

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Полтавський національний педагогічний університет
імені В. Г. Короленка

Гриньова М. В., Кононова М. М.

**САМОРЕГУЛЯЦІЯ
НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
ТА ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК
СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ**

Монографія

Полтава – 2021

УДК 37.015.3:159.923.2+ 378.04-057.875

Г85

*Рекомендовано до друку вченою радою Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка
(протокол № 6 від 07.12.2021 р.)*

АВТОРИ:

Гриньова М. В. – доктор педагогічних наук, професор, ректор Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, член-кореспондент НАПН України;

Кононова М. М. – доктор педагогічних наук, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Бойчук Ю. Д. – доктор педагогічних наук, професор, ректор Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, член-кореспондент НАПН України.

Жданова-Неділько О. Г. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Гриньова М. В., Кононова М. М.

Г85 Саморегуляція навчальної діяльності та професійний розвиток студентської молоді : монографія. Полтава : Астроя, 2021. 384 с.

ISBN 978-617-7915-64-4

Монографія присвячена розкриттю теоретичних і практичних аспектів феномену саморегуляції навчальної діяльності студентської молоді та професійного розвитку майбутніх фахівців. Розглядається сутність саморегуляції, структура, аспекти, а також теоретико-методологічні основи професійного розвитку студентської молоді в освітньому середовищі. Обґрунтовуються теоретичні і методичні положення формування саморегуляції у педагогічному процесі у закладі вищої освіти під час фахової підготовки студентів, обґрунтовуються і пропонуються педагогічні технології, методи і засоби формування саморегуляції та професійного розвитку майбутніх фахівців. Піднімається питання доцільності впровадження в освітнє середовище ЗВО новітніх педагогічних технологій та психологічних методів, зокрема проєктів, кейс-стаді, майндмепінгу, майстер-класів, різного роду тренінгів, які, на переконання авторів монографії, сприяють реалізації ключового завдання вищої школи – ефективної фахової підготовки студентської молоді до самостійної професійної діяльності. Книга адресована для самоосвіти вчителів, студентів, магістрантів, науковців, викладачів закладів вищої освіти, методистів інститутів післядипломної педагогічної освіти.

УДК 37.015.3:159.923.2+ 378.04-057.875

ISBN 978-617-7915-64-4

© Гриньова М. В., Кононова М. М., 2021

© ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2021

© Астроя, 2021

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	5
Розділ 1. ФЕНОМЕН САМОРЕГУЛЯЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	8
1.1. Аналіз психолого-педагогічних основ поняття саморегуляції	8
1.2. Принципи, механізми та умови формування саморегуляції навчальної діяльності.....	21
1.3. Саморегуляція навчальної діяльності студентської молоді	32
1.4. Структура саморегуляції.....	44
1.5. Педагогіка М. Монтесорі як приклад формування саморегуляції.....	57
1.6. Метакогнітивна саморегуляція як складова успішної навчальної діяльності студентської молоді.....	61
Розділ 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ	71
2.1. Феномен професійного розвитку у науковому висвітленні.....	71
2.2. Методологічні підходи до професійного розвитку майбутніх фахівців в освітньому середовищі	97
2.3. Принципи професійного розвитку майбутніх фахівців у процесі підготовки у ЗВО.....	121
2.4. Місце саморегуляції навчальної діяльності та професійної концепції у професійному розвитку студентської молоді	146
2.5. Етапи та структурні компоненти професійного розвитку майбутнього фахівця.....	157

Розділ 3. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ І ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ТА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ	176
3.1. Створення креативного освітнього середовища у ЗВО.....	176
3.2. Активізація навчальної діяльності шляхом гармонійного поєднання формальної, неформальної та інформальної освіти студентської молоді.....	202
3.3. Майстер-клас та воркшопи – технології підготовки майбутнього фахівця до професійної діяльності	211
3.4. Застосування технологій освітніх проєктів у процесі фахової підготовки студентської молоді	221
3.5. Кейс-стаді та майндмеппінг у процесі навчання майбутніх фахівців.....	236
Розділ 4. ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСОБИ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ТА МЕТОДИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ	247
4.1. Соціально-психологічний тренінг	247
4.2. Психокорекція та активне соціально-психологічне пізнання.....	259
4.3. Аутотренінг	272
4.4. Упередження емоційного вигорання майбутніх фахівців	276
ВИСНОВКИ	284
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	287
ДОДАТКИ	316

ПЕРЕДМОВА

У монографії обґрунтовано й розроблено теоретичні та методичні засади саморегуляції навчальної діяльності студентської молоді та професійного розвитку майбутніх фахівців в освітньому середовищі ЗВО; аргументовано педагогічні технології та умови формування саморегуляції і професійного розвитку студентів закладів вищої освіти у процесі фахової підготовки; розкрито психологічні засоби саморегуляції та методи професійного розвитку студентської молоді у процесі фахової підготовки.

Модернізація й удосконалення вітчизняної системи вищої освіти, активне впровадження інтерактивних технологій навчання в закладах вищої та післядипломної освіти детермінують основні підходи до фахової підготовки та професійного розвитку сучасного фахівця, які неможливі без здатності до саморегуляції.

Саморегуляція у навчанні – це оволодіння засобами виконання навчальних операцій таким чином, щоб будь-яка зміна умов завдання, зустріч з ускладненням спричиняла включення таких механізмів мислення, які призводять до самостійного розвитку завдання чи проблеми. Саморегуляція організовує навчальну роботу студента, озброює вміннями самостійного виконання завдань, закладає основи вміння вчитися, що є головним завданням освіти. Саморегуляція навчальних дій виявляється в тому, що суб'єкт самостійно орієнтується в навчальному матеріалі: усвідомлює мету завдання; визначає особливості умов його виконання; складає програму дій; оцінює відповідь і, якщо необхідно, коректує її.

Саморегуляція поведінки заснована на ціннісних орієнтирах, закладених у свідомості студента, а саме: умінні доводити справу до кінця, долати труднощі; самодисципліні, самовихованні; умінні регулювати власну поведінку залежно від обставин.

Професійний розвиток майбутніх фахівців є цілісним динамічним процесом набуття формального, неформального та інформального досвіду під час навчання в закладі вищої освіти, що забезпечує стійку позитивну мотивацію, готовність до творчості, саморозвитку й виконання нових функцій у професійній діяльності, зумовлених реаліями сьогодення, та зважає на єдність уже реалізованого й потенційного. Професійний розвиток включає удосконалення професійно значущих рис і якостей з метою особистісного зростання та гармонізації особистості фахівця, самоосвіту, вивчення, узагальнення та впровадження передового професійного досвіду, а також науково-методичну роботу і застосування результатів своїх досліджень на практиці. Професійний розвиток студента ЗВО має чимало сфер вияву, що виокремлюються відповідно до обраного фаху, професійного середовища, основних цілей, особливостей людини, освітнього середовища ЗВО, у якому здійснюється фахова підготовка тощо.

Розв'язання поставлених професійних завдань суттєвою мірою залежить від професіоналізму фахівця, його культури, моральності, здатності до самоосвіти, самовдосконалення, професійного розвитку та саморегуляції своєї діяльності. Саме тому затребуваними стають створення таких педагогічних умов, розроблення й імплементація таких форм, методів і технологій формування саморегуляції і професійного розвитку майбутніх фахівців (менеджерів та психологів) ще під час навчання студентів у закладі вищої освіти, які б спонукали до творчого пошуку, креативності, самовдосконалення, самоосвіти впродовж усього життя.

Тож головна мета створення монографії полягає в науковому обґрунтуванні взаємопов'язаних між собою феномену саморегуляції навчальної діяльності студентської молоді та концепції професійного розвитку майбутніх фахівців у процесі фахової підготовки, аргументуванні їх цінності у становленні майбутнього фахівця, а також представленні емпірично перевірених, дієвих форм, методів і технологій педагогічної роботи зі студентами ЗВО в процесі фахової підготовки.

Основні результати монографічного дослідження, його положення й висновки за своїм змістом відкривають нові перспективи вирішення проблем вузівської підготовки майбутніх фахівців шляхом оптимізації освітнього процесу з метою акме професійного становлення студентської молоді.

Розділ 1

ФЕНОМЕН САМОРЕГУЛЯЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Аналіз психолого-педагогічних основ поняття саморегуляції

Здатність до саморегуляції можна вважати найбільш істотною характеристикою особистості, оскільки саморегуляція свідчить про взаємоузгодженість функціональних взаємозв'язків і взаємовпливів різних утворень, що входять до складу систем і підсистем структури особистості, а також про тенденцію їх розвитку.

Людина – це система, яка сама себе регулює. Психічна саморегуляція здійснюється в поєднанні її енергетичних, динамічних і соціально-змістових аспектів. Людина не автоматично перелаштовується з однієї діяльності на іншу, а свідомо, враховуючи при цьому соціальну ситуацію, важливість операцій, які вона виконує, можливі результати своїх вчинків тощо. Вона має можливість вибору, і в цьому полягає її свобода волі. Володіючи навичками саморегуляції, а, отже своєю свідомістю, особистість відповідальна за наслідки здійснених виборів і вчинених дій (Гриньова, 2008).

Історія розвитку поняття «саморегуляція» розпочинається з введення понять «самоуправління» та «регуляція».

Будь-яке психічне явище не може існувати без функціонування мозку і навпаки – все, що відбувається в організмі, обов'язково впливає на роботу мозку, на функції кори його великих півкуль.

Принцип прояву саморегуляції в інстинктивній поведінці живих організмів полягає у тому, що при існуючих умовах організм відповідає на зовнішнє подразнення детермінованою програмою дій і, таким чином, підтримує необхідну рівновагу з середовищем. Інакше кажучи, будь-яка функціональна біологічна система, народжена або динамічно створена у даній ситуації, обов'язково має риси саморегуляції з характерними тільки для неї вузловими механізмами.

Відомий психолог І. Павлов одним з перших ввів у науковий обіг термін «самоуправління» і ще у 1916 році підкреслював необхідність розгорнути дослідження, які будуть сприяти розумінню нас самих і розвинутих у нас здібностей до особистого самоуправління. Йому належить учення про другу сигнальну систему, якій учений відводив роль вищого регулятора людської поведінки, називаючи слово сигналом сигналів. І. Павлов стверджував, що людина є системою у найвищій мірі саморегульованою, здатною саму себе підтримувати, відновлювати, виправляти, удосконалювати. За М. Амосовим, людина – це найскладніша, саморегульована, самонавчаюча і самоорганізуюча система (Гриньова, 2006).

Згідно із дослідженнями Ж. Вірної, поняття «регуляція» в психології запропонував П. Жане, яке він пов'язав з організацією особистості (Вірна, 2003). На думку вченого, існує сім рівнів регуляції, вищий з яких посідає система внутрішніх вимог, що перетворює людину в активного діяча.

Подальшого розвитку проблема регуляції набула в різноманітних психологічних теоріях: психоаналізу, гештальтпсихології, біхевіоризму, гуманізму та ін. (табл. 1.1) (Чайка, 2007 с. 4-5).

Психоаналітична теорія З. Фрейда ґрунтується на тому, що всі особистісні процеси – від сексуальної розрядки до почуття гумору походять від спроб індивіда зменшити навантаження, тобто біологічні потреби індивіда створюють напруження. Це примушує його шукати розрядку шляхом задоволення цих потреб. На основі досягнень фізики і фізіології

XX століття З. Фрейд дійшов висновку, що поведінка людини регулюється єдиною енергією (згідно із законом збереження енергії). Джерелом психічної енергії є нейрофізіологічне збудження. Саморегуляція – це приборкання розумом примітивних та ірраціональних поривів. Але людина повністю неспроможна контролювати себе, оскільки вона не осягає всіх ірраціональних елементів, що її детермінують.

Таблиця 1.1 – Теорії та напрямки до розуміння поняття «регуляція»

Напрямок	Зміст теорій
<i>Психоаналіз</i>	За З. Фрейдом Его людини розглядається як інстанція, що регулює поведінку, підпорядковуючись принципу реальності, а не принципу задоволення, і виконує такі функції, як регуляція потягів, їх опосередкування, усвідомлення бажань, усвідомлення детермінованості своєї поведінки.
<i>Гештальтпсихологічний напрямок</i>	Регуляція поведінки здійснюється відповідно до принципу теперішнього (минуле і майбутнє може впливати на поведінку тією мірою, якою воно представлене в реальній ситуації індивіда через модель очікування, цінність) (К. Левін). Відповідно, вирішальне значення для психологічної структури і поведінки особистості мають перспективні цілі.
<i>Біхевіористичний напрямок</i>	Предмет наукового аналізу – поведінка. Схема «стимул – реакція» пояснювала все розмаїття зовнішніх проявів активності особистості, що трактувалася не як активність в сучасному її розумінні, а як реагування на зовнішній стимул.

	Ж. Вірна вважає, що розроблена Ф. Кенфером модель саморегуляції поведінки (самоперевірка, самооцінка, самопідкріплення) демонструє розвиток уявлень про механізми спонукання до дії.
<i>Гуманістичний напрямок</i>	Головний факт у визначенні особистості – це її спрямованість на майбутнє, вільна реалізація своїх потенцій (Г. Олпорт), передусім творчих (А. Маслоу), зміцнення віри в себе і можливість досягнення «ідеального Я» (К. Роджерс). Для цього особистість регулює свою активність, керуючись власними змістом і цінностями (Г. Андрєєва, П. Богомолова, Г. Петровская).
<i>Когнітивістський напрямок</i>	У дослідженні проблеми регуляції поведінки основний акцент зроблено на виявленні ролі пізнавальних процесів у ній, тобто фокус досліджень зміщується на процеси перцепції, мотивації, цілеспрямованості у поведінці (Е. Аронсон) (Г. Андрєєва, П. Богомолова).

У психодинамічному напрямку психології особистість розглядається як єдиний та самоузгоджуючий організм (А. Адлер), надбання «самості» вважається життєвою метою індивіду (К. Юнг).

Біхевіористичні теорії концентруються на самоідентичності, раціональному управлінні самим собою (Т. Олпорт). Соціально-когнітивна теорія (А. Бандура) виходить із поняття самоєфективності, коли людина може навчитися контролювати події, які впливають на її життя. З точки зору даної теорії вчинки людей регулюються власною самонакладеною підтримкою, тобто людина сама нагороджує

себе повагою, над якою вона має контроль кожного разу, коли досягає встановлених нею самою норм поведінки. При цьому можливе реагування як позитивне, так і негативне. Термін «саморегулювання» використовується для позначення ефекту самооцінки, що збільшується або зменшується.

Представники гуманістичної психології вважають, що людина здатна до самодовершеності. Суть людини постійно рухає її у напрямку особистого зростання та самодостатності, якщо тільки дуже сильні зовнішні обставини не заважають цьому. Видатний представник даного напрямку А. Маслоу, що розробив теорію самоактуалізації, вважав, що людина – це унікум, який володіє потенціалом саморегулюючого та ефективного функціонування, знаходиться у пошуках ідентичності та автономії.

Дослідник феноменологічного напрямку К. Роджерс, який створив поняття «Я-концепції», вважав, що коли структура «Я» тільки формується, то регулюється виключно організмом. Пізніше формування відбувається через взаємодію з оточуючим суспільством, через самосприйняття та сприйняття інших.

Суттєвим є те, що всі вищезгадані напрямки об'єднують апеляція до активності особистості під час регуляції виконання нею певної діяльності (Гриньова, 2006, 2008).

У вітчизняній психології вперше питання про вивчення проблеми регуляції та саморегуляції було поставлене Л. Виготським, який специфічно людський спосіб регуляції пов'язував зі створенням та використанням знакових психологічних знарядь, які визначив як оволодіння процесами власної поведінки, адже процеси саморегуляції людини забезпечують активну і доцільну поведінку організму в умовах будь-якого впливу навколишнього середовища. Крім того, Л. Виготський вважав, що здатність людини «створювати наміри» знаходить вираження у свободі людської поведінки, яка існує як при створенні намірів, так і при їх втіленні. Створення намірів, мотивів, програм стимульовано іншими

мотивами, які є реалізацією мети і програм більш високого порядку. У результаті свого функціонування будь-який акт саморегуляції має кінцевий продукт. Причому, і це особливо важливо, цим продуктом може бути і мета і програма подальшої діяльності, які самі по собі можуть формуватися в результаті функціонування процесів саморегуляції.

Психологи надавали змістовне значення мові як одному із найсуттєвіших засобів регуляції поведінки, а також вважали, що від технічних і біологічних систем людину вирізняє свідомо довольний характер самопрограмування і саморегуляції (Л. Виготський, О. Конопкін, А. Лурія) (Гриньова, 2008; Чайка, Сеньовська, 2007, с. 4-5).

Історична ретроспектива показує, що розробкою проблеми саморегуляції поведінки особистості до цього часу займалися вчені, які досліджували: окремі прояви саморегуляції в різних видах діяльності – О. Конопкін, Г. Нікіфоров, А. Осніцький, І. Трофімова та ін.; моральний розвиток особистості на різних вікових етапах – Л. Божович, І. Дубровіна, В. Мухіна, І. Кон, І. Чеснокова та ін.; моральну стійкість особистості – В. Чудновський; моральний розвиток дітей дошкільного та молодшого шкільного віку – В. Котирло Є. Суботський Г. Якобсон та ін.; проблему саморегуляції в дослідженнях рефлексії – І. Бех, В. Давидов, А. Зак, Б. Зейгарник, К. Поливанова та ін.; моральний вчинок як основу саморегуляції – І. Бех, М. Савчин, С. Рубінштейн, В. Татенко, В. Ядов, П. Якобсон та ін.; вольову регуляцію особистості – Л. Виготський, А. Висоцький, В. Іванніков, В. Калін, В. Котирло, К. Левін, С. Рубінштейн, В. Селіванов та ін.

Досліджуючи історію саморегуляції, В. Чайка констатує, що у 60-70 роках ХХ ст. почали розробляти концепцію усвідомленої саморегуляції діяльності людини. Основним завданням новоствореної лабораторії психології саморегуляції був розвиток нового напрямку в психології діяльності людини, що заснований на розкритті загальних закономірностей

внутрішньої, психічної структури, закономірностей розвитку і функціонування процесів ініціації, побудови суб'єктом своєї цілеспрямованої активності й усвідомленого керування нею. На той час вчені (О. Конопкін В. Моросанова) вивчали загальні проблеми саморегуляції, такі як побудова моделей, пошук загальних механізмів здійснення та взаємодії регулятивних процесів. Однією з теоретичних установок цього підходу є орієнтація не на подолання специфічних відмінностей і навіть не на їх урахування, а на розвиток індивідуальних особливостей, формування індивідуальних стилів саморегуляції, за рахунок яких не тільки саморегулюється діяльність, а й підвищується її ефективність (Чайка, Сеньовська, 2007, с. 5).

Більшість дослідників (О. Конопкін, М. Боришевський, О. Осніцький, В. Моляко та ін.), вивчаючи процеси активності і цілеспрямованої діяльності, приділяли увагу свідомій саморегуляції, виокремлюючи в ній несвідомі елементи, яка дає змогу керувати досягненням свідомо прийнятої суб'єктом мети, базується на психічних процесах і вимагає вольових зусиль, тому функціонує не завжди. Підсвідома саморегуляція вивчена недостатньо, але відомо, що вона функціонує постійно, не контролюється свідомістю, тому може не помічатися взагалі, забезпечує подолання афективної напруги, що виникає в процесі життєдіяльності; її основою є інстинкти. Прийняття інтуїтивних рішень є виявом не тільки підсвідомої саморегуляції, а й усвідомленої, окремі елементи якої зведені до автоматизму (Чайка, Сеньовська, 2007, с. 5).

Розглянемо кілька відомих психологічних трактувань поняття «саморегуляції».

Ю. Миславський пов'язує саморегуляцію з емоційною сферою особистості і розуміє її як «процес підтримування в людині такої продуктивної активності, яка вимагає від неї певної роботи над собою, а тим самим у вищих своїх проявах захвачує і момент розвитку її як особистості». Саморегулююча система реалізує «витривалість показників її роботи шляхом

внутрішніх змін, породжуваних самою системою у відповідно до законів її організації».

В. Розов розглядає саморегуляцію як провідну підсистему в структурі психосоматичної адаптивності. Розвиток адаптивності здійснюється через формування та удосконалення механізмів саморегуляції. Підсистема саморегуляції включає три взаємопов'язані механізми – функціональні, операційні, мотиваційні. Функціональні механізми пов'язані з певними структурами біологічної організації людини. Операційні належать до характеристик людини як суб'єкта діяльності. Мотиваційні механізми включають усі види мотивації – від органічних потреб до ціннісних орієнтацій (Гриньова, 2008).

Х. Лійметс вважає спілкування в колективі і спільну діяльність обов'язковою передумовою формування саморегуляції. Взаємний контроль сприяє розвитку адекватного «я» – образу і самооцінки (Гриньова, 2008).

На думку К. Абульханової-Славської, саморегуляція – це узгодження особистістю об'єктивних вимог навколишнього середовища з суб'єктивними можливостями активності та індивідуальними особливостями. Вчена визначає саморегуляцію як механізм, що забезпечує спрямовуючу і активізуючу позицію суб'єкта, оптимізує психічні можливості, компенсує недоліки, змінює індивідуальні стани у зв'язку з поставленими завданнями і подіями життєдіяльності (Абульханова-Славская, 1991). За визначенням В. Войтко, саморегуляція є здатністю людини керувати собою на основі сприйняття та усвідомлення актів своєї поведінки і власних психічних процесів (Гринців, 2013).

Саморегуляція, на думку Л. Мітіної, є розкриття резервних можливостей людини, а отже, розвиток творчого потенціалу особистості. На психофізіологічному рівні саморегуляція розглядається як фактор загальних здібностей (В. Юркевич) і універсальна внутрішня умова здійснення діяльності (Н. Лейтес). Залежно від виду діяльності та умов здійснення саморегуляція може реалізовуватися різними

психічними засобами – суттєвими образами, уявленнями, поняттями (Гринців, 2013).

Саморегуляція в соціальній поведінці розкрита в роботах М. Боришевського (Боришевський, 1992).

У напрямках психології праці та інженерної (технічної) психології, що започатковані в дослідженнях Б. Ломова та В. Моляко, саморегуляція розглядається і досліджується переважно з позицій адаптивності людини та її можливостей. При цьому беруться до уваги фактори, які впливають на ефективність діяльності (причому детальному вивченню підлягає дуже широке коло зовнішніх і внутрішніх або суто психологічних факторів та умов). У працях В. Моляко предметом дослідження є довільна інтелектуальна саморегуляція мисленнєвої діяльності.

Зважаючи на таку різноманітність підходів і тлумачень, можна стверджувати, що саморегуляція є необхідною психічною характеристикою людини, формується в соціумі, її проявом й одночасно необхідною умовою формування постає суб'єктна активність особистості. Якщо саморегуляція не розвинена, людина не може почуватися комфортно, реалізувати себе (Чайка, Сеньовська, 2007).

Проблема саморегуляції і самоконтролю в рамках теорії навчальної діяльності розглядається у роботах А. Маркової. Під саморегуляцією А. Маркова розуміє «свідому постановку суб'єктом цілей на основі наступних видів діяльності та підлягання їм способів своєї навчальної діяльності». А. Маркова визначила два рівні саморегуляції. Перший рівень характеризується наявністю у дитини таких операцій, як постановка завдань, пошук способів дії, вибір способів самоконтролю. І, що особливо важливо, самостійний перехід від одного етапу до іншого. Показником сформованості другого рівня саморегуляції є вміння школярів співвідносити різні види діяльності (Гриньова, 2008).

За М. Гузиком, саморегуляція навчальної діяльності забезпечує функцію управління навчально-виховним процесом,

яка здійснює регуляцію особистого вибору дитиною індивідуального старту в шкільному навчанні, а також вибору мети, змісту та кінцевих результатів освітньої діяльності, індивідуального темпу проходження шкільної програми та рівня її складності. Таке розуміння саморегуляції обумовило створення моделі авторської школи, де був застосований і опрацьований шлях глибинної профілізації на основі природних особливостей дітей, яка починається з першого року навчання, коли діти розподіляються на групи, залежно від особливостей свого мислення і темпераменту. Цим самим здійснюється підготовка до усвідомленого вибору профільного навчання в старшій школі.

Характеризуючи навчальну діяльність Г. Щукіна відмічає, що «...ставлення особистості учня в навчальному процесі обумовлене зміною регулятивних механізмів (зовнішніх і внутрішніх). Рівень саморегуляції – основний показник особистості школяра, яка формується». Зміст сучасних виробничих відносин потребує максимальної активізації кожного члена суспільства. Всіляко підвищується суспільне значення таких якостей особистості, як творча ініціатива, трудова активність, готовність до життєдіяльності в умовах ринкових відносин, що примушує переосмислювати зміст, форми і методи шкільного навчання і виховання. Ці якості найбільшою мірою виховуються в результаті формування саморегуляції навчальних дій і поведінки учнів. При саморегуляції керуючі фактори не впливають на систему зовні, а виникають в ній самовільно. Без цього неможливий прояв власного «я», сполучення особистості з потребами суспільства, функціонування системи «людина – суспільство». «Я»-особистість – складний світ поглядів, які склалися в індивідуальній свідомості, переконань, моральних оцінок (Гриньова, 2008).

Ю. Куль запропонував альтернативну форму регуляції дії, яка не потребує додаткових ресурсів для подолання перешкод актуальному наміру. Для формування повноцінного наміру

суб'єкта репрезентується однозначний зв'язок між мотивом, метою й засобами досягнення. Якщо один із елементів відсутній або недостатньо представлений, суб'єкт приділяє цьому елементу підвищену увагу (довільно і мимовільно) і додатково опрацьовує інформацію щодо нього (Шапкин, 1997).

Розвитий у роботах Б. Зейгарник і її учнів підхід до досліджень проблеми саморегуляції як інтелектуальної й особистісної опосередкованості поведінки дає психологічні орієнтири в пошуках тих граней, де норма як соціальні індикатори управляється на основі компенсаторних можливостей психічної саморегуляції особистості.

Сьогодні в науковій літературі по-різному тлумачиться поняття «саморегуляція». В Українській енциклопедії слово «саморегуляція» означає «здатність біологічної системи по відновленню стабільного рівня тих чи інших функцій після їхньої зміни». При саморегуляції керуючі фактори не діють на керовану систему зовні, а виникають у ній самій самочинно. Семантичний аналіз дає змогу визначити в його складі дві частини: «регуляція» (лат. *regulare* – впорядковувати, налагоджувати, нормалізувати) та «само» (вказує на те, що джерело саморегуляції в самій системі). Звідси, саморегуляція – це той механізм, завдяки якому забезпечується активізація та певне спрямування позиції суб'єкта. Вона здійснює оптимізацію психічних можливостей, компенсацію недоліків, регуляцію індивідуальних станів відповідно до завдань і умов діяльності (Гринців, 2013; Гриньова, 2006).

У сучасних вітчизняних дослідженнях дозріли передумови розуміння процесу саморегуляції як цілісної і відкритої інформаційної системи, де не кібернетично зрозумілий зворотний зв'язок, а взаємозв'язок самостійних рішень суб'єкта на шляху досягнення поставленої «мети» забезпечує як погодженість його дій, так і структурно-функціональну оформленість регуляторних процесів.

Чимало науковців у своїх дослідженнях звертають увагу на рівневу характеристику саморегуляції.

Так, В. Моросанова виокремлює три рівні саморегуляції – низький, середній та високий, а також два профілі, які можуть характеризувати кожен з них. Профіль саморегуляції містить індивідуальні особливості саморегуляції особистості, зокрема, загальний рівень розвиненості її компонентів. Так, при гармонійному профілі регуляції всі основні процеси або ланки регуляції розвинуті приблизно на одному рівні (згладжений профіль регуляції), при акцентованому – на різних рівнях (пікоподібний профіль). Очевидно, що гармонійний профіль регуляції може бути сформований на різному загальному рівні регуляції: на високому рівні усі ланки регуляції будуть відносно однаковою мірою добре розвинуті і взаємозалежні; на низькому рівні буде спостерігатися їх однаково слабкий розвиток і взаємозв'язок (В. Моросанова).

Н. Невзорова визначає чотири рівні розвитку саморегуляції майбутнього фахівця у процесі багаторівневої підготовки: оцінний, рефлексивний, оцінно-ситуативний, рефлексивно-творчий (Н. Невзорова).

Цікавим є погляд В. Чайки, який на основі рівневого співвідношення соціального і біологічного в особистості, стверджує наявність елементів саморегуляції на кожному рівні, яких К. Платонов (1986) виділяє чотири:

– перший представлений тими компонентами особистості, які мають тільки біологічну детермінацію: темперамент, статеві та вікові властивості;

– другий рівень включає в себе особистісні особливості перебігу психічних процесів, детермінований і біологічними, і соціальними чинниками;

– третій рівень зумовлений переважно соціальними чинниками, складається із звичок, умінь, навичок і знань особистості;

– четвертий рівень має винятково соціальну детермінацію і представлений такими характеристиками особистості, як переконання, світогляд, прагнення, інтереси, бажання.

На думку В. Чайки, елементи саморегуляції на першому можна виявити через психофізіологічну регуляцію. На другому рівні вони базуються на волі особистості. Третій рівень характеризується трансформуванням елементів саморегуляції у вольові навички, на четвертому вони визначаються прагненнями, переконаннями, світоглядом і реалізуються через відображення у діяльності соціальних потреб. Крім того, перший рівень характеризується підсвідомою саморегуляцією, а решта три – свідомою, що залежить від впливу соціуму та вольових усвідомлених дій (Чайка, Сеньовська, 2007, с. 6).

Варто згадати модель О. Конопкіна, яка включає чотири регуляторні ланки, виділення кожної з яких пов'язано зі специфічною регуляторною функцією:

1. Цілепокладання та утримання цілей. Саме ціль є системоутворюючим, вихідним компонентом психічної системи регуляції довільної активності.

2. Побудова моделі значимих умов. Ця ланка виконує роль джерела інформації про умови, необхідні для визначення програми реалізації цілі. Блок забезпечує усвідомлення та міру деталізації уявлень про умови реалізації цілі.

3. Планування та прогнозування цілей. У функцію блоку входить антиципація компонентного складу дій, способів та послідовності їх проведення.

4. Ланка контрольно-корекційних процесів. У функцію блоку входить контроль прийнятих рішень, що пронизує всі блоки регуляції, оскільки на кожній стадії реалізації діяльності відбувається контроль актуального стану шляхом порівняння з прогнозованим.

Автор наголошує на незалежному існуванні таких ланок від психічних засобів і способів реалізації довільної активності, що, по суті, означає представленість у моделі універсального механізму саморегуляції, який у той же час не обмежує індивідуальних проявів саморегулятивної активності.

Деяке уявлення дають зауваження О. Конопкіна «Причини появи автономності криються в деяких специфічних

особливостях функціонування системи свідомої психічної регуляції діяльності... Можна припустити, що у автономних (студентів) ефективність функціонування окремих ланок контуру психічної регуляції є значно вищою... Наявна функціональна узгодженість, еквівалентність між собою окремих ланок саморегуляції та адекватність функцій загальній вихідній цілі» (Конопкін, 1980).

1.2. Принципи, механізми та умови формування саморегуляції навчальної діяльності

Ретельний аналіз досліджень, проведених різними вченими, а також узагальнення практичного досвіду дозволило сформулювати основні принципи формування саморегуляції і побудувати їх систему. Основоположними, що визначають загальний напрямок формування саморегуляції, її мету, зміст і методику, є такі принципи формування саморегуляції (табл. 1.2):

Таблиця 1.2 – Основні принципи формування саморегуляції

<p><i>Принцип етапності</i></p>	<p>– ритмічність у виконанні кожної дії; – виконання школярами навчальних дій у послідовності, яка визначається змістом ланок саморегуляції: визначення мети діяльності, моделі значущих умов (орієнтовні процедури), складання програми дій та її реалізації (вирішальні процедури), оцінка результатів, їх аналіз і зіставлення з метою (самоконтроль), що визначає циклічність навчальної дії; у разі потреби – корекція результату (виправлення помилок).</p> <p>Здійснення кожного компонента саморегуляції є дія, а виконання сукупності компонентів є навчальною діяльністю. Якщо здійснюється сукупність компонентів при</p>
---------------------------------	--

	<p>багаторазовому повторенні (виконання вправ, розв’язання задач, робота з підручником), то закріплюється навичка організації навчальної діяльності – саморегуляція, тобто виконання елементарних навчальних дій на рівні автоматизму, без чого неможливе оволодіння знаннями і вміннями, здійснення розвиваючого навчання, навчання вмінню вчитися на всіх етапах розвитку особистості.</p>
<p><i>Принцип усвідомленої перспективи</i></p>	<p>– глибоке розуміння і усвідомлення студентом близьких, середніх і віддалених перспектив діяльності;</p> <p>– при його реалізації кожен студент повинен усвідомлювати:</p> <ul style="list-style-type: none"> • програму своєї діяльності в обсязі даної дисципліни, комплексну дидактичну мету, яку він повинен зрозуміти і усвідомити як особистісно значущий і очікуваний результат; • цілі навчання як результати при виконанні кожного завдання. <p>Саме мета (триєдина: навчальна, виховна, розвиваюча) є усвідомленою ланкою саморегуляції.</p>
<p><i>Принцип паритетності при формуванні саморегуляції</i></p>	<p>– суб’єктивна взаємодія педагога й студента.</p> <p>– вимагає виконання таких педагогічних правил:</p> <ul style="list-style-type: none"> • установлення між педагогом і студентом суб’єкт-суб’єктивних стосунків; • застосування активних, інноваційних методів і форм навчання. <p>Найбільш ефективно навчальний процес відбувається тоді, коли студент максимально активний, а педагог виконує консультативно-</p>

	<p>координаційну функцію (керує, спрямовує, організовує і перевіряє навчальну діяльність студентів).</p>
<p><i>Принцип розвиваючого навчання</i></p>	<p>– досягнення ефекту розвитку в пізнавальній діяльності, процес здійснення предметних дій;</p> <p>– перехід від простого до більш складного;</p> <p>– постійний рух (діяльність) і зміна властивостей об'єкта, яка набуває регулярного характеру і закріплюється у часі.</p> <p>Структура саморегуляції зберігається сталою, але зміст кожного компонента зазнає свого розвитку на кожному новому рівні (розвиток по спіралі): ускладнюються цілі, більш складною стає оцінка, корекція, більш досконалою конструкція дій, діяльність, мислення, більш глибокою рефлексія, що відображає динамічність процесу формування саморегуляції.</p> <p>Зміни і розвиток реалізуються передусім у діяльності студентів, а потім – у діяльності педагогів. Це дає можливість розкрити перспективу розвитку учня, постійного ускладнення його діяльності, зняття протиріччя між ускладненим завданням і попередніми способами його вирішення, підтягування операційної основи діяльності до нового, вищого рівня.</p>
<p><i>Принцип наступності</i></p>	<p>– загальнодидактичний принцип, який щодо навчання потребує постійного забезпечення зв'язку між окремими сторонами, частинами, етапами і ступенями навчання і всередині їх, розширення і поглиблення знань, набутих на попередніх етапах навчання, перетворення окремих уявлень і понять у струнку систему знань, умінь, навичок (О. Мороз);</p>

– дидактична сутність наступності: це база для теоретичної побудови процесу засвоєння нових понять і способів дій в певній логічній послідовності.

Наступність у формуванні саморегуляції полягає у тому, що через усе навчання проходять такі наскрізні лінії:

1) побудови цілісної картини світу, бо кожна людина є частиною Всесвіту;

2) чіткої організації виконання кожного навчального завдання, що перетворюється на навички (здійснюється операційний механізм саморегуляції);

3) чітка організація виконання кожного навчального завдання, згідно з компонентами саморегуляції, та пошук свого місця в навколишньому світі, самовизначення, адаптація.

Функції принципу наступності (Ю. Кустов):

– *методологічні*: динамічна функція, тобто властивість принципу відображати закономірності динаміки і діалектики педагогічного процесу; конструктивна функція, яка поєднує три педагогічні виміри – минуле, сучасне, майбутнє в їх взаємодії; інтегративна функція, яка забезпечує цілісність навчально-виховного процесу та його результатів.

– *регулятивні*: структурно-змістовна функція, яка відображає напрямок здійснення змісту освіти; субординативна функція, пов'язана з характером взаємозв'язку між компонентами педагогічної системи, що передбачає різні варіанти побудови взаємодії навчання і вивчення; координуюча – регулює взаємодію учнів, сім'ї, школи та суспільства.

<p><i>Принцип методу діяльності</i></p>	<p>– студенти оперують поняттями, одержаними в результаті сприйняття інформації від педагога, тобто розглядають їх в нових умовах, здійснюють узагальнення, аналіз, синтез, класифікацію та ін. – саме в такій діяльності здобувач освіти збагачується досвідом навчальної діяльності.</p> <p>Рівні активності (Г. Щукіна):</p> <p>– репродуктивно-наслідувальна, за допомогою якої досвід діяльності накопичується через досвід інших (робота за зразком);</p> <p>– пошукова виконавча, коли після усвідомлення мети завдання слід самостійно знайти засоби виконання;</p> <p>– творча активність, коли завдання формулює сам студент і самостійно обирає нові, нестандартні засоби розв’язання.</p> <p>Перехід на рівень творчої активності свідчить про значний стрибок у загальному розвитку особистості, про значну силу внутрішніх процесів саморегуляції та самоорганізації, оскільки праця на попередніх рівнях збагатила її досвідом.</p> <p>Діяльність педагога базується на реалізації педагогічної функції – формування (направленої зміни) саморегуляції студентів залежно від цілей навчання і виховання (організаційно-керівна діяльність).</p>
<p><i>Принцип гнучкості</i></p>	<p>– вміння регулювати власну діяльність залежно від навчальної ситуації; в основі – усвідомлення своїх можливостей, тобто самооцінка;</p> <p>– забезпечує можливість пристосування змісту освіти і шляхів його засвоєння до</p>

	<p>індивідуальних потреб навчання, тобто відкриває можливості індивідуалізації змісту і процесу оволодіння знаннями, дає можливість переносити акцент навчальної діяльності на відпрацювання кожного компонента саморегуляції, дозволяє реалізувати ідеї гуманізації в освіті.</p>
<p><i>Принцип модульного навчання</i></p>	<p>Модуль – це навчальний пакет, який охоплює концептуальну одиницю навчального матеріалу (D. Russell) і має такі складові: ціль вивчення змісту модуля; матеріал модуля; питання для самоконтролю.</p> <p>Для викладання матеріалу модуля лист розділяється на дві частини. У правій частині – інформація, в лівій – керівництво по вивченню (алгоритм). Кожний елемент навчання закінчується питанням для самоконтролю, відповіді на які містяться на лівій стороні, тобто модуль містить усі компоненти саморегуляції.</p> <p>Повний функціональний цикл навчального модуля має двофазний характер. Основне призначення першої фази полягає у первинному сприйнятті й осмисленні конкретного змістового модуля; другої – у відпрацюванні умінь і навичок способів узагальнюючої і рефлексуючої діяльності. Така організація навчальної діяльності студентів сприяє вирішенню проблеми співвідношення навчання, розвитку і саморегуляції, становленню та психосоціальному росту особистості, її самоактивності. Проте докорінна зміна структури навчального процесу, навчально-методичного забезпечення, матеріальної бази, управлінських кадрів заважає її широкому впровадженню.</p>

	<p>Завдання для самоконтролю до модуля мають три рівні складності: репродуктивний, продуктивний і творчий.</p> <p>Основними психодідактичними засобами реалізації навчального модуля є педагогічно адаптована система понять у вигляді сукупності системи знань, системи норм, системи цінностей.</p>
<p><i>Принцип модульно-рейтингового навчання</i></p>	<p>Модульно-рейтингове навчання – це технологія організації навчально-виховного процесу, що базується на індивідуалізації та диференціації навчання, що забезпечує стимулюючу й розвиваючу функції одержання знань, їх самостійність і мобільність у процесі особистого орієнтованого навчання, що дає змогу підготувати студента до життя, людину, яка орієнтується в природі, вважає себе її частиною, має розвинуте екологічне мислення, тобто підпорядковуватиме свою практичну діяльність законам природи та перебудова економіки відповідатиме до вимог збереження стану довкілля.</p> <p>Провідна форма активізації пізнавальної діяльності студентів – елементи лекції, але в ході них педагог орієнтує на творче оволодіння матеріалом, дає настанови для наступної самостійної роботи над книжкою.</p> <p>До кожного модуля пропонується література.</p> <p>Складовою модульно-рейтингового навчання є модульно-рейтинговий контроль. За сумою одержаних балів формується рейтинг для студента. Творчі завдання студенти можуть виконувати з метою підвищення власного рейтингу.</p>

Як бачимо, зазначені вище принципи відіграють важливу роль у формуванні саморегуляції, є її невід'ємною частиною.

Розглянуті принципи формування саморегуляції взаємодіють між собою і опираються на загальнодидактичні принципи і взаємодіють з ними.

Так, принцип етапності корелює з дидактичним принципом системності і послідовності навчання, що обумовлює виконання як окремої навчальної дії, так і діяльності в цілому, згідно з компонентами саморегуляції.

Принцип усвідомленої перспективи пов'язаний з дидактичними принципами єдності навчання і виховання та індивідуалізації навчальної діяльності. При формуванні саморегуляції «мета» формується як окремий компонент, який використовується на рівні окремої дії, навчальної діяльності та життєдіяльності, що обумовлює усвідомлену перспективу.

При його реалізації кожен учень повинен усвідомлювати:

– програму своєї діяльності в обсязі даної дисципліни, комплексну дидактичну мету, яку він повинен зрозуміти і усвідомити як особистісно значущий і очікуваний результат;

– цілі навчання як результати при виконанні кожного завдання.

Саме ці ідеї знайшли свій вияв у працях А. Макаренка про перспективні лінії у навчанні і вихованні, які він розглядав як стимул людської діяльності. Таким виявом близької перспективи є «завтрашня радість».

Мова йде про виховання мотивації як рушійної сили навчання студента, організацію педагогом навчальної діяльності таким чином, щоб для всіх здобувачів були створені передумови для появи бажання і вміння вчитися. Індивідуальний підхід до студентів у процесі навчання сприяє поліпшенню умов для їх продуктивної праці, забезпечує формування самостійності, ініціативи, творчості, самоутвердження, самовдосконалення особистості.

Принцип методу діяльності взаємопов'язаний з дидактичними принципами свідомості й активності та зв'язку

теорії з практикою. Формування саморегуляції створює можливості для відпрацювання свідомого підходу студентів до оволодіння знаннями: усвідомлення мети, способів її досягнення, врахування особливостей завдання, аналіз правильності його виконання. Все це сприяє підвищенню ступеня свідомого розуміння студентом навчального матеріалу, керівництво процесами мислення. Дидактичний принцип свідомості й активності потребує глибокого проникнення педагога у внутрішні процеси розуміння і осмислення учнем складної системи зв'язків у пізнанні. Для реалізації цього принципу необхідно вчити виділяти й узагальнювати істотні ознаки понять, навчати аналізу та синтезу процесів і явищ, узагальненню їх у єдине ціле, продумувати суть операцій навчальної діяльності.

Оволодіння структурою саморегуляції на навчальному матеріалі та загальнонавчальними вміннями стає основою для виконання будь-якої практичної роботи, що дає можливість дитині у майбутньому стати суб'єктом власної життєтворчості, «виходячи із особистості, цілей, устремлінь, у кінцевому підсумку – з розуміння нею сенсу життя».

Принцип паритетності та принцип свідомості й активності визначають гуманізовану систему взаємин між педагогом і студентом на суб'єкт-суб'єктній основі, активізацію вихованців, створення педагогом умов для самоактуалізації та творчого саморозвитку особистості.

Принцип гнучкості дозволяє реалізувати дидактичні принципи індивідуалізації навчальної діяльності, а саме, врахувати індивідуальні і вікові особливості здобувачів освіти (їх здібності, нахили, інтереси, устремління). Створення системи засобів, що містять різнорівневі програми, диференційовані завдання, контрольні роботи дозволяє студенту регулювати власну діяльність, здійснити самооцінку, самоконтроль і, нарешті, самовизначення.

Принцип розвиваючого навчання знаходиться у взаємозв'язку з дидактичним принципом міцності засвоєних

знань та формування вмінь і навичок. Оволодіння діапазоном загальнонавчальних умінь і навичок, нагромадження індивідуального досвіду пошукової діяльності, розвиток процесів сприймання ознак предметів і явищ для визначення моделі значущих умов, автоматизація навчальних дій сприяє реалізації вказанного дидактичного принципу. Творчі дії по перенесенню засвоєного в нову навчальну ситуацію можливих лише на основі сформованих навичок саморегуляції, які забезпечують раціональні способи дій.

Принцип наступності, який обумовлює застосуванням и збереженням структури саморегуляції, при ускладненні матеріалу на різних вікових етапах розвитку дитини доповнює дидактичний принцип системності і послідовності навчання, згідно з яким процес пізнання здійснюється від простого – до складного, від нижчого – до вищого, від попереднього – до наступного. Відповідно змінюється і ускладнюються компоненти саморегуляції, що обумовлює динаміку її розвитку.

Наступність у формуванні саморегуляції полягає у тому, що через усе навчання проходять такі наскрізні лінії:

1) побудова цілісної картини світу, бо кожна людина є частиною Всесвіту;

2) чітка організація виконання кожного навчального завдання, що перетворюється на навички. Таким чином здійснюється операційний механізм саморегуляції;

3) чітка організація виконання кожного навчального завдання, згідно з компонентами саморегуляції, та пошук свого місця в навколишньому світі, самовизначення, адаптація. Особистість дитини (підлітка) формується в результаті послідовного включення в різні за рівнем розвитку об'єднання на різних вікових ступенях. Розвиток особистості визначається розвитком груп, у які вона інтегрована в ході вікового розвитку;

4) вміння будувати умовиводи і складати малюнок за окремими фрагментами. Через компонент – модель значущих умов, діти пізнають навколишній світ, формують вміння бачити

і оцінювати предмети, явища, трудову діяльність. «Природа, її невичерпне багатство і різноманітність – головне джерело думки, головна школа розвитку розумових здібностей» (В. О. Сухомлинський).

Особливо важливим є *взаємозв'язок принципу методу діяльності із загальнодидактичними принципами системності і зв'язку теорії з практикою*, що забезпечує розвиток в учнів здатності до практичної діяльності, заснованої на системі знань (Гриньова, 2006).

При розгляді самореалізації не можна оминати *питання її механізмів та умов розвитку*.

Вагомий внесок у розробку проблеми саморегуляції поведінки особистості зробив М. Боришевський (1992), який вважав, що механізми саморегуляції можуть базуватися на таких структурних компонентах як:

– самооцінка – результат мислительних операцій (порівняння, аналізу та синтезу), в якому постійно присутній емоційний компонент (суб'єктивне переживання; домагання особистості – їх основна функція полягає у корекції прийнятих цілей, задач); соціально-психологічне очікування (очікувана оцінка), яка виконує функцію посередника між самосвідомістю особистості і її соціальним оточенням в процесі саморегуляції поведінки;

– образ «Я» як результат самопізнання; як головна мета життєдіяльності особистості; як психологічне утворення, яке забезпечує головну функцію саморегуляції – функцію цілепокладання; як узагальнений, глобальний механізм саморегуляції на особистісному рівні.

Серед *найсуттєвіших механізмів саморегуляції* вчені найчастіше згадують такі: формування цілей, самооцінку, рівень домагань, ціннісні орієнтації, локус контролю, рефлексію, мотивацію схвалення, потребу в досягненні успіху (К. Альбуханова-Славська, М. Боришевський, І. Галян, Т. Кириченко, О. Конопкін, В. Моросанова, Н. Пов'якель та ін.). При цьому Т. Кириченко наголошує, що всі виділені

механізми перебувають у постійній взаємодії: «Психологічні механізми складають інтегративну сукупність психічних властивостей індивіда, що визначають рух до регуляції його дій, вчинків, поведінки та групуються на зразках, еталонах, цінностях індивідуального й суспільного характеру» (Кириченко, 2001, с. 69).

І. Бех зазначав, що виникнення і формування регулятивних механізмів саморегуляції суб'єкта пов'язано з його здатністю розчленовувати в часі спонукально-операційну і виконавчу частини поведінкового акту (Бех, 1995, с. 78).

М. Боришевський наголошував, що саморегуляція може здійснюватися за таких умов:

- коли індивід може адекватно відобразити і моделювати наявну ситуацію;
- перетворювати власну внутрішню і зовнішню активність у відповідності з моделлю запропонованої ситуації;
- переборювати безпосередні спонукання заради досягнення перспективної мети та за наявності у індивіда можливості виходити за межі наявної ситуації (Боришевський, 1992).

За дослідженням О. Ксенофонтової (1988), найважливішим компонентом саморегуляції є осмислення минулого і сьогодення, а також управління особистою життєдіяльністю на підставі набутого досвіду.

Вивчення механізмів регуляції в біологічних системах дає можливість відібрати сукупність педагогічних засобів, які дозволяють регулювати мислення і формувати саморегуляцію навчальної діяльності.

1.3. Саморегуляція навчальної діяльності студентської молоді

Сучасні психолого-педагогічні дослідження свідчать, що одним з найважливіших психологічних чинників, які впливають на ефективність діяльності людини, є здатність до

саморегуляції як до переважно усвідомленого, цілеспрямованого планування, побудови та перетворення суб'єктом власних дій та вчинків, стратегії життєдіяльності загалом відповідно до актуальних потреб, мотивів, особистісно значущих цілей, спрямованості (Гриньова, 2010).

Психологи вважають саморегуляцію багатограним психолого-дидактичним утворенням, що розглядається як процес і результат навчальної діяльності, якій притаманна специфічна структура і технологія організації, що забезпечує оволодіння учнями процедурами цілісного процесу навчання (Гриньова, 2008).

Проблема саморегуляції і самоконтролю в рамках теорії навчальної діяльності широко розглядається в роботах А. Маркової, в яких під саморегуляцією вчена розуміє «свідому постановку суб'єктом цілей на основі наступних видів та способів навчальної діяльності» (Гриньова, 2006).

Сьогодні феномен саморегуляції розглядають як утворення біосоціального та психосоціального. Біосоціальність визначається природними фізіологічними системами людини, яка здійснює життєдіяльність і життєтворчість у суспільстві, тобто в соціальному середовищі. Психосоціальна природа виявляється через взаємодію свідомих і несвідомих процесів у психіці людини, яка визначає процеси регулювання і саморегулювання. Тому використання саморегуляції в практиці навчальних закладів забезпечує інтелектуальний і соціальний розвиток особистості.

Саморегуляція формується у діяльності, а в навчанні формується шляхом здійснення навчальної діяльності, що пов'язано з появою у свідомості особистості новоутворень, основою яких є сприйняття навчальних завдань і рефлексія навчальних дій.

Навчальна діяльність – це діяльність, спрямована на набуття учнем досвіду і пізнання. Саме в діяльності за її специфічними законами відбувається засвоєння дитиною матеріалу, формуються взаємини, розвивається особистість дитини, тому головним призначенням педагогічного процесу,

спрямованого на навчання і виховання, є організація діяльності дітей вчителем.

Навчальна діяльність має певну структуру, яка включає: завдання діяльності, об'єкти, на які діяльність спрямована; процес, який складається з дій або операцій з об'єктами; засоби, необхідні для побудови об'єкта; продукт діяльності.

Визначаючи своєрідність навчальної діяльності, порівнюючи її з трудовою, відмітимо такі особливості (табл. 1.3):

Таблиця 1.3 – Зміст трудової і навчальної діяльності

Трудова діяльність	Навчальна діяльність
1. Суб'єкт виконує діяльність і одержує кінцевий (результат) продукт.	1. Учень є не тільки суб'єктом, який виконує операції, але і об'єктом навчальної діяльності.
2. Продукт є прямим наслідком діяльності.	2. Продуктом є зміст самого суб'єкта, який полягає в оволодінні певними способами дій.
3. Одержання кінцевого продукту є метою діяльності.	3. Розв'язання навчального завдання є засобом досягнення навчальної мети.
4. Пізнання і набуття досвіду є головним продуктом.	4. Пізнання є прямим і головним продуктом діяльності.

Саморегуляція навчальної діяльності – це специфічна регуляція, що здійснюється студентом як суб'єктом діяльності. Її призначення полягає в тому, щоб привести до відповідності можливостей з вимогами навчальної діяльності, тобто студент повинен усвідомити свої завдання як суб'єкт навчальної діяльності, цілеспрямовано побудувати процес самонавчання (Стрижак, 2021).

Із нашої точки зору, саморегуляція у навчанні – це оволодіння засобами виконання навчальних операцій таким чином, щоб будь-яка зміна умов завдання, зустріч з

ускладненню спричиняла включення таких механізмів мислення, які призводять до самостійного розвитку завдання чи проблеми (Гриньова, 2008, 2013).

А. Бандура вважає, що причини функціонування людини полягають у безперервній взаємодії поведінки, пізнавальної сфери й оточення (так звана «модель тріада»). Екстраполюючи закономірності взаємовпливу у цій моделі на навчальну діяльність, можемо сказати, що на поведінку здобувача освіти впливає оточення, тобто вона є частково продуктом діяльності людей (педагогів, батьків), але й сам суб'єкт навчальної діяльності може здійснювати певний вплив на свою особисту поведінку (Ложкин, 2003).

Будь-яка діяльність складається з послідовності певних операцій, сукупність яких спричинить отримання кінцевого продукту. Реалізація кожного компонента саморегуляції в навчальній діяльності пов'язана з відпрацюванням у студентів певних конкретних умінь. Уміння – це здатність виконувати складну комплексну дію на основі засвоєних знань, навичок і практичного досвіду. Термін «вміння» означає володіння складною системою психічних і практичних дій, необхідних для доцільної регуляції діяльності з допомогою наявних у суб'єкта знань і навичок. Загальне у наведених визначеннях те, що вміння передбачає екстеріоризацію – втілення знань у фізичну або дію мислення.

Для даної роботи важливо виділяти вміння, які спричиняють формування саморегуляції навчальних дій. У поняття «вміння» як важливого компонента процесу навчання, Г. Щукіна включає комплекс розумових і практичних дій, усвідомлення цілі, виділення умов, формулювання завдання майбутньої діяльності, визначення стратегії виконання, підбір способів виконання дій.

Досвід, накопичений психологією та дидактикою, дозволяє виділити такі групи умінь, що найбільше пов'язані з формуванням саморегуляції навчальних дій:

1) предметні вміння, які формуються в суб'єктів у процесі вивчення спеціальних конкретних предметів;

2) навчально-організаційні, які полягають у самоорганізації, саморегуляції навчальної дисципліни, вмінні керувати власною навчальною діяльністю.

Реалізація кожного компонента базується на предметних умінях. Виконання завдань з усіх предметів за єдиною структурою через сукупність компонентів саморегуляції формує навчально-організаційні вміння, вищою формою яких є вміння регулювати власну навчальну діяльність.

Уміння, необхідні для формування саморегуляції, з ростом і розвитком дитини розширюється за межами світосприйняття, поглиблюються за змістом. Спостерігається наступність у проходженні таких процесів, про що свідчить *таблиця 1.4*.

Таблиця 1.4 – Наступність у формуванні саморегуляції навчальної діяльності

Компоненти саморегуляції	Різні етапи навчання дитини			
	Старша група дитячого садка (6-7 років)	Початкова школа (1-4 класи)	Середні класи (5-9 класи)	Старші класи (10-11 класи)
<i>Мета</i>	Задається вихователем	Задається вчителем і усвідомлюється учнями	Задається вчителем і усвідомлюється учнями, зароджуються прагнення усвідомити середню і дальню перспективу.	Усвідомлення учнями близької, середньої і дальньої перспективи. Уміння побачити кінцевий результат, доводити виконання до кінця і оцінити результати.
<i>Модель значущих умов</i>	Вміння розпізнавати ознаки предметів, кольори, розмір, форму, напрямок руху та ін.	Пізнання навколишнього світу, його ознак і властивостей	Поглиблене вивчення навколишнього світу в різних дисциплінах, наукове обґрунтування властивостей живої природи, вміння усвідомлювати	Створення наукової картини світу на базі засвоєння понять про властивості різних систем навколишнього світу, інтеграція здобутих знань шляхом проведення

САМОРЕГУЛЯЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
ТА ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

			свій психологічний і фізичний стан.	операцій аналізу, синтезу, індукції, дедукції, прогнозування можливих шляхів розвитку будь-якої системи та її поведінки в різних ситуаціях; уміння орієнтуватися у навчальній інформації, обираючи все необхідне для своєї праці, визначити основні умови розв'язання технологічних завдань, уміння доводити, аргументовано переконувати.
<i>Програма дій</i>	Виконання репродуктивних завдань по розпізнаванню літер, цифр; одержання перших навичок рахунку і читання.	Задається вчителем, виражається через алгоритм, опорні схеми та ін.	Виконання завдань таких прийомів: роз'яснення, застосування пам'яток, алгоритмів, опорних схем та ін.	Уміння планувати роботу, передбачати альтернативне вирішення завдання, що сприяє розвитку можливості вибору найбільш правильного і оптимального розв'язку; вияв самостійності та ініціативи у розв'язанні того чи іншого питання; накопичення досвіду моделювання будь-якого процесу та його результатів, уміння передбачати та здійснювати навчальні дії.
<i>Контроль Корекція Оцінка</i>	Здійснює вихователь	Здійснюється як учителем, так і учнями у формі взаємоконтролю	Здійснюється вчителем контроль за виконанням	Здійснюється контроль вчителя, самоконтроль, взаємоконтроль;

			заданого, оцінюються результати діяльності, проводиться взаємо-контроль і самоконтроль.	уміння визначати ступінь досягнення поставленої мети; уміння встановлювати причини недоліків своїх навчальних дій; уміння використовувати результати аналізу для планування своєї роботи. В. Сухомлинський відмічав: «Успіх індивідуальної роботи залежить головним чином від того, як педагог оволодіває методом самостійного аналізу успіхів та недоліків»
--	--	--	---	---

Фундаментом для успішної навчальної діяльності є навчання суб'єкта вмінню вчитися, що ефективно реалізується за наявності таких педагогічних умов: загальна постановка освітньої справи; традиції; спрямованість роботи педагогічного колективу на реформування освіти, застосування новітніх технологій; особистісні якості педагога, рівень його педагогічної майстерності, знання, ставлення до вихованців, оволодіння технологією суб'єкт-суб'єктних стосунків, гуманізм, опанування новітніх методик навчання й комунікації; вплив навколишнього середовища, мікроклімату в сім'ї та групі (класі), участь у гуртках і секціях, у позакласній роботі.

Саморегуляція навчальних дій виявляється в тому, що суб'єкт самостійно орієнтується в навчальному матеріалі: усвідомлює мету завдання; визначає особливості умов його виконання; складає програму дій; оцінює відповідь і, якщо необхідно, коректує її. Саморегуляція поведінки заснована на ціннісних орієнтирах, закладених у свідомості студента, а саме:

умінні доводити справу до кінця, долати труднощі; самодисципліні, самовихованні; умінні регулювати власну поведінку залежно від обставин (Гриньова, 2006).

Формування саморегуляції організовує навчальну роботу людини, озброює вміннями самостійного виконання завдань, закладає основи вміння вчитися, що є головним завданням освіти, тому питання формування саморегуляції і пошуки оптимальних шляхів його здійснення є актуальним і відповідає потребам сьогодення. Саморегуляція є і складовою загальної обдарованості, першоосновою «загальних здібностей» (Гриньова, 2010, 2013).

Беззаперечно, саморегуляція є вищим ступенем діяльності, коли вміння виконувати навчальні операції перетворюється на навички і послідовність їх здійснюється автоматично.

Саморегуляція діяльності розглядається нами у декількох аспектах.

1. Соціальний аспект саморегуляції – здатність індивіда знайти своє місце в суспільстві, згідно до своїх здібностей, можливостей і уподобань

2. Психологічний аспект саморегуляції розкриває механізми формування саморегуляції через взаємодію свідомості і підсвідомості, рефлексії, мислення.

3. Педагогічний аспект саморегуляції є створення таких методик і дидактичних умов, які сприяли б формуванню як окремих компонентів саморегуляції так і їх системи (Гриньова, 2013, 2017, 2018).

Саморегуляцію визначають як цілісну систему психічних засобів, за допомогою яких людина здатна керувати своєю цілеспрямованою активністю, і самостійна пізнавальна діяльність у цьому контексті розглядається як одна із важливих складових життєдіяльності особистості.

Ресурсно-орієнтоване навчання (РОН) розглядається як цілісний динамічний процес організації і стимулювання самостійної пізнавальної діяльності студентів з оволодіння

навичками активного перетворення інформаційного середовища, який передбачає оптимальне використання тандемом «студент-викладач» консолідованих кадрових, матеріально-технічних, навчально-методичних, фінансових та інформаційних ресурсів. Самостійна пізнавальна діяльність (СПД) студентів трактується як комплекс дидактично передбачених зусиль, які збагачують інтелектуальну чутливість та сприяють поглибленому самостійному пошуку під керівництвом викладача тієї інформації (знань), котра «працює» на фаховий досвід (вміння та навички) та подальше професійне самовдосконалення.

Слід зазначити, що суть СПД органічно пов'язана з поняттям саморегуляції навчальної діяльності – вмінні студента бачити кінцеву мету діяльності, самостійно знаходити шляхи її досягнення і домагатися здійснення. Результатом саморегуляції є формування у студента цілеспрямованості, організованості, уміння володіти собою в будь-якій ситуації. Наші дослідження доводять, що лише саморегуляція є рушійною силою процесу РОН, а отже, й формування у студентів СПД, оскільки вона сприяє переходу на рівень творчої активності й розвитку особистості, що забезпечує студентам оволодіння процедурами цілісного процесу навчання (Гриньова, Кононец 2018; Кононец, 2016).

Логічним є виокремлення принципу саморегуляції як одного з основоположних принципів РОН студентів, який полягає у використанні студентом різних засобів навчання, які сприятимуть оволодінню засобами виконання навчальних операцій таким чином, що будь-яка зміна умов завдання, зустріч з ускладненням спричиняла включення таких механізмів мислення, які призводять до самостійного розв'язку завдання чи проблеми. Саморегуляція є вищим ступенем діяльності студента у процесі навчання, коли вміння виконувати навчальні операції перетворюється на навички і послідовність їх здійснюється автоматично. Цей принцип є орієнтацією студента на те, щоб вони завжди налаштовували

себе на успіх: у навчанні, у житті, у майбутній професійній діяльності.

Актуальним питанням сьогодення є вивчення саморегуляції як основи успішної майбутньої професійної діяльності, враховуючи стрімку перебудову системи освіти в Україні та підвищення рівня психолого-педагогічного забезпечення професійної підготовки фахівців.

Доцільність застосування терміну «професійна саморегуляція» обумовлюється самою суттю професійної діяльності, яка передбачає самоуправління та прийняття оптимальних професійних рішень. Вона вважається інтегративною особистісною професійною характеристикою фахівця, включає усвідомлення ним своїх дій, почуттів, мотивів, свого становища та доцільну видозміну власної діяльності відповідно до вимог ситуації (Войтюк, 2005, с. 201).

Формування у студентів умінь і навичок професійної саморегуляції здійснюється через: оволодіння основними категоріями теорії саморегуляції (структура, функції, компоненти); формування готовності до професійної саморегуляції (вміння здійснювати самоаналіз, формувати цілі та визначати найактуальніші з них), а також уміння самостійно визначати й підвищувати рівень власної професійної саморегуляції; розвиток механізмів професійної саморегуляції (Гринців, 2013; Стрижак, 2021).

Можна виділити такі психолого-педагогічні умови, що сприяють формуванню вмінь професійної самоорганізації майбутніх фахівців: забезпечення мотивації студентів до навчальної діяльності; оволодіння вміннями та навичками професійної саморегуляції; залучення студентів до активної творчої діяльності; створення творчої атмосфери, здорового морально-психологічного клімату в колективі; активне використання нових форм і методів навчання, що стимулюють творчі здібності особистості.

Важливими компонентами процесу самовдосконалення студента є знання закономірності саморегуляції, вміння

керувати власним станом, а також оволодіння прийомами і способами регуляції.

Основою для здійснення саморегуляції є дидактико-технологічні знання, до яких входять такі елементи: принципи саморегуляції діяльності (системність, активність, усвідомленість), основні компоненти управлінської діяльності: цілепокладання, цілездійснення, аналіз результатів; цикл управлінської діяльності та його основні компоненти: планування, організація, стимулювання, контроль, регулювання діяльності, аналіз результатів; психологічні механізми діяльності саморегуляції, структура системи саморегуляції та її основні компоненти; діагностування, виявлення причин недостатньої ефективності діяльності; моделювання умов діяльності, визначення умов її нормального функціонування; програмування засобів і дій; досягнення цілей діяльності; самоаналіз і самооцінка результатів діяльності; педагогічне мислення як основа діяльності саморегуляції (Гринців, 2013, с. 242; Стрижак, 2021, с. 69).

Професійна саморегуляція виконує низку функцій, для визначення яких доцільно скористатися дослідженнями М. Боришевського (1992) та Н. Невзорової (табл. 1.5).

Таблиця 1.5 – Основні функції професійної саморегуляції

<i>Аксіологічна функція</i>	Усвідомлення загальнолюдських цінностей і цінностей професії, мотивацію; вміння контролювати й оцінювати особистістю власну поведінку у відповідності до моральних принципів міжлюдських взаємин, з погляду реалізації у вчинках провідної ідеї – ідеї людини як вищої цінності, яка досягла високого рівня моральної досконалості.
<i>Планування та прогнозу</i>	Включає теоретичні знання та досвід і передбачає моменти щодо цілепокладання та моделювання, реалізації потреб, мотивів, інтересів.

<i>«Самосуб'єктивного впливу»</i>	Вплив індивіда на власні психічні процеси й стани з метою їхньої оптимізації, відповідає за витримку, самовладання та емпатію.
<i>Корегувальна функція</i>	Перебудова власної поведінки з метою подолання дисонансу між наявними й передбачувальними наслідками певних поведінкових актів і реальною моральною ситуацією.
<i>Селективна функція</i>	Надання переваги (вибору) певним поведінковим завданням, засобам і способам їхнього розв'язання (у співвіднесеності з особистісно-значущими принципами, нормами й іншими ціннісними еталонами).
<i>Забезпечення процесів самотворення</i>	Відображає творення індивідом себе як особистості, самовиховання, у чому саморегуляції належить вирішальна змістовно-інструментальна роль (тому процес самовиховання правомірно розглядати як специфічну, вищу форму саморегулювання особистості).

Аналіз функцій свідчить, що завдяки саморегуляції у студентів формуються вміння ставити цілі і визначати найактуальніші з них; аналізувати умови і виділяти серед них важливі для досягнення поставленої мети; вибирати способи дій й організувати їхню послідовну реалізацію; оцінювати проміжні та кінцеві результати діяльності, підбираючи для цього найбільш оптимальні засоби оцінювання; корегувати власну діяльність, вміти бути самостійним в умовах невизначеності (Гринців, 2013, с. 241).

В. Чайка обґрунтовує таку характеристику рівнів професійної саморегуляції: рефлексивний (професійна саморегуляція є реакцією на подразники середовища, практичний досвід не систематизується); оцінно-ситуативний

(професійна саморегуляція реалізується через виокремлення конкретних педагогічних ситуацій, відповідно до яких здійснюється аналіз, планування та корекція власної діяльності); репродуктивний (професійна саморегуляція забезпечує формування теоретичної свідомості і мислення на основі наявних знань і досвіду, окрема ситуація усвідомлюється та вирішується в контексті навчально-виховного процесу) (Чайка, Сеньовська, 2007, с. 7.).

Заслуговують уваги також виокремлені В. Чайкою (Чайка, 2006; Чайка, Сеньовська, 2007) компоненти професійної саморегуляції:

– *мотиваційний* – відображає усвідомлені студентами моральні поняття, загальнокультурні та професійно-педагогічні цінності, спрямовані на оволодіння професією, фахові вимоги до особистості та обраної діяльності;

– *рефлексивний* – передбачає порівняння студентом свого досвіду з досвідом інших людей, усвідомлення позитивних і негативних аспектів власної діяльності, оцінку та самооцінку, виділення якостей, що сприяють оволодінню професією;

– *емоційно-вольовий* – полягає в умінні виявляти витримку, усвідомлювати власні почуття, регулювати свої стосунки та спілкування;

– *діяльнісний* – передбачає вміння здійснювати самоконтроль, самокорекцію поведінки, усвідомлювати мету власних дій, враховувати одержаний результат.

З огляду на це можна стверджувати, що саморегуляція не зводиться до вибору окремих вчинків, вона полягає й у формуванні себе як особистості.

1.4. Структура саморегуляції

Саморегуляція – це вміння людини бачити кінцеву мету діяльності, самостійно знаходити оптимальні шляхи її досягнення і домагатися здійснення. Результатом саморегуляції є виховання цілеспрямованості, організованості, уміння володіти собою. Встановлено, що саморегуляція має певну

структуру, єдину для всіх видів діяльності, і складається з таких компонентів (О. Конопкін, В. Моросанова, О. Осницький, В. Юркевич): мета діяльності; модель значущих умов; програма дій; оцінка результатів та їх корекція (Гриньова, 2006). Крім того, невід'ємною складовою саморегуляції є емоції, оскільки діяльність найчастіше передбачає певну міжособистісну взаємодію. Розглянемо кожен зі структурних складових.

Мета – це спрямованість активності на проміжний результат, що являє етап досягнення предмета потреби. Мета тісно пов'язана з таким важливим компонентом дії, як мотив. Мотив спонукає людину ставити і досягати різні цілі, виконувати відповідні дії. Мета, яку повідомляє і мотивує педагог, визначає стратегію дій студентів на занятті. Розгортання мотиву відбувається в їх діяльності у вигляді адекватних цілей, які реалізуються у кожному окремому завданні. Мета є образом, свідомим передбаченням майбутнього результату дії, і чим він яскравіший, тим активніше робота студентів на його досягнення (Гриньова, 2006, 2010, 2018).

Кожна практична діяльність людини має свої мотиви. Механізм управління мотивацією створюється тоді, коли формується сама особистість з її змістом життя. Без цього мотиви матимуть нестійкий, ситуативний, характер і поведінка людини характеризуватиметься імпульсивністю, непередбаченістю і непослідовністю. Корисно засвоїти деякі принципи ставлення до життя, які сприятливо впливають на мотиваційну саморегуляцію. До них належать:

- уміння відрізнити головне від другорядного;
- збереження внутрішнього спокою в різних ситуаціях;
- емоційна зрілість і стійкість;
- знання засобів впливу на події;
- уміння підходити до проблеми з різних точок зору;
- готовність до будь-яких неочікуваних подій;
- сприйняття дійсності такою, якою вона є, а не такою, яку хотілося б бачити;

- намагання шукати нові, змістовніші мотиви життєдіяльності, розвиток спостережливості;
- уміння бачити перспективу життєвих подій;
- намагання зрозуміти інших;
- уміння вибирати позитивний досвід з подій, які сталися.

Модель значущих умов виконує в процесі саморегуляції функцію джерела інформації про умови діяльності, повідомлення людини про ситуацію, тобто про наявні показники вихідних структурних моментів дії, предмета, засобів, зовнішніх умов, «... забезпечує виділення тих властивостей та якостей, які суттєві для перетворення об'єктів навчальної діяльності». Цей необхідний компонент будь-якої дії в ряді робіт називається «орієнтовною основою», «власне орієнтуванням». Дії можуть бути успішними тільки у тому випадку, коли в суб'єктивній моделі необхідні умови знайдуть правильне і достатньо конкретне відображення, тобто людина повністю врахує систему умов, які об'єктивно необхідні для досягнення поставленої мети. Якщо врахована тільки частина умов, то дія не може бути успішною.

Вивчення умов завдання є основою для прийняття рішення про спосіб дії і складання програми виконавських дій. Визначення моделі значущих умов є складовою частиною опрацювання завдання, яке може зайняти більше часу, ніж виконання програми дій. Наприклад, шахіст, який на переміщення фігури витрачає секунди, довгий час вивчає розташування фігур на шаховій дошці.

Модель значущих умов є динамічним утворенням, яке може змінюватися в ході діяльності, поповнюватися новою інформацією, уточнюватися, до якої учень може повертатися після корекції одержаного результату.

Якщо розв'язанню завдання передують всебічний аналіз її умови, активні пошуки способів розв'язання, має місце варіювання дій залежно від умов, то такий підхід до розв'язання називається продуктивним. Йому відповідає високий критерій гнучкості мислення. При репродуктивному підході превалює тенденція до стереотипного повторення

одного і того ж відомого способу розв'язання завдань в різних ситуаціях. Незважаючи на різноманітність типів завдань, учень переносить знайдений спосіб розв'язання на нове завдання, бо не вміє проаналізувати умову і знайти відмінність, яка вимагає іншої програми дій. Невміння оцінити умови, ситуацію в їх динаміці призводить до інертності мислення, породжує догматизм, який може зберігатися і в зрілому віці (Гриньова, 2006, 2013).

Програма дій. Цьому компоненту вчителі приділяють найбільшу увагу, що є доцільним. Для успішної реалізації програми дій при виконанні завдань застосовуються алгоритмічні накази, розв'язання прямих і обернених задач, прикладів, вправ, дидактичні ігри на складання програми дій.

Поданий учням алгоритм містить правила і порядок дій, в результаті виконання яких учень одержує продукт навчальної діяльності, її кінцевий результат. Різновидом алгоритму можуть бути інструкції, накази, пам'ятки.

Алгоритмізація у навчанні озброює учнів засобами керування своїм мисленням і практичними діями.

Оцінка. Корекція. Дія оцінки завершує процес регулювання, перетворення його в замкнену систему, чим якісно змінює можливості довільної діяльності учня. Ш. О. Амонашвілі стверджував: «оцінити – означає виділити результат діяльності, відновити хід звершеної діяльності, уявити хід майбутньої діяльності та її результат і співвіднести їх із певними стандартами: із досвідом, знаннями, правилами, законами, схемами, зразками, прикладами, ідеалами». Оцінка результатів навчальних дій дає учням можливість коректувати програму дій, тобто здійснювати «перепереверки» тієї частини навчального завдання, у правильності якої він сумнівається. За допомогою оцінки здійснюється зворотній зв'язок, який несе інформацію не лише про правильність чи хибність кінцевого результату, але й дає можливість перевірити особливості варіантів рішень, за допомогою яких отримано результат. Вчена А. В. Захарова виділяє два аспекти оцінки:

ретроспективний (як оцінка процесу і результату діяльності) і прогнозуючий (узагальнення інформації про ступінь розуміння суб'єктом поставленого перед ним завдання). Правильно сформована оцінка є однією з психологічних передумов зацікавленості учня до процесу навчання.

Контроль – вміння помітити допущені помилки, а корекція – їх виправлення. Контроль здійснюється поетапно, починаючи з перших етапів виконання завдання, найбільш цінний, тому що забезпечує високу якість навчальних дій. Оптимальним засобом здійснення зворотнього зв'язку між учителем і учнем є поетапний контроль, який виступає в якості керівника, що коректує виконання навчальної дії.

Зворотний зв'язок повинен забезпечувати:

1. Своєчасну сигналізацію вчителя про допущені учнем помилки.

2. Своєчасну інформацію учня про допущені ним помилки.

3. Визначену систему засобів, яка б сприяла виправленню учнем цих помилок (учень одержує підказку, або йому швидко повідомляється правильна відповідь, або учень самостійно знаходить і виправляє помилку).

Як показує досвід, виправдовують себе різноманітні форми взаємоконтролю, коли виконання завдання перевіряє один учень в іншого. Систематичне використання в процесі навчання таких прийомів не тільки підвищує відповідальність за результати своєї праці, але й поглиблюють виховний характер навчання в цілому.

Способи взаємоконтролю полягають у тому, щоб:

а) зіставити свій спосіб роботи зі способом іншого учня, а потім кожний із них зі зразком результату;

б) на цій основі виявити оптимальний шлях праці;

в) велику роль відіграє вміння уявляти можливий результат кінцевої діяльності і на цій основі побудувати правильний шлях розвитку.

Таким чином, підсумовуючи, подана вище характеристику основних структурних компонентів

саморегуляції навчальної діяльності дозволяє встановити логічну послідовність їх прояву: студент усвідомлює і приймає мету навчальної діяльності та вимоги; обмірковує послідовність дій, оцінює умови досягнення мети, створює суб'єктивну модель навчальної діяльності; на основі моделі складає програму дій, обирає засоби і способи її здійснення, здійснює самоконтроль на основі поетапної рефлексії виконаних дій; зіставляє самооцінку й оцінку вчителя, робить висновки про необхідність корекції; виконує роботу над помилками і визначає нові цілі. Результатом цих дій є суб'єктивна модель навчальної діяльності, на основі якої складається програма дій, засобів і способів її здійснення. У процесі навчальної діяльності кожний із рефлексивних ланцюгів виконує роль цілепокладання та цілереалізації. Саме усвідомлення своїх цілей дає змогу майбутньому фахівцеві залишатися суб'єктом навчальної діяльності, тобто самому приймати рішення щодо необхідності внесення змін у здійснювані дії, черговості розв'язування завдань (Стрижак, 2021).

Х. Лійметс вважає спілкування в колективі і спільну діяльність обов'язковою передумовою формування саморегуляції. Взаємний контроль сприяє розвитку адекватного «я»-образу і самооцінки (Гриньова, 2008).

Як уже згадувалося, важливою складовою саморегуляції, в тому числі професійної, є емоції. Педагогічну діяльність, яка супроводжується численними взаємовідносинами зі студентською молоддю та педагогічним колективом, без сумніву, можна віднести до емоціогенної. Методами регуляції цієї діяльності займалися багато вчених (Ю. Бабанський, В. Кан-Калік, В. Катарева, Х. Лейтмес, І. Лернер, Є. Натанзон, Ф. Рахматуліна).

Емоції – це реакції індивіду на ті ситуації, до яких індивід не може одночасно адаптуватися. Зокрема, емоції виникають тоді, коли виконання дій пов'язане з перешкодою. У філогенезі емоції засвідчують своє біологічне призначення: сигналізують про задоволення або ж незадоволення біологічних потреб

організму, закріплюють поведінку з позитивним ефектом. Філогенез емоцій свідчить, що від самого початку вони мають предметний характер: сигналізують про біологічний зміст певних предметів, оцінюють ступінь їх відповідності потребам організму. При цьому вони функціонують у процесі діяльності живої істоти і регулюють її перебіг.

Механізм породження і функціонування емоційних явищ у житті індивіда висвітлює онтогенез. У людини з найрізноманітнішими потребами, які, до того ж стосуються не тільки організму, а й індивіда та особистості, коло предметів, що викликають емоції, не має обмежень. Якщо емоції немовляти мають нескладну будову, то в міру психічного розвитку вони дедалі ускладнюються, відображаючи становлення стосунків дитини з довкіллям. Подальший онтогенез емоцій підпорядкований логіці формування стійких зв'язків дитини з культурою і йде лінією формування почуттів.

Перші емоційні реакції немовляти є органічними, генетично зумовленими. Сигналізують про стан задоволення її біологічних (органічних) потреб. Проте комплекс поживлення, який виявляє дво-, тримісячна дитина, має іншу природу. Це вже соціальна емоція - відповідь дитини на ставлення до неї близької людини. Формується вона на підставі позитивного досвіду спілкування з дорослими і сигналізує про задоволення суто соціальної (але вродженої) потреби в спілкуванні. Якщо ж такий досвід недостатній, то поява цього комплексу затрудняється, що є ознакою ненормативного психічного розвитку.

Дошкільник радіє вже не лише тоді, коли задовольняються його власні бажання, а й тоді, коли він може надавати посильну допомогу дорослому чи одноліткові, вчинити «за справедливістю» і поділитися з товаришами своїми іграшками, тобто дії дитини отримують соціальний смисл, зумовлений відношенням її дій до мотивів спільної діяльності. При цьому формується механізм емоційної корекції поведінки – процес узгодження спрямованості і

динаміки поведінки. Цей механізм поступово ускладнюється. З переходом від раннього до дошкільного віку, коли дитина вже прагне зробити щось корисне для довколишніх, він набуває форми емоційного передбачення можливих наслідків дії.

Емоційне передбачення пов'язане з діями дитини. Спочатку ці дії обумовлюють сприймання і спрямовані, наприклад, на попереднє з'ясування властивостей незнайомого предмета: дитина наче б то досліджує його, зіставляючи зі своїми потребами та можливостями. Так формується емоційний образ наявного предмету, функція якого полягає саме в емоційному передбаченні смислу виконуваних дій.

Моральні почуття формуються на початку молодшого шкільного віку на ґрунті освоєння дитиною відповідних соціальних норм. Розквіт моральних, а також інтелектуальних та естетичних почуттів настає у ранньому юнацькому віці. Вони формуються в зв'язку з готовністю юнака до самовизначення і несуть у собі спрямованість у майбутнє. Це широка гама емоцій, що виконують функції оцінки соціального і особистісного смислу найрізноманітніших аспектів життя юнака. При цьому почуття характеризують його індивідуальність – психологічну неповторність, те, що хвилює юнака, викликає емоційний відгук, є «ключем» до характеристики його свідомості та несвідомого. Емоційну сферу юнака можна вважати загалом сформованою.

Таким чином, онтогенез емоційних явищ – це поступовий перехід від біологічних до соціальних та власне психологічних емоцій, тобто, від оцінки біологічного до оцінки соціального та особистісного змісту різноманітних аспектів життя індивіда. При цьому власне психологічні емоції можуть мати позитивний або негативний соціальний зміст і цим виразно характеризувати суб'єкта.

Емоції включаються в біологічну систему пристосування організму людини до умов соціального середовища. Виявляються емоції у нашому ставленні до тих чи інших процесів чи явищ, які ми сприймаємо. При цьому емоції

можуть бути позитивними – приємними, або негативними – неприємними. Розрізняють емоції вищі – такі, як естетичні, етичні, творчі, або нижчі, пов’язані з фізіологічними потребами організму у воді, їжі, продовженні роду тощо.

Позитивні і негативні емоції супроводжують нас у всіх сферах життя. У побуті, під час навчання, на виробництві наша діяльність супроводжується емоціями, які відображають ставлення до цієї діяльності. Сила прояву емоцій, їх спрямованість і вплив на поведінку людини індивідуальні. Одні й ті ж явища викликають у людей різні емоції. Те, що одному приносить радість, може бути неприємне іншому. Але загальним є те, що негативні емоції пригнічують психіку, приглушають творчу активність, знижують працездатність. Як відомо, емоції формуються підкорковими відділами мозку з участю вегетативної нервової системи, тому свідомість не завжди може подолати пригнічуючу дію негативних емоцій, бо вони пов’язані з фізіологічними процесами в організмі, які не контролюються корою мозку.

В результаті тривалого впливу негативних емоцій можливе захворювання нервової системи – невроз і різні тілесні захворювання.

У процесі трудової діяльності людина випробовує вплив різних факторів, що часто призводить до напруги функціонуючих систем. Емоційні перевантаження можуть призвести до явища, зворотного гальмуванню психоемоційної (нервової) перенапруги. За визначенням А. Киколова, психоемоційна перенапруга – це стан організму, що знаходиться між нормальними і патологічними реакціями. Цей стан можна ще визначити як преадаптацію, тобто функціонування системи на межі норми її адаптації, коли мобілізуються всі резервні системи:

- зростаюча інтелектуалізація професійної діяльності при поступовій ліквідації фізичної праці;
- заміна багатьох видів некваліфікованої праці кваліфікованою, пов’язаною з обслуговуванням складних автоматизованих механізованих установок;

– збільшення ролі мисленнєвої діяльності яка потребує підвищеної уваги, активного спостереження і контролю, переробки інформації і прийняття рішення в умовах гострого дефіциту часу;

– ріст інформаційного перевантаження вчених, конструкторів, інженерів, архітекторів, робітників мистецтва, літератури і керівного апарату;

– зростаючі вимоги пов'язані з інтенсифікацією професійної підготовки.

У результаті цього механізми адаптації організму людини, що склалися раніше, в нових умовах відстають від вимог життя. А це, у свою чергу, викликає значний ступінь фізичної і психічної перенапруги організму людини, до стану стресу.

Стрес перетворюється в дистрес під впливом деяких емоційних факторів, наприклад, невдач, незадоволення життям, невизнання успіхів. На думку Г. Сельє, найшкідливішим є стрес, котрий виник в результаті невдач і зруйнованих надій. Дистрес, викликаний не виправданими зусиллями, не реалізованою мрією, залишає в організмі незворотній рубець, що тягне за собою хворобу.

Дистрес призводить до підвищення кров'яного тиску, виникнення серцевих нападів, виразки шлунка і дванадцятипалої кишки, різних типів психічних розладів. Коли ми чуємо від лікарів що потрібно уникати стресу, очевидно, потрібно розуміти це як пересторогу стосовно шкідливих проявів дистресу для здоров'я.

Існує шість засобів виходу із дистресу.

1. Зробіть кілька глибоких вдихів і намагайтесь не звертати уваги на те, що серце б'ється частіше, ніж звично.

2. Намагайтесь дати м'язам розслабитися.

3. Яким би важким це не було, намагайтесь увесь час дивитися на людину, з якою маєте справу.

4. Не намагайтесь посміхатися співрозмовнику, якщо не впевнені, що посмішка ваша природна.

5. Якщо не можете розслабитися, намагайтесь зрештою зберегти спокій.

6. Коли високий рівень адреналіну викликає неспокій, якщо ситуація дозволяє, займіться будь-якою фізичною справою.

Уміння керувати своїми емоціями знижувати рівень емоційної напруги, долати хвилювання необхідні в багатьох ситуаціях. Таке вміння запобігає розвитку надмірної нервової напруги, допомагає зберегти здоров'я.

Запобігання дистресів:

1. Уникайте відомих вам стресових ситуацій. Наприклад куріння є стресом, який здатний убити вас.

2. Намагайтесь робити тільки те, що вам по силам. Перевантаження може призвести до перевтоми і виснаження.

3. Займіться фізичним оздоровленням, яке включає достатнє харчування і регулярні заняття фізичними вправами. Випивайте не менше восьми стаканів води у день, більше бувайте на свіжому повітрі.

4. Збалансуйте всі види діяльності, навчитися розслаблюватися і правильно відпочивати. Гарне здоров'я - кращий засіб від дистреса.

5. Навчатися раціонально використовувати час. Поряд з діяльністю, направленою на підвищення якості життя, слід знаходити час для емоціонального зростання, самовдосконалення, перегляду літератури, слухання музики, прогулянок.

Емоції є основою мотивації діяльності людини та її поведінки. Педагогічна майстерність вчителя і основа особистісно орієнтованого підходу полягає в тому, щоб для кожного учня навчальна діяльність викликали позитивні емоції і ставала об'єктом його життєвих інтересів.

Вивчаючи емоційність у системі професійних властивостей особистості представників соціальних професій, дослідниця Елла Самотаєва обґрунтувала цілісність психічної організації індивідуальності і виявила виняткове значення емоційності як системоутворювального чинника цієї цілісності. Вона, розглядаючи емоційність у системі механізмів, які

регулюють спілкування і діяльність, показала, що емоційність виконує виборчу (селективну) функцію щодо відображуваних об'єктів і функцію регуляції діяльності (скажімо, професійної). Дослідження, проведене Л. Малімоном, спрямоване на виявлення взаємозв'язку між якісними і динамічними характеристиками емоційності як стійкої інтегральної властивості особистості. Досягнення у висвітленні індивідуально-психологічних особливостей людей з різним типом емоційності зробили також Л. Рабінович, А. Палей, Л. Смірнов, І. Пацявічус, О. Орищенко, Ю. Чорножук та інші.

Саморегуляція є основою системно-функціонального підходу, відповідно до якого цей процес витлумачується як цілісно-замкнена (кільцева) за структурою, інформаційно відкрита система, котра реалізується шляхом взаємодії функціональних ланок (блоків), підставою для виділення яких (за принципом необхідності і достатності) є властиві їм специфічні (часткові, компонентні) регуляторні функції, інтегральне взаємодоповнення котрих уможлиблює цілісний процес регуляції, тобто забезпечує досягнення прийнятої суб'єктом мети.

Саморегуляція є уміння особистості керувати станом свого здоров'я, емоціями, психічним станом свого організму, діями, вчинками, поведінкою. Біологічна природа людини виражається в потребах і можливостях. Потреба – це почуття «хочу», а можливості – «можу». Виховання полягає в формуванні умінь дознати свої потреби і бажання навіть на фоні розширення можливостей і при цьому відчувати себе задоволеним.

Рушійною силою саморегуляції є воля. Воля – це не тільки уміння чогось забажати і домогтися, а і уміння змусити себе відмовитись від чогось, коли це потрібно, як вважав А. Макаренко. Особливу роль слід приділяти формуванню у молоді погодженості вольових якостей «треба» і «хочу».

Як відмічає професор І. Бех, лише сильна цілодобова воля робить людину вільною і водночас відповідальною. Розвинена

воля є пізнавально-емоційною цілісністю і цим забезпечує, спонукально-дійову функцію думки суб'єкта. Тому в психологічному розумінні воля являє собою усвідомлене хотіння, що переходить у дію.

Оскільки хотіти – значить створювати і, разом з тим, оцінювати і вибирати. Лише для творення людина мусить набувати необхідних знань і розвивати інтелектуальні духовні здібності і забезпечувати стабільність свого здоров'я. В житті людина стикається з багатьма спокусами: їжа, лінощі, куріння, алкоголь, наркотики. Вона повинна регулювати і усвідомлювати свої потреби і проявляти волю в подавленні шкідливих бажань.

У дослідженнях наукової школи В. Селіванова вчені дійшли до висновку: «Ми зі своїми співробітниками вивчали надзвичайно важливу психічну реальність: свідому регуляцію людиною своєї поведінки і діяльності, яка виявляється в умінні долати внутрішні і зовнішні труднощі під час здійснення цілеспрямованих дій та вчинків. І назвали це волею».

Для діагностики саморегуляції нами використовувалася методика «Стильова саморегуляція» (опитувальник ССП-98, розроблений В. Моросановою). Аналіз отриманих даних здійснювався у два етапи: на першому проводився кореляційний аналіз між усіма показниками емоційності і саморегуляції (за коефіцієнтом кореляції Пірсона), на другому – психологічний аналіз здійснювався методом профілів. Інтеркореляційний аналіз показників. Статистично значимий взаємозв'язок виявлений між деякими динамічними і якісними показниками емоційності:

- Г (гнів) і тривалість емоцій (позитивна, $p < 0,05$);
- П (сум) та інтенсивність емоцій (позитивна, $p < 0,05$);
- П і тривалість емоцій (позитивна, $p < 0,05$);
- Р (радість) і тривалість емоцій (негативна, $p < 0,05$);

Взаємозв'язок на високому рівні значимості ($p < 0,01$) виявлено між модальностями Р й Г, Р й Ж. Між модальністю С (страх) та емоціями інших модальностей статистичне значущих

зв'язків не встановлено. Не існує зв'язку між С та динамічними показниками емоційності.

Найбільш яскраві зв'язки з показниками емоційності притаманні таким ланкам у структурі саморегуляції, як моделювання і гнучкість. Так, моделювання негативно корелює з інтенсивністю і тривалістю емоцій (з інтенсивністю – $p < 0,01$, і тривалістю – $p < 0,05$), із гнівом ($p < 0,05$). Гнучкість негативно корелює зі страхом ($p < 0,01$).

Взаємозв'язку між загальним рівнем саморегуляції та будь-якими іншими показниками емоційності не виявлено.

Таким чином, інтеркореляційний аналіз виявляє наступні факти:

1. Взаємозв'язок динамічних і якісних показників емоційності свідчить про те, що емоційність є цілісним інтегральним утворенням у структурі особистості.

2. Наявність статистичне значущих зв'язків між деякими динамічними і якісними показниками емоційності та окремими ланками саморегуляції і відсутність зв'язку цих показників із загальним рівнем саморегуляції, швидше за все, свідчить про те, що той чи інший тип емоційності сприяє формуванню певного стилю саморегуляції.

1.5. Педагогіка М. Монтесорі як приклад формування саморегуляції

Як приклад формування саморегуляції розглянемо педагогіку М. Монтесорі, яка активно використовується при роботі з дітьми дошкільного віку. Її ефективність базується на тому, що в ході реалізації формуються всі компоненти саморегуляції, хоч педагог у своїй роботі не користується цим поняттям (Гриньова, 2006).

На підтвердження цієї думки розглянемо *таблицю 1.6.*

Таблиця 1.6 – Основні положення методики М. Монтесорі

Ланки саморегуляції	Основні положення
<i>Мета</i>	Ми повинні розвивати в дітях прагнення досягати своїх цілей і прагнень. Це необхідно для вироблення незалежності і самостійності в них.
<i>Модель значущих умов</i>	Створення середовища для розвитку дитини. Середовище може діяти у двох протилежних напрямках: воно може сприяти розвитку або глушити його. Так, деякі види пальм добре ростуть у жаркому кліматі, сприятливому для них, а багато видів рослин і тварин зникли в тих регіонах, де вони не змогли пристосуватися.
<i>Програма дій</i>	Свобода дитини є діяльність.
<i>Оцінка, контроль, корекція</i>	Свобода дитини повинна бути обмеженою лише інтересами колективу, а форма її – вихованням людини. Не можна подавляти самочинну діяльність дитини, коли він починає виявляти активність. Перші вияви особистості слід оберігати, свято поважати і сприяти вільному прояву життя. Шкідливі вчинки слід подавляти і знищувати.

Не можна пригнічувати самочинну діяльність дитини, коли вона починає виявляти активність.

Перші вияви особистості слід оберігати і свято поважати. Шкідливі вчинки слід знищувати.

Дисциплінована людина за Монтесорі та, яка володіє собою і вільно розпоряджається собою, згідно з тим чи іншим життєвим правилом.

Педагогіка М. Монтесорі спирається на три провідні положення:

1. Виховання повинно бути вільним.
2. Виховання повинно бути індивідуальним.
3. Виховання повинно спиратися на дані спостережень за дитиною.

Робота з дітьми за Монтессорі організовується на основі спостережень і вивчення їх особливостей у процесі життя в групі.

З точки зору М. Монтессорі, початок розвитку лежить всередині, дитина росте тому, що розвивається закладене в ній потенціальне життя згідно з біологічними законами, обумовленими спадковістю. Антропогенний і природовідповідний підхід М. Монтессорі полягає у тому, щоб не заважати вільному розвитку дитини. Саме дитина та її діяльність є центральною фігурою в життєдіяльності колективу. «Вчитель не повинен бути єдиною вільною і активною особою в класі, обов'язок якого подавляти активність дитини». Дисципліна у колективі полягає не у слухняності, мовчанні і нерухомості, а в активній діяльності. «Перше, що засвоює дитина для оволодіння активною дисципліною, це відмінність між добром і злом. Наша мета – дисциплінувати для діяльності, для праці і добра, а не для нерухомості, пасивності і слухняності».

У таких умовах дитина стає на позицію дослідника щодо навколишнього світу, чому допомагає організація реальних умов. До них належать:

1. Спеціально створені розвиваючі матеріали, які містять у собі не тільки змістовну, але й операційно-технічну цінність. Тобто ці матеріали стимулюють дитину до змістовної дії.
2. Надання дитині повної свободи у виборі видів і способів навчальної діяльності.
3. Предметні знання добуваються конкретними ситуаціями соціального життя, які виникають у колективі вільного життя і живих реалій взаємин дітей один з одним і з дорослими.

Монтессорі не розділяє дітей на здібних і не здібних, бо кожна дитина має притаманні їй здібності. Процес розвитку її

не лінійний, тому час пробудження здібностей наступає у кожної людини в різний час.

Підготовче середовище містить шість компонентів, це:

1. Свобода і ліміти свободи.
2. Структура і порядок.
3. Реальність і природність.
4. Краса й атмосфера.
5. Матеріали.
6. Суспільне життя.

1. Мета вільного вибору надає право дитині обирати матеріал, місце роботи, її темп. Свобода дає можливість реалізувати себе, здійснити будівництво самого себе. Важливо те, що дитина здійснює власне судження, має силу волі, щоб співвіднести і робити власні висновки, тобто дитина не відтворює сліпо те, що говорить їй дорослий. Межею, або лімітом, свободи є середовище, до якого належить дитина, інтереси колективу, той внутрішній гід, який веде дитину шляхом саморозвитку. Все те, що розвиває дитину, повинно бути дозволене. Тільки в цьому випадку свобода буде позитивною.

2. Структура і порядок – у тому, щоб кожна річ мала своє місце. Дитині не дозволяється працювати з поламаним матеріалом. Її привчають до обережного ставлення до матеріалу, облаштування зовнішнього середовища. І те, що в дорослому житті здається дрібницями, для дитини важливо і наповнене змістом. Приклад заняття:

«Діти, я покажу вам, як нести вазу. Ми несемо вазу двома руками». Інше заняття: як вітатися, користуватися носовою хусткою, витирати стіл тощо.

Важливо ретельно вказати на послідовність дій.

Порядок у навколишньому середовищі упорядковує духовний світ дітей і створює особливу атмосферу для діяльності і розвитку дитини.

3. Природність і натуральність середовища. Предмети, які оточують дитину повинні бути реальними, природними: (рослини, рибки, пташки), відповідати віку дитини.

4. Матеріали мусять бути якісними, гарними. В основу краси закладена раціональність, простота, культура. Рекомендується чотири групи матеріалів: по опрацюванню навичок практичного життя, гігієнічних навичок, для розвитку сенсорики, інтелектуальні матеріали для розвитку наукових уявлень, розвитку художнього смаку (малювання, ліплення).

5. Громадське життя, полягає у формуванні поведінки дитини в групі. Дитині треба допомогти здобути моральну регуляцію:

- готовність бути корисним іншому;
- поведінка повинна бути природною;
- слід робити все совісно, а не в розрахунок на похвалу чи нагороду.

М. Монтесорі формує механізми саморозвитку. Дитина повинна зростати як саморозвиваюча система.

Для цього не слід дитині авансувати допомогою, бо сам матеріал – Монтесорі містить підказку. Дія сильніша за слово, тому пояснювати слід дією. Слід оцінювати не результат діяльності дитини, а процес його досягнення.

1.6. Метакогнітивна саморегуляція як складова успішної навчальної діяльності студентської молоді

Сучасні дослідження відкривають нам ще одну сторону структури саморегуляції – метасаморегуляцію як компонент метапізнання.

Відносно новим та фундаментальним у психологічній науці є метакогнітивний підхід до розгляду саморегуляції навчання студентської молоді. Чимало науковців вважають саморегульовану навчальну діяльність досить широким поняттям, яке включає в себе метапізнавальну діяльність.

Дослідженню проблем метапізнання, метакогнітивних процесів, визначенню їхніх функцій та структурних компонентів присвячували наукові праці багато зарубіжних вчених: L. Bol (2008), A. Brown (1987, 1990), M. Keener (2008),

J. Flavell (1976, 1997, 1979, 1981, 1993), D. Hacker (2008), J. Wilson, H. Wellman (1977) та ін. Ідеї метапізнання та метакогнітивної саморегуляції є перспективними у галузі педагогічної психології, їх роль в успішній самоактуалізації особистості поступово вивчається і розкривається українськими науковцями, практичними психологами, лідерами думок сучасної психологічної науки, а саме: Ю. Адоньєва, Е. Балашовим, А. Гриньків, Т. Доцевич, Т. Захарчук, В. Каламаж, Р. Каламаж І. Пасічник, М. Пончук, Т. Хомуленко та ін.

Першоджерелом метапізнавального напрямку в онтогенезі виступили праці Ж. Піаже які в майбутньому сьогодні знайшли своє відображення в роботах J. Flavell, якого вважають одним із перших дослідників метапроцесів – саме він у 60-х роках ХХ століття ввів у науковий обіг поняття «метапізнання», розмежував його з метапам'яттю та вперше підкреслив кореляцію між метапізнанням і навчальною діяльністю (Flavell, Wellman, 1977).

З 1970-х років метапізнавальні процеси в психологічно-науковій літературі визначаються в рамках концептуально-інтелектуального (когнітивного) напрямку (Flavell, 1979), спочатку лише в навчальному процесі, а з 1980-х років вже у структурі саморегульованого навчання для позначення різних способів контролю, моніторингу та регулювання навчальної діяльності особистості (Schunk, Zimmerman, 1994).

Б. Величковський один із вчених, який розглядав структуру метапізнання у взаємодії таких компонентів, як: метапродукти пізнання, метапроцедури уяви, метапроцедури вербалізації й комунікації, процеси становлення інтенціонально-особистісних та вольових контекстів (Величковський, 2006).

Велику роль у вивченні метапроцесів відіграли роботи російського дослідника А. Карпова, який розглядає метаздібності, як особливий вид здібностей людини, до складу яких входять здібності метамотиваційної регуляції і метаемоційного контролю, тобто іншими словами під

мета здібностями вчений розуміє можливість людини власної контрольованої пізнавальної поведінки, що сприяє ефективному оволодінні інтерактивними методами знання (Карпов, 2005).

На думку І. Скитяєвої та А. Карпова, особистість, яка володіє метакогнітивними здібностями, здатна ефективно, а головне самостійно сприймати та вирішувати велику кількість поставлених задач на основі так званого ментального досвіду та за допомогою уже власне створених стратегій та планів, які виникають у людини у процесі діяльності. Одну з ключових ролей тут відіграє самооцінка особистості, яка у взаємозв'язку власного управління свого пізнання дає можливість підвищувати рівень успішності діяльності, зокрема навчальної. Рефлексія власних знань, дозволяє суб'єкту розуміти свої можливості і таким чином стратегічно планувати пізнавальні дії (Карпов, 2005).

У теорії Т. Чернокової процес метапізнання розглядається як накопичення інформаційних знань суб'єкта власне про пізнавальну діяльність як таку загалом, а також про особливість психічної сфери суб'єкта, яка дозволяє суб'єкту пізнавальної діяльності регулювати її, відтворювати у потрібний момент, припиняти її та безпосередньо застосовувати. До структури метапізнання за Т. Черноковою входять контроль, програмування дій та цілепокладання (Т. Чернокова).

Попередній аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що питання метакогнітивного пізнання і його складових дуже широке, а тому вимагає окремого ґрунтовного дослідження. Нас же більше цікавлять аспекти метакогнітивної саморегуляції в навчальній діяльності студентської молоді, де ми виходимо з твердження, що студент як повноцінний суб'єкт навчального процесу самостійно регулює рівень успішності завдяки свідомому використанню пізнавальних процесів (Е. Балашов).

Психологи стверджують, що метакогнітивна саморегуляція, як компонент метапізнання і основа інтелектуальної рефлексії, має безпосереднє відношення до

управління інтелектуальними ресурсами, контролю за протіканням процесів переробки інформації, а також є внутрішньою умовою здійснення інтелектуальної діяльності, важливим чинником при прийнятті рішень. Не сформованість інтелектуальної саморегуляції породжує неуспішність у плані засвоєння знань в заданому темпі, недостатню інтелектуальну продуктивність, нездатність приймати конструктивні рішення і т. д., що прямо перешкоджає досягненню успіху студентами в навчальній діяльності (Попчук, 2013, с. 81).

У структурі метапізнавальної діяльності Т. Nelson і L. Narens (Nelson, Narens, 1990) виділили кілька складових, які важливі для ефективного навчання студентів: метакогнітивні знання, метакогнітивні навички, метакогнітивні переживання.

Метакогнітивні знання включають особистісну категорію (знання суб'єкта про себе та інших, міжособистісні відмінності, особистісні особливості, універсальні характеристики пізнання), завданневу (уявлення про різновиди завдань та їхні характеристики) та стратегічну (вивчення ефективності різних навчальних стратегій для досягнення навчальних цілей, видів когнітивної діяльності, яку варто використовувати у навчанні (Efclides, 2009; Zabgucky, 2008). J. Flavell стверджував, що метакогнітивні знання принципово не відрізняються від інших знань, але їхній об'єкт відрізняється, оскільки вони стосуються когнітивних процесів (Flavell, Miller, 1993).

Метакогнітивні навички включають планування, аналіз і моніторинг навчальних процесів за допомогою рефлексивності, ефективний розподіл часу і ресурсів, вибір навчальних стратегій, моніторинг їх реалізації (Schunk, Zimmerman, 2007).

Метакогнітивні переживання відображають емоційно-когнітивну реакцію суб'єкта на отримане завдання в певній ситуації (відчуття усвідомлення; відчуття складності; відчуття впевненості; переживання фрустрації, успіху, неуспіху, мотивованості тощо).

На основі загаданих компонентів можна говорити про метакогнітивний досвід – суб'єктивні внутрішні реакції

особистості стосовно використання своїх метакогнітивних знань, цілей або стратегій.

Аналіз літературних джерел свідчить, що до метапізнання належать два основні аспекти: рефлексивний (змістовний) – самопізнання особистості, уявлення про власні можливості та обмеження своєї сфери пізнання) та регулятивний (процесуальний) – різні стратегії, інтелектуальні навички, за допомогою яких людина здатна контролювати власне пізнання і керувати ним). Співзалежність цих складових метапізнання виділяється в окремому дослідницьку проблему. Змістовий аспект забезпечує рефлексивність суб'єкта щодо особистісних категорій, категорій завдань та необхідних метакогнітивних стратегій, знання і досвіду тощо, тоді як регулятивний аспект забезпечується метакогнітивним моніторингом і метакогнітивним контролем (Балашов, 2020, с. 109).

У ході дослідження мотиваційних і вольових особливостей метапізнання студентів вищих навчальних закладів вчені Ю. Пошехонова та А. Карпов (Карпов, 2005) проаналізувати особливості функціонування метакогнітивних процесів у навчальній діяльності та встановили, що студенти, які активно застосовують метакогнітивні стратегії, краще встигають, ніж студенти, які застосовують ці стратегії менше, тим самим довели тісний зв'язок метакогнітивної активності з вольовою саморегуляцією. При цьому вчені зауважили, що слабкий розвиток вольової сфери означає нездатність студентів діяти і досягати успіху в умовах недостатнього зовнішнього педагогічного контролю за процесом навчання. Тобто навіть сформована мотивація досягнення, спрямована на професіоналізацію та самореалізацію, буде обмежуватися здібностями студентів до вольових зусиль.

Завдяки згаданому дослідженню виявлено різні взаємозв'язки компонентів метапізнання і вольової саморегуляції: висока самооцінка метакогнітивних знань тісно пов'язана з наполегливістю суб'єкта і не пов'язана з самовладанням; самооцінка метакогнітивної активності тісно

корелює з обома показниками вольової саморегуляції. Визначені взаємозв'язки пояснюються якісним розходженням змісту і функцій метакогнітивних компонентів. Встановлено, що метакогнітивна активність тісніше пов'язана з мотиваційною сферою особистості, ніж метакогнітивні знання. Відмінності між групами студентів з високим і низьким рівнем розвитку компонентів метапізнання обумовлені своєрідністю спрямованості мотивації і полягають переважно в мотивах, що відображають професійні, пізнавальні, творчі потреби, а також потреби в самореалізації (Гриньків, 2016).

Український вчений Е. Балашов (Балашов, 2020) у своїх дослідженнях великого значення надає метакогнітивному моніторингу в саморегульованому навчанні, вважаючи його провідним чинником успішності здійснення навчальної діяльності, здійснення ефективної пізнавальної діяльності під час навчання у ЗВО та загалом фактором розвитку інтелектуальної діяльності особистості. Вчений розкриває психологічний зміст саморегульованого навчання студентів за допомогою розгляду взаємодії його основних суб'єктів (студент, студентська група, викладач) у конкретних психолого-педагогічних умовах, які сформувалися з урахуванням вимог навколишнього соціокультурного середовища, з метою автономного та відповідального досягнення визначених освітніх та особистісно-професійних цілей. Центральним компонентом цієї системи вчений визначає процес саморегуляції навчальної діяльності студентів, ефективність якого забезпечує системна взаємодія кількох рівнів функціонування суб'єкта навчальної діяльності (Балашов, 2020, с. 125-151):

– *інтегрального*, який розкривають відповідні показники задоволеності навчальною діяльністю (змістом навчального процесу, обраною професією, стосунками з однокурсниками, викладачами, адміністрацією, дозвіллям) – відчуття значущості, відповідальності та знання результату; академічна успішність як об'єктивний критерій продуктивності навчальної діяльності;

– *особистісного*, який формують: різнобічні характеристики ступеня розвитку особистісної рефлексії; рівень розвитку рефлексивних умінь особистісного рівня в навчальній діяльності (усвідомлення студентом особливостей, структури, етапів, способів навчальної діяльності, усвідомлення себе як суб'єкта навчальної діяльності, прагнення студента до пізнання себе, до розкриття свого потенціалу, пізнання своїх можливостей та здібностей і визначення їх рівня порівняно з вимогами навчальної діяльності, здатність до самоспостереження, самоконтролю себе в навчанні з метою саморегуляції, аналіз особистого росту в навчальній діяльності, присутність адекватної самооцінки, розуміння ставлення інших, прийняття оцінки іншими власних результатів); самооцінка як здатність об'єктивно оцінювати себе і свої здібності (зіставлення образів реального та ідеального «Я»; оптимальна, з можливістю критичного ставлення до себе, та неоптимальна; адекватна чи неадекватна);

– *мотиваційно-вольового*, що характеризує і визначає тип, роль і величину навчальної мотивації у саморегуляції поведінки особистості, показники вольової саморегуляції; підґрунтям є особливості визначення суб'єктом проблемної ситуації, постановлення пізнавального завдання, сукупність стійких мотивів, які сприяють усвідомленню особистісної значущості навчальної діяльності, та прийняття рішення на основі визначення певних альтернатив;

– *емоційно-поведінкового*, який формують показники емоційного інтелекту (внутрішньоособистісний та міжособистісний емоційний інтелект), самоповаги як особистісної здатності оцінювати свої здібності, психологічного благополуччя як комплексного індикатора ступеня реалізації суб'єктом своєї спрямованості, що відображається у відчутті задоволеності життям (наявність цілі в житті, позитивні стосунки з навколишніми, особистісний ріст, автономія й самоприйняття);

– *комунікативного*, що містить показники комунікативного самоконтролю та самомоніторингу як

тенденції до регулювання власної поведінки, роботи над стратегіями поведінки з метою відповідати вимогам соціальної ситуації, що з позиції суб'єктного підходу розглядається як рівень рефлексії про ситуаційну адекватність поведінки (М. Снайдер, Н. Янова).

– *когнітивного*, який включає рівень розвитку рефлексивних умінь когнітивного рівня, самоефективність як упевненість щодо потенційної здатності організувати та здійснити власну діяльність, необхідну для досягнення певної мети на основі інтеграції когнітивних, соціальних та поведінкових компонентів задля обрання оптимальної стратегії в різноманітних ситуаціях (О. Кокун, О. Савченко та ін.), а також суб'єктивний контроль як схильність відчувати власну відповідальність за свої дії, здатність контролювати розвиток значущих подій у житті; раціональність/інтуїтивність прийняття рішень – ці критерії покликані координувати виконання особистісних процесів відповідно до навчальних завдань і внутрішньої мети суб'єкта діяльності;

– *метакогнітивного* – визначає студента як активного, цілеспрямованого, саморегульованого учасника навчального процесу, який здатний його планувати; відповідає за саморегуляцію інтелектуально-пізнавальної діяльності, визначають рівень розвитку рефлексивних умінь метакогнітивного рівня, особливості метакогнітивного досвіду та метакогнітивної усвідомленості (включеності в діяльність).

Саморегуляцію навчальної діяльності студентів Е. Балашов розглядає саме як метакогнітивний рівень ініціювання, мотивування, планування, моніторингу, оцінювання та контролю автономним суб'єктом навчальної діяльності всіх видів і форм власної зовнішньої і внутрішньої активності, які спрямовані на досягнення визначених цілей навчальної діяльності, особистісний і професійний саморозвиток і самореалізацію (Балашов, 2020, с. 3).

На переконання автора, когнітивні і метакогнітивні стратегії мають важливе значення у саморегульованому

навчанні. Когнітивні стратегії вузько сфокусовані і скеровують студентів на виконання певних конкретних навчальних завдань, вони використовуються для перероблення, зберігання і відтворення інформації, для аналізу, синтезу або трансформації навчальних матеріалів і покликані допомогти студентам здійснювати операції з аналізу інформації, диференціації явищ, передбачають використання прийомів повторення у навчанні. Метакогнітивні стратегії вимагають усвідомленого узагальнення перебігу процесів планування, контролю та оцінювання студентом результатів свого навчання, і ґрунтуються на обізнаності та усвідомленні студентами щодо цілей свого навчання і розумінні саморегульованого навчального процесу.

Застосування правильних стратегій у процесі метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності сприяє підвищенню студентського рівня незалежності, автономності, самостійності у навчальному процесі. Оскільки студенти не завжди усвідомлюють ефективність і доцільність свідомого використання навчальних стратегій у процесі навчання, роль педагога полягає у формуванні обізнаності студентів про стратегії навчання та постійному заохоченні до їх широкого використання з метою особистісної активності, систематичності й наполегливості у навчанні, досягнення позитивних результатів й успішної самоосвіти. В умовах підвищення ролі саморегульованого навчання та здійснення його метакогнітивного моніторингу студент повинен вміти чітко оцінити навчальну ситуацію, вибрати відповідні стратегії навчання та проконтролювати їх ефективність (Балашов, 2020, с. 398).

Цікавими є ідеї С. McCornick, який виокремлює такі складові метапізнання та метамоніторингу особистості у навчальній діяльності:

– загальні знання про пізнання, що включають метакогніції про пам'ять, процеси читання та писання, процеси вирішення проблем, які виникають під час навчально-виховного процесу в ЗВО тощо;

- знання суб'єкта навчальної діяльності про власний рівень знань та розумінь;
- знання ступеня вивчення предмету в процесі навчання;
- знання ступеня реалізації навчальних завдань;
- знання про навички та процедури, які суб'єкт може використовувати для поліпшення власної когнітивної діяльності (декларативне знання про стратегії; розуміння, як використовувати ці стратегії – процедурне знання; та розуміння, коли ці навчальні стратегії варто використовувати – умовне знання) (McCormick, 2003).

Аналіз наукових джерел показує, що в навчальному процесі поняття метакогнітивного моніторингу вивчають у контексті з'ясування того, наскільки ефективно студенти уявляють і використовують власні початкові можливості й обмеження в процесі навчальної діяльності. Це важливо, адже якщо студенти не можуть розрізнити те, що вони знають і не знають, то чи можна очікувати, що вони контролюватимуть свою навчальну діяльність або зможуть підібрати відповідні стратегії для досягнення своїх цілей (Захаревич, 2018).

Як вказує А. Гриньків, у сучасних дослідженнях метапізнання істотно місце займає вивчення поняття «метакогнітивна обізнаність» (metacognitive awareness), яка в широкому сенсі включає в себе знання можливостей і обмежень власного пізнання, усвідомлення стратегій і прийомів розв'язування задач, а також умов, у яких може бути використана та чи інша стратегія вирішення. Крім цього, метакогнітивна обізнаність стосується також способів регуляції власного пізнання, які реалізуються в процесі планування, моніторингу та оцінки рішення визначеного завдання. Дослідження показують, що чим краще суб'єкт обізнаний про власні пізнавальні процеси, тим більш успішним він є у вирішенні різних, зокрема й академічних, завдань (Гриньків, 2016).

Розділ 2

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

2.1. Феномен професійного розвитку у науковому висвітленні

Безперечно, постає потреба виокремлення, вивчення, дефініціації й дослідження проблем, котрі прямо чи опосередковано пов'язуються із завданням модернізації та вдосконалення системи фахової підготовки майбутнього фахівця, професійний розвиток якого тісно пов'язаний з формуванням його особистості, що є безперервним цілісним процесом особистісного розвитку й саморозвитку.

Система явищ, яку фіксує поняття «професійний розвиток», розглядається у таких наукових галузях, як філософія, педагогіка, психологія, соціологія, акмеологія та ін.

Вихідним у нашому дослідженні виступає поняття «розвиток», варіанти визначення якого ми знаходимо у багатьох наукових роботах. Поняття «розвиток» розуміють: як якісні зміни взагалі, якісні зміни структури, специфічний процес змін (Столяров, 1966); як поступовий рух від найнижчого до найвищого, при цьому найвище знаходиться з найнижчим у зв'язку заперечень, тобто містить нижче в перетвореному вигляді, його позитивний зміст (Грушин, 1987); як процес закономірних змін, переходу з одного стану в другий, більш досконалий і перехід від старого якісного стану до

нового, від простого до складного, від нижчого до вищого (Ожегов, 1995).

Слушною у контексті нашого дослідження видається позиція відомого психолога Б. Ананьєва, який визначає розвиток як «дві різні, хоча і тісно пов'язані один з одним категорії явищ: 1) власне біологічне, органічне дозрівання мозку, дозрівання його анатомо-біологічних структур; 2) психічний (зокрема, розумовий) розвиток як певна динаміка рівнів психічного (розумового) розвитку, як свого роду розумове дозрівання» (Ананьєв, 1980, с. 35). Підсумовуючи думку вченого, зазначимо, що під розвитком людини слід розуміти саме динаміку її психічного стану, стану усвідомленості, сприйняття дійсності, перехід від одного стану психіки до іншого.

Автор генетико-психологічної теорії народження, зростання та існування особистості С. Максименко, трактуючи поняття особистості як «форми існування психіки людини, яка являє собою цілісність, здатну до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності і саморегуляції, та має свій унікальний і неповторний внутрішній світ», особливу увагу звертає на виділення «чинника системотвірності» у структурі особистості (психологічної цілісності особистості) та її ключових ознак: цілісність, унікальність, активність, здатність до вираження, відкритість та незавершеність, саморегуляція, що є важливим для освіти, спрямованої на її розвиток (Максименко, 2007, с. 25).

Аналізуючи праці О. Мартинчук, доходимо висновку, що розвиток особистості можна визначати як процес самовдосконалення розумової, емоційної й духовної діяльності, що приводить до позитивних змін у характері й життєвому досвіді. Розвиток особистості відбувається, насамперед, у контексті спільної діяльності, яка, у свою чергу, спонукає до вдосконалення й розвитку завдяки різноманітній діяльності, навчанню, спілкуванню та самоосвіті (Мартинчук, 2019).

Ми переконані, що розвиток особистості відображає суттєві зміни в об'єктивній реальності майбутнього фахівця.

Поєднання цих двох слів вже створює специфічний когнітивний зміст.

Теоретичним підґрунтям для розкриття суті поняття «професійний розвиток» послуговували праці таких учених, як-от: О. Антонова (2003), Я. Бельмаз (2011), Н. Вінник (2014), Н. Жигайло (2005), Т. Ларіна (2008), Л. Литвинюк (2004), О. Музика (2006), С. Некрасова (2010) та ін.

У широкому сенсі поняття «професійний розвиток» відбиває розвиток людини в її професійній ролі. Тому визначення сутності поняття «професійний розвиток» неможливе без уточнення поняття «професія».

Проведений контент-аналіз вітчизняних та зарубіжних джерел свідчить про значну варіативність трактування понять «професія» і «професійний розвиток». Для розуміння сутності феномену професії доцільно звернутися до виділених М. Пряжниковим і О. Пряжнковою її принципових характеристик: 1) обмежений вид людської діяльності (унаслідок історичного розподілу праці); 2) суспільно корисна діяльність; 3) діяльність, що передбачає спеціальну підготовку; 4) діяльність, що виконується за певне винагородження (моральне й матеріальне); 5) діяльність, що дає людині певний соціальний і суспільний статус; 6) діяльність, за допомогою якої людина бере участь у житті суспільства (Пряжников, Пряжникова, 2005, с. 67-68).

Згідно позиції Є. Клімова, професія як явище одночасно виступає у кількох вимірах: 1) як умовна група людей, схожих за спрямованістю і досвідом; 2) як галузь докладання; 3) як діяльність і галузь проявів особистості, тобто можливість для неї реалізувати власний творчий потенціал; 4) як система, що історично розвивається; 5) як реальність, що творчо формується суб'єктом, тобто це процес творчості конкретних людей (Клімов, 2004, с. 90-125).

Сучасні теоретичні підвалини для розгляду процесу становлення людини-професіонала як наукового феномену закладені в роботах таких відомих представників психологічної

науки, як К. Абульханова-Славська (1991), Б. Ананьєв (1980), О. Бодальов (1995), А. Маслоу (1999), В. Сластьонін (2005), Дж. Сьюпер (1957), К. Роджерс (1994) та ін.

Незважаючи на те, що вчені, які досліджують зазначену проблему, належать до різних шкіл і напрямів, визначається загальна тенденція в їх підходах. Вона полягає в тому, що розвиток особистості в різних концепціях розглядається в контексті взаємного впливу індивідуальних особливостей людини й соціокультурного середовища в процесі соціалізації та професіоналізації.

Розглядаючи феномен професійного розвитку, вважаємо за необхідне простежити смислові взаємозв'язки, які поєднують відповідне поняття зі спорідненими як у педагогіці і психології, так і в інших наукових сферах, що накладає відбиток на сучасне розуміння цього явища. Ґрунтовне осмислення та систематизація результатів напрацювань учених уможливили виокремити основні теорії професійного розвитку фахівця, які є важливими у контексті нашого дослідження.

Диференційно-діагностична теорія (Ф. Парсонс, Г. Мюнстерберг, Т. Боген) базується на положенні про те, що проблема професійного вибору вирішується «зустріччю» особистісної структури і професійних вимог.

Психоаналітична теорія (Е. Бордін, У. Мозей, Е. Роу) висвітлює ідею про те, що центральна роль у виборі професії й професійного життя у цілому належить різним видам потреб, від вітальних інстинктів до комплексних психодинамічних механізмів і структурно-особистісних інстанцій.

Типологічна теорія Дж. Холланда віддзеркалює зв'язок особи і екології. У межах цієї теорії процес професійного розвитку обмежується визначенням типу орієнтації особистості та відшуканням професійної сфери, що відповідає власному типу, вибором одного з чотирьох кваліфікаційних рівнів професійної галузі, що визначається розвитком інтелекту і самооцінки. Ученим визначено реалістичний, інтелектуальний, соціальний, конвенціональний, підприємницький типи

орієнтації та орієнтація на мистецтво (Holland, 1968). З цього досвіду особистість вивчає перевагу тих чи інших видів діяльності, які зумовлюють вибір певної професії.

Теорія рішень (Х. Томе, Г. Рис, Д. Лідеман, О'Хара) зорієнтована на вивчення процесу вибору професії. Основою при цьому виступають структурні уявлення теорії рішень, у яких професійний вибір виступає як система орієнтувань у різних професійних альтернативах і прийнятті рішень.

За теорією професійного саморозвитку (Д. Сьюпер) здійснено спробу об'єднати феноменологічні концепти з диференційною психологією. Учені доводять, що професійний розвиток полягає у розвитку й реалізації «Я-концепції», взаємодія якої з реальністю відбувається при програванні й застосуванні професійних ролей, а ключовий складник цього процесу – варіанти професійної долі, що визначається послідовністю обраних професійних позицій. Це твердження конкретизується ученими у ступінчастій моделі професійного розвитку, яку кожна людина у своєму житті втілює у низці кар'єрних рішень. Одночасно з поняттям стадіальності Д. Сьюпер вводить поняття професійної зрілості, що безпосередньо стосується особистості, поведінка якої відповідає завданням професійного зростання, характерним для певного віку людини (Super, 1971).

Вказуючи на значний та різнобічний вплив професійного розвитку на всю життєдіяльність особистості, дослідники відзначають його спрямованість на якісні зміни особистісних структур, інтенсивний розвиток мотиваційно-ціннісної сфери, накопичення соціального досвіду. Так, згідно теорії структурно-діахронічного розвитку особистості (Дж. Левінджер), особистість розглядається як динамічна система, що постійно змінюється, досягає нових особистісних та індивідуально-психологічних якостей, котрі забезпечують, насамперед, широкий спектр можливостей соціальної та професійної адаптації, а її розвиток (зростання) є цілісним процесом, що містить моральний, мотиваційний, когнітивний і

соціальний аспекти. При цьому ядром особистості, яке детермінує усі її прояви, особливо наголошують учені, є її «Его», що свідчить про «всеохоплюючу структуру ставлення індивіда до світу і до себе», «Его» виступає як домінуюча особистісна риса (Курицина, 2012).

Грунтовний аналіз наукових джерел дозволяє нам виділити три найбільш традиційні позиції до визначення поняття «професійний розвиток вчителя»: професійний розвиток учителя з позиції розвитку і реалізації його психічних функцій (Т. Кудрявцев, Л. Мітіна та ін.); професійний розвиток як розвиток діяльності, спрямованої на професійні досягнення (Є. Андрієнко, Е. Зеєр та ін.); інтегрований підхід, що передбачає врахування особистісних і діяльнісних змін (В. Сластьонін, І. Сушко та ін.).

Не можна не погодитися, що професійний розвиток виступає як форма психічного розвитку, де, за Б. Ананьєвим, «загальний рівень психічного розвитку індивіда є умовою для початку професійного розвитку» (Ананьєв, 1980).

Вивчення й осмислення наукових досліджень у галузях психології та педагогіки уможливило дійти висновку, що залежно від застосовуваного підходу, у науковців зустрічаються різні погляди на професійний розвиток.

Так, поняття професійного розвитку сучасними дослідниками трактується таким чином (табл. 2.1):

Таблиця 2.1 – Поняття професійного розвитку фахівця

Автор	Визначення
<i>І. Хоржевська</i>	професійний розвиток особистості пов'язаний з розвитком особистості взагалі, із засвоєнням нового досвіду, знань, вмінь та із трансформацією мотивації й інтересів конкретної людини; професійний розвиток є продуктом і результатом діяльності самої людини (Хоржевська, 2013)
<i>Л. Пуховська</i>	розвиток людини в її професійній ролі (Пуховська, 2011)

<i>Л. Корнеєва</i>	професійний розвиток означає зріст, становлення, позитив, інтеграцію у професійній праці особистісних якостей і здібностей, професійних знань та умінь, проте головне – це активне якісне перетворення особистістю свого внутрішнього світу, що призводить до принципово нової його побудови і способу життєдіяльності – творчої самореалізації у професії. Основною психологічною передумовою і формою реалізації професійного розвитку особистості є її професійна соціалізація (Корнеєва, 1991)
<i>О. Вознюк, О. Дубасенюк</i>	взаємне потенціювання (когеренція, підсилення) особистісних і професійних аспектів фахівця та вихід на рівень системних якостей цілого (Вознюк, Дубасенюк, 2010)
<i>В. Семиченко</i>	усвідомлення та позитивне реконструювання життєвого і професійного досвіду, професійне моделювання, конструювання, прогнозування (Семиченко, 2001)
<i>Н. Муқан</i>	неперервний процес, що охоплює три складові: початкову підготовку, введення в професію та постійне удосконалення особистісних, соціальних і професійних компетентностей педагога і відповідає кар'єрному розвитку фахівців (Муқан, 2011)
<i>О. Садовець</i>	постійний процес особистісних і діяльнісних змін, руху від нижчого професійного рівня до вищого, що реалізується у різних видах діяльності, спрямованих на підвищення компетентності вчителів, і проявляється у їх творчих досягненнях, зростанні мотивації до самоосвіти та професійної співпраці, навчальних досягненнях учнів (Садовець, 2011)
<i>Я. Бельмаз</i>	професійне зростання, якого досягає фахівець у результаті систематичного поглиблення власного досвіду шляхом формальної або неформальної освіти. Процес, що охоплює всі цикли

	професійного становлення фахівця – починаючи від підготовки в межах магістерської чи докторської програми і закінчуючи самоосвітою (Бельмаз, 2011)
<i>А. Глетторн</i>	це розвиток особистості фахівця у професійному контексті за допомогою накопичення досвіду й систематичного аналізу власної професійної діяльності (Glatthorn, 1995)
<i>Т. Гаскі, М. Хаберман</i>	зростання, що виникає в процесі руху вчителя згідно з циклом розвитку кар'єри (Guskey, Huberman, 1995)
<i>М. Скрипник</i>	комплекс видів діяльності, що здійснюється на систематичній основі, з метою підготовки фахівців до їхньої професійної діяльності й охоплює: післядипломну освіту (магістр); підвищення кваліфікації; неперервний професійний розвиток в умовах освіти дорослих (Скрипник, 2013)

У ході наукового пошуку з'ясовано, що процес професійного розвитку на сучасному етапі розглядається у контексті особистісного розвитку, який сучасними ученими трактується таким чином (табл. 2.2):

Таблиця 2.2 – Поняття особистісного розвитку

Автор	Визначення
<i>Дж. Шіренс</i>	система різних видів діяльності з метою підготовки фахівців до професійної діяльності, що включає початкову підготовку, програми введення у професію, післядипломну підготовку, неперервний професійний розвиток в умовах діяльності в навчальному закладі. Така діяльність розвиває особистісні вміння й навички, знання, майстерність та інші характеристики вчителя. Тобто професійний розвиток – неперервний процес, що охоплює такі складові: початкову

	підготовку, введення у професію та постійне вдосконалення особистісних, соціальних і професійних компетентностей педагога (Scheerens, 2010)
<i>С. Дей</i>	увесь набутий навчальний досвід, а також усвідомлені та сплановані дії, які забезпечать пряму чи опосередковану користь фахівцю, що в результаті підвищить якість освіти. Це – процес, у ході якого фахівець самостійно або разом зі своїми колегами переглядає, оновлює, розширяє свої зобов'язання щодо моральної мети викладання, а також критично розвиває знання, уміння, професійне мислення, планування і практику роботи з дітьми, молоддю й колегами на кожному етапі свого професійного життя (Day, 1999).
<i>О. Аніщенко, О. Баніт</i>	неперервний процес, динамічне явище, спрямоване на збільшення фізичних та інтелектуальних сил особистості, що дозволяють формувати її творчі здібності, активну громадянську позицію тощо (Аніщенко, Баніт, 2016)
<i>Н. Козлов</i>	найбільш загальне поняття, що описує всі позитивні зміни в особистості в результаті внутрішніх процесів і зовнішніх впливів (потенціал особистості підвищується); найважливіший результат розвитку особистості – соціалізація; основний показник рівня розвитку особистості – здатність людини жити самостійно і бути сильнішою за обставини (Козлов, 2015)
<i>С. Братченко, М. Миронова</i>	процес набуття абсолютно нового досвіду, формування певного стилю поведінки та ставлення до оточуючих (Братченко, Миронова, 1997)
<i>Л. Ингварсон</i>	позитивні зміни в особистості, активізація її потенціалу (Ingvarson, 1998)

<i>Б. Джойс, Е. Калхун</i>	цілісний, соціально й психологічно детермінований, багаторівневий процес, під час якого здійснюється становлення особистості як професіонала, формується професійна свідомість, пізнавальна, мотиваційна і моральна активність, досвід та ін. (Joyce, Calhoun, 2010)
--------------------------------	--

Аналізуючи взаємозв'язок особистісного і професійного розвитку, Л. Мітіна наголошує, що вони є невід'ємними (Мітіна, 1998). Як зазначає В. Лефтеров (2007), особистісний розвиток людини перебуває в тісному взаємозв'язку з її професійним розвитком – процесом, що відбувається в онтогенезі людини, пов'язаним із її соціалізацією та засвоєнням різних аспектів трудової діяльності (Лефтеров, 2007). Відтак, у науковій літературі можна часто зустріти терміносполучення «особистісно-професійний розвиток».

Безумовно, ми погоджуємося з ученими, що професійний розвиток обумовлений особистісним – у основі цих процесів полягає саморозвиток, що детермінує самореалізацію людини. Професійний розвиток ототожнюється з прогресивними змінами людини: визріванням, формуванням, саморозвитком та самовдосконаленням.

Згідно положень сучасних психологічних концепцій, висвітлених у працях Л. Мартинець, зміст професії формулює певні психологічні вимоги до особистісних якостей її представника, тому провідними критеріями професійного розвитку виступають особистісні характеристики фахівця, що включають професійні установки, інтереси, мотиви, цінності, спрямованість особистості (Мартинець, 2018).

У науково-педагогічній літературі знаходимо визначення, що професійний розвиток – це «зростання, становлення, інтеграція у професійній праці особистісних якостей і здібностей, професійних знань і умінь, але головне – якісне перетворення особистістю свого внутрішнього світу, що приводить до принципово нового його ладу самореалізації у професії (Зубарева, 2004, с. 57). Продовжуючи аналіз наукового

доробку вчених, доходимо висновку, що професійний розвиток особистості безпосередньо пов'язаний з проблемою особистого ставлення людини до професії та її особистісного розвитку в професійній діяльності. При цьому процес професійного розвитку є нерівномірним і гетерохронним, що пов'язано зі станом нестійкості та нерівноваги.

Погляди науковців щодо професійного розвитку особистості, на які ми спираємося у нашому дослідженні, представлено в роботах Н. Бідюк (2009), Г. Костюка (1967, 1969), Л. Пуховської (2011), В. Ягупова (2015) та ін. Вченою Л. Мітіною (1998) виділені інтегровані характеристики особистості менеджера, психолога (педагогічна спрямованість, компетентність, емоційна гнучкість), які зумовлюють ефективність його діяльності та професійного розвитку.

Ми вважаємо, що обмеження професійного розвитку тільки виявленням особистісних якостей фахівця з тим, щоб на їх основі відстежувати динаміку цього процесу, а, відповідно, оцінити його результативність, супроводжувати цей процес і управляти ним, є недостатнім.

Ряд науковців відстоюють позицію, що професійний розвиток відбувається як розвиток діяльності, спрямованої на професійні досягнення.

Дослідник Е. Зеєр доводить, що професійний розвиток – це, насамперед, зміни психіки в процесі засвоєння та здійснення професійно-навчальної, трудової та професійної діяльності (Зеєр, 1997).

Цікавою є думка авторів (Ю. Поваренков) про те, що особливе значення у професійному розвитку набуває розвиток внутрішньої мотивації особистості як системи, яка визначає його ключові моменти і зумовлює процес професійного розвитку, оскільки «мотиваційні механізми направляють роботу психічних процесів на рішення професійно значущих завдань відображення професійно значущої інформації. Після цього (або в ході цього) починається перебудова операційних механізмів відповідно до вимог діяльності» (Поваренков, 2002, с. 47).

Тож, діяльнісний характер професійного розвитку теж є об'єднуючою ознакою багатьох підходів: діяльність виступає і умовою, і критерієм, і результатом професіоналізації людини (Ткаченко, 2014).

Аналізуючи розглянуті підходи та позиції, можна виділити загальну тенденцією у визначенні сутності професійного розвитку – актуалізацію його системного й інтегративного характеру: розвиваються не окремі якості індивіда, а особистість у цілому.

Досліджуючи професійний розвиток майбутніх студентів ЗВО у процесі фахової підготовки як педагогічну проблему та аналізуючи феномен професійного розвитку у науковому висвітленні (педагогіка, психологія, професійна освіта тощо), з'ясовано, що дотичними поняттями є поняття «саморозвиток» і «власна активність», що свідчить про народження особистісно орієнтованої професійної освіти, центральною ланкою якої є професійний розвиток – розвиток особистості в процесі професійного навчання, засвоєння професії і виконання професійної діяльності. Їх поєднує те, що суб'єкт сам ініціює й організовує процес свого учіння. На початкових етапах професійної освіти джерелом *професійного розвитку* є *рівень особистісного розвитку*. На наступних стадіях *професійного становлення* співвідношення особистісного і професійного розвитку набуває динамічної неврівноваженої цілісності. На стадії професіоналізації професійний розвиток особистості починає домінувати над особистісним і визначає його.

Тож, поряд із позицією, яка визначає професійний розвиток як процес, що спрямований на професійні досягнення, у літературі останніх десятиліть найбільш часто виділяється та, яка об'єднує особистісний і діяльнісний аспекти у професійному розвитку, що уможлиблює розглядати професійний розвиток фахівця як процес формування особистості, яка орієнтована на високі професійні досягнення й професіоналізм, здійснюваний в саморозвитку, професійної діяльності і професійних взаємодіях.

У такому ракурсі вчені розглядають професійний розвиток виходячи з його різнобічного, багатоаспектного характеру, що виражається не лише у розвитку внутрішніх особистісних якостей фахівця, але й у розвитку способів професійної діяльності, що здійснюється й під впливом певного середовища.

Відповідно, проблема професійного розвитку студента ЗВО може розглядатися у контексті досліджень науково-педагогічної проблематики професійного розвитку будь-якого фахівця (менеджера, психолога), і полягає в тому, що цей процес характеризується незаданістю й може бути спрямований на вирішення широкого спектру професійних завдань. Це свідчить про те, що створення певних умов, які сприяють професійному розвитку, дозволить, на наш погляд, посилити активну роль самого суб'єкта у професійному розвитку і досягти особистісно орієнтованої спрямованості цього процесу.

Представники особистісно орієнтованого підходу (Є. Андрієнко (2002), О. Пехота, А. Старєва, (2006), О. Романовський, М. Канівець (2013) та ін.) під професійним розвитком розуміють незворотний спрямований і закономірний процес зміни або модифікації форми і змісту, складу і структури його педагогічної діяльності, що визначає найвищі професійні досягнення в тих чи інших соціально-педагогічних і хронологічних умовах (Андрієнко, 2002, Пехота, Старєва, 2006, Романовський, Канівець, 2013).

Разом із тим, особливої значущості в сучасних умовах набуває проблема результативності професійного розвитку фахівця, адже нині проблема професійного розвитку аналізується дослідниками, насамперед, з позицій вимог сучасного соціального розвитку (Мартинець, 2018).

Тому пріоритетним завданням сучасної вищої освіти виступає необхідність навчити майбутнього студента ЗВО самостійно взаємодіяти зі світом професійної праці, що постійно розвивається, відповідати швидким змінам у сфері праці, які виражаються в ускладненні професійних завдань та

вимагають творчого підходу до їх вирішення. У цьому контексті слушною видається позиція А. Ткаченка, який підкреслює, що своєрідним рефреном у концепціях різних авторів-дослідників проблематики професійного розвитку звучать активність і самодетермінація як головні рушійні сили професіогенезу (Ткаченко, 2014).

Ми переконані, що у процесі професійного розвитку молодий фахівець має відчутти свободу самовираження. Слід погодитися з О. Кушнір, що психолого-педагогічну діяльність не можна регламентувати і втиснути у рамки інструкцій. Лише за утвердження професійної свободи можлива ефективна організація процесу професійного зростання студента ЗВО, що є своєрідним пошуком свого шляху, набуття власного «голосу», власного «почерку». Особа, що володіє свободою самовираження, уміє керувати власним розвитком, може спрямувати свої творчі сили на пошук нових шляхів навчання і виховання інших (Кушнір, 2018).

На підставі аналізу наукових праць (Е. Андрієнко, І. Бех, С. Бондаревська, Н. Вінник, О. Вознюк, В. Ільчук, М. Курицина, Л. Мартинець, М. Марусинець, О. Музика, Н. Мукан, С. Некрасова, В. Нечипоренко, Л. Пуховська, Р. Попелюшко, В. Радул, В. Фрицюк) виявлено, що поняття «професійний розвиток» і «професійне становлення» взаємопов'язані. Термін «становлення» належить до категоріального апарату психології, педагогіки, філософії і, відповідно, має значну кількість трактувань. У разі, коли йдеться про розвиток особистості, становлення поєднує у собі зміст понять «розвиток» та формування і розглядається у взаємозв'язку з ними (Гегель, 1956, с. 239-275). Поняття «становлення» у широкому розумінні трактується як синонім «розвиток», тобто як процес перетворення структури дійсності, який реалізується через зв'язки та взаємні перетворення явищ. У вузькому – як категорія з визначеним змістом. Загалом, становлення – це сходження від нижчого до вищого, тобто від меншого ступеня складності до вищого.

Імпонує позиція В. Орлова, на думку якого професійне становлення визначається як: процес перетворення сформованих професійних якостей; етап розвитку професійної культури, на якому професійні якості вже сформувалися, але професійна діяльність не набула остаточної форми; форма відображення у свідомості індивіда власного об'єктивно реального розвитку особистісних професійних якостей; рух до розв'язання суперечності між наявними рефлексивними уявленнями, способами мислення, знаннями, уміннями та навичками професійної діяльності і відсутністю досвіду їх реалізації на практиці, між минулим досвідом особистісного розвитку та майбутнім розвитком професійної майстерності, культури праці, між двома етапами усвідомлення власного Я: Я-студент, що опановує професію, і Я-фахівець (Орлов, 2003, с. 58).

Можемо погодитися з думкою учених (С. Максименко, К. Максименко, М. Папуча) у тому, що сутність професійного становлення полягає, насамперед, у тому, що людина (випускник, молодий фахівець), взявши на себе професійну роль, лише розпочинає освоєння функціонального змісту професійної діяльності (Максименко, Максименко, Папуча, 2007).

Відомий учений Б. Гершунський, досліджуючи структуру становлення особистості у професійному контексті, серед інших виокремлює такі її складники: грамотність, освіченість, професійна компетентність, культура, ментальність. Під грамотністю науковець розуміє той рівень знань, умінь та навичок, який необхідний для включення у будь-яку діяльність та на якому базується подальший неперервний розвиток особистості. Під освіченістю – максимальний рівень грамотності. Професійна компетентність особи визначається рівнем її професійної освіти, здібностями та досвідом, творчим відношенням до праці і прагненням до самовдосконалення, неперервної освіти. Під культурою – вищий прояв освіченості та професійної компетентності людини, а під ментальністю – найвищий прояв культури (Гершунський, 1998, с. 204-206).

Дослідниця Н. Волянюк під професійним становленням розуміє багаторівневий, динамічний процес вироблення комплексу професійно важливих якостей (Волянюк, 2003).

Психолог Е. Зеєр у своїх дослідженнях трактує професійне становлення студентів, як неперервний динамічний процес проєктування особистості майбутнього фахівця, як її професійний розвиток у навчально-професійній та професійній діяльності, що спрямовується на формування стійких позитивних мотивів професійної діяльності, тих якостей особистості, які є професійно та соціально значущими, готовності до неперервного професійного зростання, творчого підходу до професійної діяльності. Учений зазначає, що метою професійного становлення студентів, окрім формування професійної спрямованості, компетентності, соціально та професійно значущих якостей особистості, є також готовність пошуку шляхів якісного, творчого виконання своїх професійних обов'язків, до неперервного професійного зростання (Зеєр, 1998, с. 62).

У процесі професійного становлення, у першу чергу, відбувається сприйняття себе як професіонала, а потім перегляд власного ставлення до професії та себе у ній. Підготовка майбутніх спеціалістів є періодом професійного становлення, адже саме у її процесі відбувається набуття професійних знань, умінь, навичок та їх наповнення особистісним змістом. Таке становлення значущих для майбутнього професіонала якостей, знань та умінь, якісне перетворення особистістю її внутрішнього світу, є основою для творчої професійної реалізації, подальшого професійного зростання. Загалом, підкреслює О. Сагач, можна говорити про те, що професійне становлення одночасно є і процесом і результатом становлення особистості, як суб'єкта професійної діяльності, яке здійснюється через накопичення досвіду щодо вирішення навчально-професійних завдань (Сагач, 2019).

Професійне становлення, переконує О. Леонтьєв, є процесом, що характеризується незавершеністю, динамічністю

та розгорнутістю у часі. Термін «професійне становлення» визначає стадію формування та розвитку особистості, у процесі якого відбувається освоєння педагогічної професії, починаючи з її вибору і закінчуючи набуттям професіоналізму (Леонт'єв, 1999).

Примітним у наведеному фрагменті є також апелювання до професіоналізму. У психологічному плані ідея професіоналізму розглядається дещо ширше, ніж просто уявлення про високий рівень умілості професіонала. Є. Клімов розглядає професіоналізм як складну систему, що виконує не лише зовнішню функцію («віддачу»), але й необхідні складні і різноманітні внутрішні, зокрема, психічні функції. До таких внутрішніх психічних функцій належать: побудова образу майбутнього результату діяльності; деяке «виношування» уявлень про шляхи і способи, варіанти досягнення цього результату; попереднє емоційне налаштування на роботу; певний загальний образ світу, що оточує (Клімов, 1996).

Процес становлення студента – майбутнього професіонала як суб'єкта неперервної освіти полягає в усвідомленні змісту фахової підготовки, що поступово набуває характеру цілеспрямованого професійного розвитку. Загалом, успішний розвиток студента у неперервній освіті забезпечується ступенем його занурення у цей процес як суб'єкта. На означеній закономірності базується принцип гуманістичної спрямованості його формування, як суб'єкта неперервної педагогічної освіти, який виявляється у повазі до особистості, сполученні вимогливості та гуманного ставлення, у гармонійному всебічному її розвитку.

Узагальнюючи напрацювання учених (Е. Андрієнко, Н. Вінник, О. Вознюк, Л. Дяченко, В. Ільчук, Л. Мартинець, М. Марусинець, О. Музика, Н. Мукан, С. Некрасова, В. Нечипоренко, Л. Пуховська), структуру та основні напрями професійного розвитку майбутнього фахівця (вчителя) відображено на *рис. 2.1*.

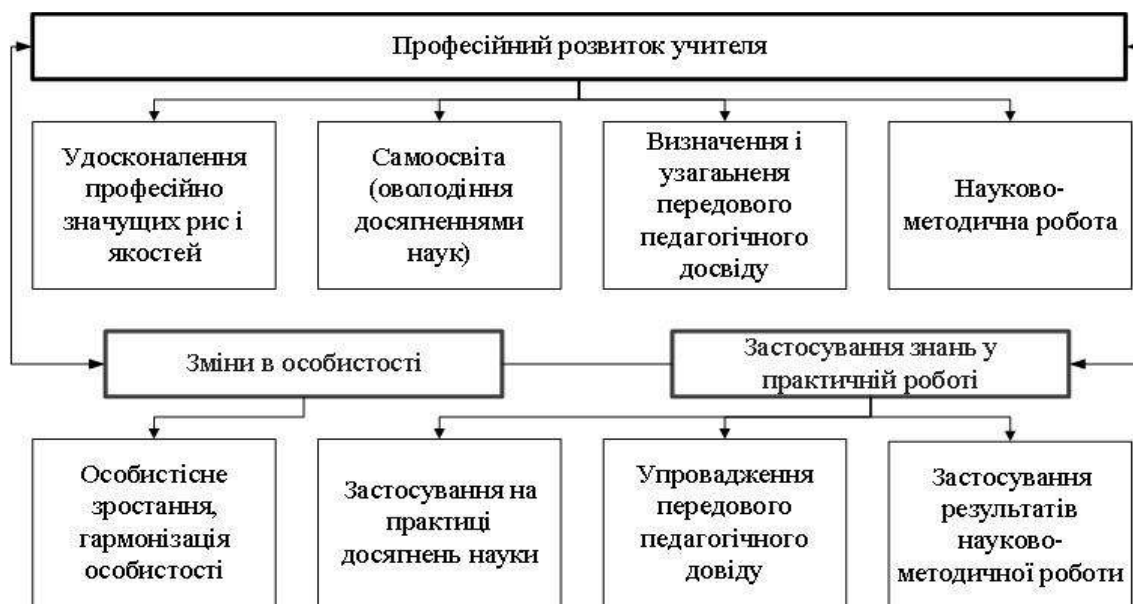


Рис. 2.1. Професійний розвиток майбутнього фахівця (вчителя)

Незаперечним є той факт, що професійний розвиток молодого фахівця тісно пов'язаний з поняттям професійної кар'єри – послідовності професійних ролей, статусів і видів діяльності в житті людини, її просування ступенями (щаблями) виробничої, соціальної, адміністративної чи іншої ієрархії (Мешко, 2010).

Учені В. Лозовецька (2015), Г. Мешко, (2010), В. Овсяннікова (2013) виділяють два види професійної кар'єри: особистісна кар'єра – сходження людини до висот професіоналізму, якості результатів праці, самореалізація в професійній діяльності і набуття на цій основі визнання людьми; посадова кар'єра – просування по службі.

Ми переконані, що кожен випускник вибудовує свою кар'єру, виходячи з особистісних особливостей, ціннісних установок, умінь, мотивів і потреб. Успішність кар'єри багато в чому залежить від того, наскільки правильно зроблено професійний вибір, наскільки вдалим було професійне самовизначення.

Актуальною перспективою самореалізації особистості фахівця, її професійного розвитку є кар'єрні нахили, які мають динаміку розвитку. Особливо це важливо для студентської молоді. Кар'єрні орієнтації постають як більш конкретизована стратегія самореалізації молодого випускника ЗВО. Одним із важливих аспектів професійного розвитку є свідоме планування кар'єри.

У науковій літературі (М. Белецький (2001), І. Корнієнко (2000), Г. Мешко (2010), В. Овсяннікова (2013) та ін.) поняття «кар'єра» трактується як: 1) вид професійної діяльності на окремих етапах трудового шляху людини; 2) професійний ріст і накопичення майстерності, професійних занять і активної життєвої позиції протягом робочого життя людини; 3) види діяльності, поєднані зі способом життя, які реалізують життєві цілі; 4) як професійний досвід конкретної людини, що стосується не тільки професії; 5) праця, робота, служба; посада; 6) професія-покликання із включенням як службової, так і неслужбової діяльності, яка свідомо підкоряється досягненню певної мети (Овсяннікова, 2013).

Фахівці у галузі професійної освіти виділяють різні підходи до професійного розвитку особистості у процесі професійного самовизначення, професійного навчання та у період виконання професійної діяльності. Так, вітчизняна дослідниця В. Лозовецька (2015) виділяє такі види кар'єри: 1) внутрішньоорганізаційна, міжорганізаційна; 2) спеціалізована, неспеціалізована; 3) вертикальна; горизонтальна; 4) ступенева та скрита.

Американський фахівець з управління М. Драйвер виокремлює такі види кар'єри, які систематизовано і візуалізовано на *рис. 2.2*.

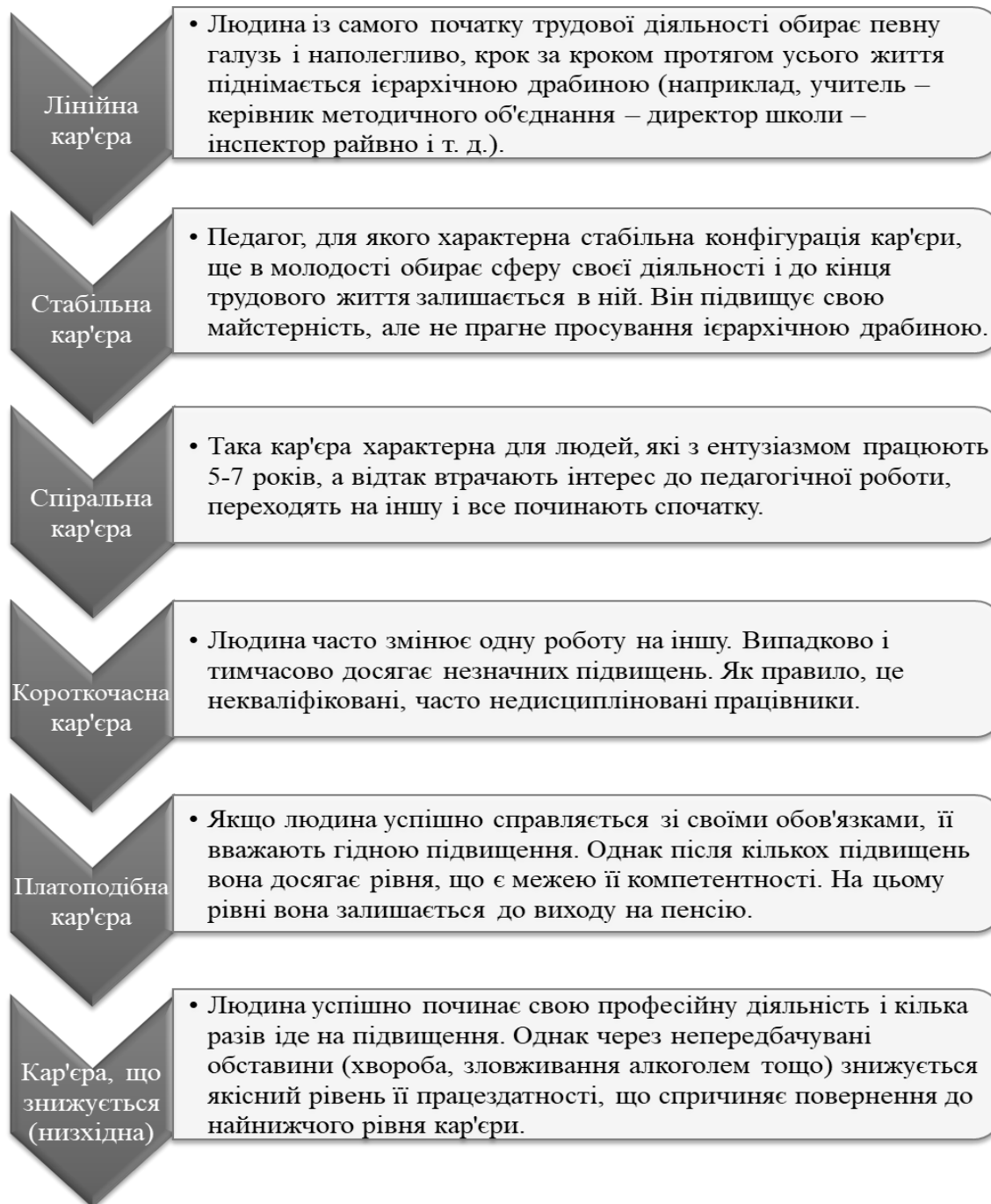


Рис. 2.2. Види кар'єри (за М. Драйвером)

На підставі аналізу наукових праць (М. Белецький, В. Лозовецька, М. Лукашевич та ін.) з'ясовано, що типи й види трудової кар'єри можна класифікувати: залежно від кількості займаних робочих місць протягом трудової діяльності (стабільна кар'єра, якщо трудова діяльність обмежена одним

робочим місцем; динамічна, якщо були зміни робочих місць (чи хоча б однієї з його основних характеристик); залежно від напрямів переходів (горизонтальна кар'єра, якщо відбувається перехід на робочі місця того самого соціального рангу; вертикальна, якщо відбувається перехід на робочі місця різних соціальних рангів; змішана, яка об'єднує ділянки горизонтальної і вертикальної кар'єр; висхідна в разі переходу з робочих місць нижчих соціальних рангів на вищі; спадна (деградація) в разі переходу з робочих місць вищих соціальних рангів на нижчі; зигзагоподібна, яка поєднує у собі ділянки висхідної і спадної кар'єр); залежно від швидкості переходів із одного робочого місця на інше (нормальна кар'єра, якщо за швидкістю переходів співвідноситься із середнім показником професійної групи; стрімка, якщо за швидкістю переходів випереджає нормальну кар'єру в два і більше рази; бурхлива, якщо поєднує в собі ділянки як висхідної, так і стрімко спадної кар'єри) (Белецкий, 2001, Лозовецька, 2015, Лукашевич, 2004).

Феномен професійного розвитку є одним із найважливіших для вивчення педагогікою і психологією, оскільки втілює в собі водночас і інструмент, і результат організації спільної діяльності учасників освітнього процесу в ЗВО, виступаючи як процес освоєння соціального аспекту професійної діяльності майбутнього фахівця, і разом із тим – результат народження індивідуально неповторної, своєрідної особистості, що, реалізуючи у власній практиці значущі для себе орієнтири життєтворчості, вміє це робити узгоджено з умовами суспільного середовища і наділена необхідними якостями суб'єкта такого узгодження (Кононова, 2019). Підкреслимо, що окремі уявлення, образи – регулятори поведінки і діяльності – виникають у кінцевому результаті саме в контексті цілісного образу світу, що сформувався у конкретної людини на даний момент часу.

Дослідження науковців (Г. Бондар (2005), О. Горожанкіна (2010), А. Горячев (2000), С. Жуков (2011) та ін.) переконують, що результатом професійного розвитку випускника є

сформований професійно орієнтований світогляд. Слід зазначити, що суб'єктивна картина професійної діяльності або професійна самосвідомість, індивідуальний стиль іноді ототожнюють з поняттям «професійно орієнтований світогляд», який відображає прямий зв'язок професії з формуванням поглядів людини на буття, оцінкою перспектив життєвого шляху, ставленням до духовних, культурних, інтелектуальних цінностей. У системі професійного світогляду діалектично взаємопов'язані думки і почуття, спонукання і дії, свідоме і несвідоме, об'єктивне і суб'єктивне. Внаслідок цього світогляд можна розглядати як суб'єктивну реальність, що активно формується, і цей процес є безперервним (Горячев, 2000).

Теоретичний аналіз проблеми дає підстави стверджувати, що для забезпечення здібності майбутніх фахівців до реалізації прикладного аспекту професійного світогляду в конкретних ситуаціях, в процесі навчання в ЗВО необхідно сформувати професійно важливі якості, серед яких найбільш значущими являються: комунікабельність, емпатійність, самокритичність, адекватна самооцінка, здібність до самоаналізу, саморегуляції, самоконтролю поведінки, а також критерії професіоналізму: високий рівень працездатності, мобілізованості тощо.

Акмеологічний аналіз розкриває усвідомлений внутрішньо особистісний рух суб'єкта до професійного еталона (акме), який дозволяє йому на основі самопізнання, саморозвитку, самореалізації визначити свою «точку опори» – джерело, рушійну силу розвитку (Бодальов, 1995).

Отже, глибинною сутністю поняття «професійний світогляд» є поєднання духовно-етичних, психологічних та особистісних якостей студента ЗВО. У широкому сенсі світогляд майбутнього фахівця виступає формою самосвідомості його цілісної особистості, способом і результатом освоєння й «привласнення» ним світу, причому насамперед – крізь призму специфічних завдань і змісту професійної діяльності. Відповідно, поняття професійного

розвитку студента ґрунтується на пріоритетному началі особистості людини. Саме таке розуміння проблеми має сприяти гуманізації освіти, її орієнтації на розвиток особистісного потенціалу того, хто навчається.

Зміст освіти на сьогоднішньому етапі її розвитку передбачає зміну технологій на ті, які набувають особистісної спрямованості. Вчені зауважують, що важливою складовою особистісно орієнтованої технології є педагогічна ситуація, орієнтована на особистість, що передбачає навчання суб'єкта у відповідності з його інтересами, творчий пошук, реалізацію особистісного потенціалу в аспекті образу чи моделі власного життя (Бех, 1998).

Ми погоджуємося з О. Чепішко (2013), яка вважає, що необхідною умовою успішного професійного розвитку майбутнього фахівця є сформованість професійної свідомості. Відтак, можна стверджувати, що сформована професійна свідомість є необхідною умовою успішного професійного розвитку, адже в будь-якій професії особистість є одним з основних знарядь праці. Ґрунтуючись на методологічній позиції зв'язку свідомості й діяльності, можна констатувати, що свідомість не лише проявляється, але й розвивається у діяльності, тому вплив фахової підготовки як виду навчальної діяльності на розвиток індивідуальної професійної свідомості є безперечним (Чепішко, 2013).

Як відомо, становлення професіонала можливе лише в результаті єдності особистісного та професійного розвитку на основі принципу саморозвитку. Аналіз наукових концепцій О. Власової, Н. Калініної, Л. Мітіної дозволяє визначити професійний саморозвиток як процес цілеспрямованої безперервної діяльності фахівця з росту, становлення, інтеграції та реалізації в педагогічній роботі професійно значущих особистісних якостей, професійних знань та умінь, активного перетворення власного внутрішнього світу (Власова, 2009, Калініна, 2005, Мітіна, 1998).

Професійний саморозвиток професіонала здійснюється завдяки професійному самопізнанню, засобами якого

виступають аналіз власної діяльності, спілкування та себе самого; порівняння себе з деякою нормативною моделлю фахівця; оцінка особистості та діяльності іншими людьми; систематичне підвищення кваліфікації та самоосвіта (Маралов, 2004).

Результат самопізнання складає система знань про себе (в системі професійної діяльності, спілкування та особистісного розвитку), індуковану в професійний Я-образ (Митина, 1998), який охоплює когнітивну сферу професійної свідомості.

Важливим поняттям, дотичним до професійного розвитку є готовність до професійної діяльності. Дослідники С. Максименко, О. Пелех пропонують наступне тлумачення готовності до професійної діяльності: «готовність до того чи іншого виду діяльності є цілеспрямованим вираженням особистості, що включає її переконання, погляди, відношення, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, вміння, установки». Дослідники зазначають, що «тимчасова і тривала готовність знаходяться в єдності. Перша являє собою щоразу створюване функціональне вістря і цим самим підвищує дієвість другої. Виникнення готовності як стану залежить від її тривалого різновиду, а тимчасовий визначає продуктивність останнього в даних конкретних обставинах і включає в себе актуалізовані компоненти, які при повторному використанні «повертаються» на своє попереднє місце. Так відбувається стосовно конкретних поточних задач діяльності тимчасова трансформація особистісних установок, стійких мотивів, досвіду» (Максименко, 2005, с. 70-72). Тобто, необхідний для ефективної професійної діяльності актуалізований стан тимчасової готовності передбачає наявність стійкої сукупності рис тривалої готовності, котра, у свою чергу, мала пройти складний процес формування, динамічним стрижнем якого є оволодіння професією в умовах навчального закладу.

Продовжуючи позицію дослідників, ми вважаємо готовність до професійної діяльності основою, базисним

вектором професійного розвитку професіонала, знавця своєї справи, майстра у роботі з людьми.

Науковці (І. Булах, Л. Долинська), наголошуючи на важливості саме психологічної готовності до професійної діяльності як домінантної, виділили в структурі психологічної готовності студентів наступні компоненти: мотиваційний (інтерес до професії, позитивне ставлення до неї); орієнтаційний (уявлення студентів про умови та особливості професійної діяльності, її вимоги до особистості фахівця); операційний (володіння необхідними знаннями, вміннями, навичками, способами та прийомами професійної діяльності); вольовий (здатність до самоконтролю, уміння управляти собою); оцінний (самооцінка своєї професійної підготовки та результатів діяльності) (Булах, 2002, Долинська, 1998).

Таким чином, можна зазначити, що готовність фахівця будь-якого напрямку та профілю складається із професійної придатності особистості (сукупність індивідуально-типологічних особистостей спеціаліста, характерологічних рис та здібностей, необхідних для успішної професійної діяльності, а також відсутність показників, які перешкоджають участі фахівця в професійній діяльності) і підготовленості до діяльності (знання, вміння та навички, які фахівець отримав під час фахової підготовки).

Тож, професійну готовність можна розглядати як інтегральне особистісне явище, яке забезпечує результативність діяльності спеціаліста, або функціональний стан, який визначає успішність виконання професійних дій. Успішне формування професіоналізму особистості та діяльності майбутніх фахівців базується на їх готовності до діяльності.

Узагальнення й систематизація наукового доробку вчених дає можливість дійти висновку, що в широкому сенсі поняття «професійний розвиток» відбиває розвиток людини в її професійній ролі. У більш конкретизованих тлумаченнях професійний розвиток фахівця визначається як зростання його професійних досягнень у результаті накопичення практичного

досвіду і систематичного перегляду власної професійної діяльності, готовність до професійної діяльності та постійне її удосконалення, мотивація до освіти упродовж усього життя, постійне розширення професійного світогляду, саморегуляція. З опорою на філософське і психологічне визначення поняття «розвиток» вважаємо, що професійний розвиток – процес спрямованих, закономірних, незворотних змін, який передбачає не лише біологічні зміни, але і зміни в системі особистісних властивостей і професійних характеристик фахівців (Мартинець, 2018).

Професійний розвиток, як правило, вважається складним явищем, і були зроблені спроби до асоційованих підходів до нього з різними теоретичними основами і моделями. У науковій літературі з питань професійного розвитку можна виділити сім моделей професійного розвитку, а саме: 1) підготовка; 2) спостереження; 3) процес вдосконалення; 4) навчальні групи; 5) дослідження в дії; 6) індивідуально керовані заходи, і 7) моніторинг.

Підсумовуючи, зазначимо, що у нашому дослідженні ми не ставили собі за мету розробити інноваційне розуміння поняття професійного розвитку фахівця. Наші наукові пошуки були спрямовані на вивчення різних трактувань цього поняття, у результаті чого з'ясовано, що причетність до різних сфер людського життя, практична значущість, вагомість у особистій життєорганізації, а також варіативність, мінливість і неоднозначність, різноманіття форм професійного розвитку зумовлюють появу значної кількості інтердисциплінарних досліджень, які розглядають професійний розвиток з прикладної точки зору і намагаються найбільш точно описати його відповідно до ситуації й критеріїв, які вона ставить до процесу професійного розвитку майбутнього фахівця та його результатів. Чимало з них можуть розглядатися як відносно універсальні, тобто такі, що здатні екстраполюватися в інші галузі, які теж за своєю природою є синтетичними, багатоаспектними, як, наприклад, педагогіка, що має точки дотику до всіх без винятку сфер людського життя.

Наприкінці зазначимо, що професійний розвиток студента закладу вищої освіти має чимало сфер вияву, що виокремлюються відповідно до обраного фаху, професійного середовища, основних цілей, особливостей людини, освітнього середовища ЗВО, у якому здійснюється фахова підготовка тощо.

2.2. Методологічні підходи до професійного розвитку майбутніх фахівців в освітньому середовищі

З теоретико-методологічної точки зору важливе значення для нашого дослідження має аналіз існуючих наукових підходів і концептуальних поглядів на розв'язання завдань щодо професійного розвитку студентів ЗВО в у процесі фахової підготовки. Зауважимо, що концепція та модель професійного розвитку майбутніх менеджерів, психологів у процесі фахової підготовки не може бути об'єктивною без обґрунтування її концептуальних засад як сукупності методологічних підходів, закономірностей, принципів, що відображають її специфіку.

Методологічні підходи дозволяють нам виокремити проблему професійного розвитку студентів ЗВО в процесі фахової підготовки та визначити стратегію й основні способи її вирішення. Як слушно зазначає А. Кузьмінський, методологічні підходи уможливають цілісно і в діалектичній єдності проаналізувати всю сукупність найбільш значущих проблем і встановити їх ієрархію; прогнозувати найбільшу ймовірність отримання об'єктивного знання (Кузьмінський, 2005).

Розуміння сутності проблеми професійного розвитку студентів ЗВО у процесі фахової підготовки визначається основними підходами до її дослідження, до яких належать: *компетентнісний, антропосоціогуманістичний, аксіологічний, системно-діяльнісний, особистісно-діяльнісний, інтегративний, системний та проектно-модульний.*

Нині серед світової освітянської спільноти ведуться ґрунтовні дискусії щодо того, як дати людині належні знання,

вміння та компетентності для забезпечення її гармонійної взаємодії з глобальним цифровізованим полікультурним суспільством, що стрімко розвивається. Аналіз різних освітніх систем свідчить, що одним зі шляхів оновлення змісту освіти й навчальних технологій, узгодження їх із сучасними потребами й запитами суспільства, інтеграції до світового освітнього простору є орієнтація навчальних програм на *компетентнісний підхід* і створення ефективних механізмів його запровадження. Водночас, і до сьогодні серед науково-освітянської спільноти не існує, як єдиної узгодженої концепції компетентності (англ. *concept of competence*), так і визначення поняття «компетентність» (Weinert, 2001).

Відповідно до визначення Організації економічного співробітництва та розвитку компетентність (англ. *competence*) – це «спроможність успішно відповідати на потреби або успішно виконувати завдання» (OECD, 2005). Поняття «компетенція» традиційно вживається у значенні «коло повноважень», «компетентність» пов'язують із обізнаністю, авторитетністю, кваліфікованістю (Колос, 2010). З'ясовано, що відмінність компетенції від компетентності полягає в тому, що компетенція – це знання і навички у певних сферах діяльності, а компетентність є застосуванням цих компетенцій у конкретній роботі.

У зарубіжних джерелах (F. Weinert (2004), E. Schneck (1978), L. Savage (1993) та ін.) компетентність у навчанні часто передають через усталені поняття: «здатність до...», «комплекс умінь», «умілість», «готовність до...», «знання в дії», «спроможність».

Вітчизняні учені Г. Єльнікова, О. Зайченко, В. Маслов (2010), глибоко аналізуючи компетентнісний підхід в освіті, стверджують, що компетенція – це поняття, що стосується, насамперед, роботи і характеризує сферу професійної діяльності, у якій працівник є компетентним, натомість компетентність – це поняття, що стосується людини, розкриває аспекти її поведінки й забезпечує професійно якісне виконання роботи (Єльнікова, Зайченко, Маслов, 2010).

На підставі аналізу наукових праць (А. Андрєєв (2005), К. Вініас-Трофименко, Г. Лісовенко (2007), О. Гноєвська (2016), О. Дубасенюк (2010), Ю. Колос (2010), С. Новописьменний (2016), Т. П'яткова (2012), Н. Чепелева (1999) та ін.) ми дійшли висновку, що: *компетентності майбутніх фахівців* – це здатність студентів застосовувати знання, уміння, навички, що забезпечує активне використання навчальних досягнень у нових ситуаціях; *компетенції майбутніх фахівців* – це рівень знань, умінь, навичок студентів у навчальній та професійній діяльності, закріплений результат.

Загалом, при фаховій підготовці студентів ЗВО слід спиратися на визначення поняття «*компетентність у навчанні*» та напрацювання вітчизняних і зарубіжних науковців у зазначеній сфері (Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук (2004), Ф. Вайнерт (F. Weinert, 2004) та ін.). Так, компетентності у навчанні майбутній фахівець набуває не лише під час вивчення певного предмета чи групи предметів, але й за допомогою засобів неформальної чи інформальної освіти, внаслідок впливу оточуючого середовища та використання різних інформаційних ресурсів тощо.

Варто погодитися з О. Дубасенюк, що компетентність у навчанні як ключова характеристика результатів навчання у ЗВО широко використовується в освітніх системах багатьох країн ЄС, США, Канади тощо. Як факт, проблеми компетентісно орієнтованої освіти розглядаються міжнародними організаціями – ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Радою Європи, Організацією європейського співробітництва та розвитку, Міжнародним департаментом стандартів, які узагальнили доробок педагогів з усього світу. Примітно, що спільним для всіх є тлумачення, що *компетентність у навчанні* є набутою характеристикою особистості, що сприяє успішному входженню молодій людини, майбутнього фахівця, у життя сучасного суспільства (Дубасенюк, 2010).

В основу компетентнісного підходу до професійного розвитку студентів ЗВО у процесі фахової підготовки ми покладаємо прагнення до реалізації двох основних завдань:

1. Фахова підготовка повинна формувати у майбутніх фахівців якості, необхідні для успішного здійснення професійної діяльності, готовність до професійної діяльності, тобто має формувати компетентності, які необхідні роботодавцю – здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі і практичні проблеми у конкретній галузі освіти або в процесі професійної діяльності, що передбачає застосування певних теорій та методів відповідної науки і характеризується комплексністю та невизначеністю умов.

2. Критерії та параметри оцінювання рівня професійного розвитку майбутніх фахівців мають ураховувати перелік компетентностей випускника згідно освітньої програми, бути окремо визначені та застосовувані у межах часової шкали «початок навчання – кінець навчання»; відображати професійний розвиток студентів у процесі фахової підготовки як динамічний рух набуття низки компетентностей від «нічого не вмію» – «умію все» – до «прагну більшого».

Слід зазначити, що використовуване словосполучення «що характеризується комплексністю та невизначеністю умов», яке зустрічається в усіх освітніх програмах при визначенні інтегральної компетентності майбутніх фахівців, і зумовлює, на наше глибоке переконання, професійний розвиток особистості, адже невизначеність умов є рушійною силою пошуку варіантів вирішення складних проблем та ситуацій, пошуку інформації, побудови знань, самоосвіти, самовдосконалення, розширення меж своїх здатностей (компетентностей).

Підкреслимо, що перелік компетентностей майбутніх фахівців, презентований в освітніх програмах, охоплює загальні (ключові, базові) компетентності – особистісні (світоглядна, морально-етична, функціонально-поведінкова, соціокультурна, міжособистісна взаємодія, адаптивна, рефлексивна, соціальні, громадянська компетентність), інструментальні (комунікативна, дослідницько-праксеологічна, здоров'я-

збережувальна, інформаційно-комунікаційна (відповідно нозології), загальнонавчальна, інформаційно-аналітична); професійні (спеціальні фахові) компетентності (за нозологіями) – професійні (теоретико-методологічна, спеціально-методична (відповідно нозології), комунікативно-педагогічна (відповідно нозології), проєктувальна (загальна та з урахуванням нозологій), організаційна (відповідно нозології), психологічна компетентність (відповідно нозології), медико-біологічна компетентність (загальна та відповідно до нозології), корекційно-зорієнтована компетентність. Поступове набуття студентами цих компетентностей у процесі фахової підготовки, їх удосконалення демонструватиме динамічний процес професійного розвитку майбутніх фахівців.

Безумовно, у якості провідного поняття модернізації фахової підготовки студентів виступає поняття «професійна компетентність майбутнього фахівця». На підставі аналізу праць науковців (О. Мартинчук (2015), О. Митник (2004), Л. Петровська (1989), Ю. Пінчук (2005), І. Пукас (2019), Ю. Бойчук, Ю. Таймасов (2015) та ін.) та низки змісту освітніх програм сформульовано висновок, що *професійна компетентність майбутнього фахівця* потрактовується як інтегральна характеристика особистості випускника, яка визначає його здатність вирішувати проблеми та різні завдання, що виникають під час роботи, у реальних життєвих ситуаціях, у різних сферах діяльності на основі застосування набутих знань, навчального й життєвого досвіду та відповідно до засвоєної системи цінностей.

Формування професійної компетентності майбутнього фахівця (менеджера, психолога) закладено в освітню програму як складову стандарту вищої освіти. Цей процес, переконливо доводить О. Дубасенюк, охоплює компоненти педагогічної діяльності (цілемотиваційний, змістовий та процесуальний) та віддзеркалюється знаннями логіки навчальних дисциплін; уміннями оперувати категоріями діалектики та основними поняттями, які утворюють концептуальний каркас відповідної науки, перетворювати наукові теорії в метод пізнавальної

діяльності; навичками самоосвіти та підвищення рівня кваліфікації, ділового, міжособистісного та педагогічного спілкування; рефлексивними вміннями (Дубасенюк, 2010). Продовжуючи думку дослідниці, зазначимо, що нині процес формування професійної компетентності майбутніх фахівців має враховувати сучасні тенденції ринку праці та зміни у професійній позиції фахівців конкретної галузі.

Наголосимо, що необхідність зміни професійної позиції «демонструвати знання професійного дискурсу, уміння й навички роботи» на позицію «педагогічної підтримки» студентів в освітньому середовищі навчального закладу та у життєвих ситуаціях дозволяє зробити акцент не на програмний матеріал, а на організацію індивідуальної інтелектуальної діяльності. Викладач аналізує сам і допомагає зрозуміти майбутнім фахівцям не лише зміст того, що він засвоїв, але й як йому це вдалося зробити (за допомогою яких прийомів, технік, методів, засобів тощо), та як вдасться застосувати у майбутній професійній діяльності.

Аналізуючи суть компетентнісного підходу у контексті нашого дослідження, ми доходимо висновку, що проблема професійного розвитку студентів у процесі фахової підготовки знаходить своє відображення у низці програмних результатів навчання – демонструвати поглиблення базових знань з допомогою самоосвіти; демонструвати уміння представляти і оцінювати власний досвід та аналізувати й застосовувати досвід колег. Ми переконані, що саме ці результати навчання студентів свідчитимуть про високий рівень їх професійного розвитку в процесі фахової підготовки.

Безумовно, професійна компетентність – основа конкурентоздатності майбутніх фахівців. Погоджуючись з позицією В. Бондаря, конкурентоздатність слід розуміти як стійку особистісну властивість свідомо й творчо реалізувати професійну компетентність у межах виконання професійних обов'язків (Бондар, 2000).

Слід зазначити, що постійний розвиток професійної компетентності, знаходиться в руках самого фахівця, і є, по

суті, процесом професійного розвитку, витоки якої і розпочинаються з навчання у ЗВО. Під час навчання у ЗВО майбутній фахівець стає тією особистістю, яка усвідомлено регулює стандарти своєї поведінки. Перш за все це відбувається через усвідомлення свого навчального та професійного досвіду. А самоосвіта та здатність до самоосвітньої діяльності – запорука успішного професійного розвитку в майбутньому, становлення якого розпочинається від першого заняття у ЗВО і до державних екзаменів, що засвідчує прогрес від однієї стадії до іншої.

Ми погоджуємося з М. Уолесом, що традиційні моделі освіти стають неефективними, тому що досвід, до якого вони залучають майбутнього фахівця, є зовнішньо нав'язаний і тому психологічно невиправданий. Учений у своїх працях, на прикладі педагогічної діяльності, пише: «Досвід стає джерелом професійного розвитку вчителя лише тією мірою, якою вона є об'єктом структурованого аналізу: неререфлексований досвід безкорисний і з часом веде не до розвитку, а до професійної стагнації вчителя» (Wallace, 1991). У цьому сенсі варто врахувати й позицію О. Дубасенюк, яка наголошує, що, наприклад, професія педагога є творчою діяльністю, а педагог – рефлексуючим професіоналом, який безперервно аналізує свою працю (Дубасенюк, 2010). Тож майбутні фахівці, які здатні аналізувати свою діяльність (навчальну, квазіпрофесійну, професійну) та рефлексувати, демонструватимуть високий рівень професійного розвитку ще під час навчання у ЗВО.

Пошукова, дослідницька, інформаційна діяльність студента надає йому можливості здійснити синтез знань через експеримент і набути новий досвід (негативний чи позитивний). Відререфлексований досвід народжує нові знання, через діяльність майбутній фахівець вибудовує стратегію свого саморозвитку, повертаючись знову до творчого пошуку, набуваючи новий рівень свого професійного самовдосконалення (Кононова, 2018). Водночас зростає й рівень його готовності і здатність до зміни суб'єктивної системи установок. Відтак, майбутній фахівець може досягти

компетентності у змінних умовах сучасності. Самоосвіта сприяє професійному зростанню студента та засобом розвитку його професійної компетентності.

Підкреслимо, що набуття професійної компетентності сприяє розвитку здатності майбутнього фахівця до ефективного здійснення своєї професійної діяльності, володіння ним цілісною системою знань, умінь і навичок, що визначають сформованість його діяльності, професійного спілкування й особистості як носія визначених цінностей, ідеалів і професійної свідомості.

Підсумовуючи, зазначимо, що у нашому дослідженні компетентнісний підхід забезпечує спрямованість фахової підготовки студентів ЗВО на розвиток у них ключових, базових, професійних компетентностей, на формування умінь оперувати такими технологіями та знаннями, що задовольняють не лише потреби сучасного інформаційного суспільства, підготують їх до нових ролей у цьому суспільстві, але й уможливають провадження успішної професійної діяльності.

У методологічному плані цікавим є *антропо-соціогуманістичний підхід* до професійного розвитку студентів ЗВО у процесі фахової підготовки, оскільки багато освітніх галузей на етапі свого становлення спиралась на антропологічні ідеї К. Ушинського про цілісне вивчення природи людини.

Примітно, що характер цього підходу спрямований на розкриття професійно-гуманних якостей особистості, на появу нових професійно важливих особистісних утворень, що й зумовлює необхідність їх розвитку в процесі фахової підготовки.

Цей підхід, переконливо доводять І. Аносов, М. Елькін, передбачає впорядковану взаємодію біологічних, соціальних і духовних чинників у структурі особистості, озброює майбутніх фахівців знаннями про них самих, про навколишніх людей, знаннями особливостей вікових етапів життя людини, про суттєві характеристики не лише психофізичного, але й духовно-морального формування особистості в різні періоди її життя (Аносов, Елькін, 2013). Не можемо не погодитися, що

цей підхід у контексті вирішення проблеми професійного розвитку займає основне місце у формуванні наукового світогляду майбутнього фахівця, його уявлень про взаємозв'язок всіх періодів розвитку людини, вікові зміни в її психофізичному розвитку, виявленні дизонтогенетичних періодів, співвідносячи їх з етапами онтогенетичного розвитку людини, що важливо для низки професійних галузей (Аслаєва, 2011).

Отже, в контексті професійного розвитку майбутніх фахівців у процесі фахової підготовки *антропосоціо-гуманістичний підхід* спрямований на розкриття професійно-гуманних якостей особистості, на появу нових професійно важливих особистісних утворень; дозволяє формувати особистість майбутнього фахівця як основної ланки освітнього процесу, його готовність до професійної діяльності.

Вочевидь, слід погодитися з дослідницею О. Мартинчук, що гуманістична орієнтація освіти, яка наразі яскраво виокремлюється у реальності вищої школи, орієнтує на повагу до іншої особистості, врахування у змісті освіти її духовного потенціалу шляхом залучення до людської культури, взятої в аспекті соціального досвіду. У практичному плані вияв гуманного ставлення тісно пов'язаний з розглядом аксіологічних (ціннісних) аспектів освіти (Мартинчук, 2013). Тож це спонукає нас до розгляду проблеми професійного розвитку майбутніх фахівців у процесі фахової підготовки з позиції аксіологічного підходу.

Аксіологічний підхід (Т. Жигінас (2016), В. Сластьонін, Г. Чижакова (2003) та ін.) полягає у залученні студентів ЗВО до методологічних, теоретичних і прикладних знань про цінності, про їх природу, механізми розвитку та способи функціонування, а також про професійно-педагогічні цінності, що характеризують професійне становлення і самовдосконалення особистості сучасного фахівця. Сутність застосування аксіологічного підходу полягає у формуванні в студентів системи професійних та загальнолюдських цінностей як визначальних чинників ставлення особистості до світу,

обраної професії і самого себе, визначення відповідних до ціннісних орієнтирів: способів поведінки і життя у світі, заповненому ціннісним смислом.

Підкреслимо, що формування ціннісних орієнтацій – процес достатньо складний, має певну тимчасову протяжність, не передбачає нав'язування, навпаки, припускає делікатність у становленні аксіологічних позицій майбутніх фахівців.

Повний цикл формування ціннісних орієнтацій, наголошує Т. Жигінас, може включати такі етапи: пред'явлення цінностей вихованцеві; усвідомлення ціннісних орієнтацій особистістю; ухвалення ціннісної орієнтації; реалізація ціннісних орієнтацій в діяльності і поведінці; закріплення ціннісної орієнтації в спрямованості особистості і перехід її в статус якості особистості, тобто в свого роду потенційний стан; актуалізація потенційної ціннісної орієнтації, що полягає в якостях особистості вчителя (Жигінас, 2016). Такі етапи, цілком імовірно, узгоджуються з етапами професійного розвитку майбутніх фахівців (адаптаційний етап; етап навчально-професійної ідентифікації; самоосвітньо-творчий етап).

Вибір аксіологічного підходу як методологічного орієнтиру у процесі професійного розвитку студента ЗВО дозволяє розглядати фахову підготовку, освіту взагалі як соціально-педагогічний феномен, який знайшов своє втілення в основних ідеях В. Сластьоніна як універсальність і фундаментальність гуманістичних цінностей, єдність цілей і засобів в освіті (Сластенин, Чижакова, 2003).

Аксіологія як методологічна основа професійного розвитку майбутніх професіоналів у процесі фахової підготовки визначає систему педагогічного розуміння особистості і ствердження цінності людського життя, виховання і навчання, педагогічної діяльності й освіти (Бондаревская, 1995).

Слід наголосити, що аксіологічний підхід до професійного розвитку майбутніх менеджерів, психологів зорієнтовує процес фахової підготовки на формування й подальший розвиток у студентів здатності діяти на основі принципів і норм етики, правил культури поведінки у стосунках із дорослими й дітьми

на основі загальнолюдських та національних цінностей, норм суспільної моралі; здатності застосовувати знання, вміння, цінності і досвід практичної діяльності з питань культури здоров'я та здорового способу життя, готовність до здоров'язбережувальної діяльності; здатність здійснювати професійну діяльність відповідно до потреб здоров'я, культурних цінностей та традицій населення України.

Підсумовуючи, зазначимо, що *аксіологічний підхід* до професійного розвитку студентів ЗВО у процесі фахової підготовки передбачає становлення ієрархії цінностей особистості майбутнього фахівця на пріоритетах професійно-пізнавальної спрямованості, наукової самостійності, активності, широти світогляду, методологічної грамотності.

З метою всебічного дослідження проблеми професійного розвитку студентів у процесі фахової підготовки важливим є *системно-діяльнісний підхід*. У науковій літературі його часто описують як системний.

Системний підхід дозволяє розглянути будь-яку педагогічну дійсність як відкриту соціально-педагогічну систему, зазначають Л. Борисенко, О. Галус, О. Жаріков, В. Королевська, С. Хохлов. Він дозволяє обґрунтувати особливий причинно-наслідковий характер процесів і явищ, ієрархічність побудови і проектування різних систем, у тому числі педагогічних. При такому підході забезпечується прогнозованість результатів, цілісність і взаємозумовленість компонентів навчальної діяльності (мети, змісту, форм і методів), чітка керованість процесами. Педагогічна система, будучи соціальною і штучно організованою, формує своєрідний освітній простір у відповідності з певною моделлю, яка визначає типи взаємозв'язків, очікувані результати, механізми та перспективи розвитку (Борисенко, 2017, Галус, 2010).

Так як педагогіка є наукою про один з видів діяльності, то вищезазначений підхід, наголошує учений В. Краєвський, правильніше й точніше називати саме системно-діялісним. Ключовим поняттям цього підходу є «система – цілісний комплекс елементів, пов'язаних між собою таким чином, що із

змінюю одним змінюються й інші» (Краєвський, 2006). Мінімальний набір характеристик системи, врахуванням яких визначається системний підхід до досліджуваного об'єкту є склад (сукупність елементів, які до нього входять), структура (зв'язок між ними); функції кожного елемента, його роль і значення в системі.

Водночас іншим важливим поняттям цього підходу є діяльність, яка розглядається з філософських позицій, як «специфічно людська форма активного ставлення до довкілля, зміст якої складає його доцільна зміна і перетворення» (Краєвський, 2006). Окремі види людської діяльності (наукової, педагогічної, професійної тощо) можна розглядати як підсистеми більш широкої системи, якою є суспільство. Так поєднуються системний і діяльнісний підходи, складаючи системно-діяльнісний підхід до вивчення тих чи інших видів суспільної діяльності, зокрема наукової і педагогічної (Краєвський, 2006, Мартинчук, 2013).

Застосування цього методологічного підходу до професійного розвитку майбутніх фахівців дозволяє виявити багатоманітність зв'язків і відношень досліджуваного об'єкту. Так, процес фахової підготовки студента, його професійний розвиток може розглядатися як система: з одного боку, він є елементом загальної системи фахової підготовки (яка має свою структуру, систему зв'язків, певну логіку і взаємозв'язок з іншими елементами освітньої системи), а з іншого, має свої властивості, специфічні характеристики і особливості в організації та реалізації.

На підставі аналізу праць (О. Мартинчук, С. Миронова, Л. Перхун, Ю. Пінчук та ін.), системно-діяльнісний підхід у нашому дослідженні дає можливість обґрунтувати процес фахової підготовки студентів (менеджерів, психологів) як складну, багаторівневу педагогічну систему, засновану на інтеграції загальнотеоретичної, психолого-педагогічної та професійно орієнтованої складових змісту навчання фахівця, що вирізняється своїми складниками (мотиваційно-цільовий, змістовий, діяльнісно-процесуальний, контроль-регу-

лювальний та оцінно-результативний), показниками їхніх проявів, функціональними особливостями, динамікою розвитку.

З іншого боку, системно-діяльнісний підхід до професійного розвитку майбутніх фахівців забезпечує вивчення предметів і явищ як системних об'єктів у їхньому розвитку, положення якого застосовані до обґрунтування педагогічних систем (Ю. Бабанський, В. Беспалько, І. Лернер, М. Малофєєв, В. Синьов та ін.).

Нині вітчизняна педагогіка презентує дослідження з розробки і випробовування концептуальних положень професійно-педагогічної підготовки фахівця в межах *особистісно-діялісного підходу* (І. Зимняя, О. Леонтєв, А. Петровський, С. Рубінштейн, Т. Тихонова та ін.).

Особистісно-діялісний підхід розглядається в єдності особистісного і діялісного компонентів, і в своєму особистісному компоненті передбачає, що в центрі навчання знаходиться той, хто сам навчається: його мотиви, цілі, психологічні особливості. Виходячи з інтересів того, хто навчається, рівня його знань і умінь, викладач визначає навчальну мету заняття і формує, спрямовує і коригує весь освітній процес з метою розвитку особистості суб'єкта. У процесі викладання будь-якого навчального предмета максимально враховуються його національні, статеві, вікові, індивідуально-психологічні особливості.

Дослідниця Т. Тихонова (2000) наголошує, що діялісний компонент у процесі фахової підготовки студентів також має багатосторонні передумови для реалізації особистісно-діялісного підходу: в загальнопедагогічному плані – положення про суб'єкт-суб'єктне відношення вчителя і учня (А. Дістервег) і активність учня (І. Песталоцці, А. Дістервег, Л. Толстой, П. Каптерев та ін.); в загальнопсихологічному – теорію діяльності О. Леонтєва, особистісно-діялісного опосередкування (С. Рубінштейн, О. Леонтєв, А. Петровський), теорію навчальної діяльності (Д. Ельконін, В. Давидов, А. Маркова, І. Ільєсов).

Особистісно-діяльнісний підхід у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців, передбачаючи організацію самого процесу навчання як організацію і керування навчальною діяльністю студентів, означає переорієнтацію цього процесу на постановку і самостійне розв'язування ними конкретних навчальних задач (пізнавальних, дослідницьких, перетворюючих, проектних тощо). При цьому викладач має визначити номенклатуру навчальних задач і дій, їх ієрархію, форму подання і організувати виконання цих дій студентами за умови оволодіння ними орієнтовною основою і алгоритмом їх виконання, зорієтовуючи при цьому на самостійну пізнавальну діяльність та освіту упродовж усього життя. Обстоюючи позицію І. Зимньої, варто наголосити, що особистісно-діяльнісний підхід з позиції професійного розвитку майбутніх фахівців, означає наявність актуальної ситуації, інтерналізації нових форм, правил, способів і засобів соціально-професійно-комунікативної діяльності, тобто розвиток не лише професійної компетентності студентів, але і їхньої особистості в цілому. У цьому процесі ставиться і вирішується основна задача фахової підготовки: створення умов розвитку гармонійної, морально досконалої, соціально активної (через активізацію внутрішніх резервів), професійно компетентної особистості, що саморозвивається (Зимняя, 1999).

Безперечно, ми погоджуємося з В. Серіковим, що суть особистісно-діялісного підходу полягає в забезпеченні розвитку і саморозвитку особистості студента на основі виявлення його індивідуальних особливостей як суб'єкта пізнання і предметної діяльності (Сериков, 1994).

Продовжуючи позицію ученого, підкреслимо, що зміст фахової підготовки майбутніх професіоналів, її засоби і методи структуруються так, що дозволяють студенту виявити вибірковість щодо предметного матеріалу, методів навчання і форм. З метою створення належних умов для професійного розвитку майбутніх фахівців доцільним є розроблення індивідуальних програм, які моделюють дослідницьке, креативне мислення, спецкурсів чи навчальних майстерень

професійного розвитку; організація групових занять на основі діалогу та імітаційно-рольових ігор; інтеграція навчального матеріалу для реалізації методу дослідницьких проєктів, що самостійно виконуються студентами (Сериков, 1994).

Особистісно-діяльнісний підхід дозволяє персоналізувати процес фахової підготовки, виділити умови взаємодії учасників педагогічного процесу, обрати засоби і методи, які у повній мірі сприятимуть професійному розвитку студентів під час навчання у ЗВО. Цей підхід орієнтує на моделювання структури педагогічної діяльності через вплив на всі сторони особистості в освітньому процесі (Е. Зеєр), виділення провідних характеристик, визначення рівня їх розвитку і підготовки студента до педагогічної діяльності на основі особистісного підходу (А. Вербицький), посилення ролі педагогічної практики (Е. Симанюк), практики глибинної психокорекції, яка, на нашу думку, відіграє важливу роль у майбутній професійній діяльності та сприяє професійному розвитку (В. Андрущенко, А. Глузман).

В основі фахової підготовки лежить співдіяльність студента в умовах взаємодії з суб'єктами освіти. У ході визначення особистісно-діялісного підходу як одного з провідних у фаховій підготовці студентів, ми виходили услід за Р. Аслаєвою з того, що особистість формується, розвивається і проявляється в діяльності (навчальній, квазіпрофесійній, професійній), регулюючи її процес, і саму діяльність неможливо зрозуміти без особистісної участі в ній. Цей підхід орієнтує на підготовку майбутнього фахівця як суб'єкта професійної діяльності, що дозволяє студентам актуалізувати потенціал професійних компетенцій, що набуваються в освітньому процесі ЗВО (Аслаєва, 2011).

Особистісно-діялісний підхід передбачає: аналіз стану і розвитку особистісних властивостей майбутніх фахівців, врахування особистісних потреб, особистісного досвіду, мотивації досягнень, здібностей, активності, індивідуальних психологічних особливостей. Застосування цього підходу дасть можливість мотивувати студентів на оволодіння професійними

знаннями та вміннями, що сприятиме розвитку поведінкової складової професійної компетентності.

Відтак, *особистісно-діяльнісний підхід* передбачає необхідність педагогічної підтримки та керівництва професійним розвитком студентів, створення умов для задоволення освітніх, культурологічних, професійних потреб майбутніх фахівців у процесі навчання у ЗВО.

Інформаційний пошук у науковій і науково-методичній літературі спонукав до розгляду проблеми професійного розвитку майбутніх фахівців у процесі фахової підготовки з позиції *інтегративного підходу* (О. Ващук, О. Вознюк, П. Горкуненко, О. Дубасенюк та ін.).

Інтегративний підхід до професійного розвитку студентів ЗВО у процесі фахової підготовки – це той підхід, що веде до інтеграції змісту фахової підготовки, тобто доцільного об'єднання його елементів у цілісність. Результатом інтегративного підходу має бути цілісність знань різних рівнів – цілісність знань про дійсність, про природу, життя; сформованість теоретико-методологічних знань майбутніх фахівців з дисциплін професійно орієнтованого циклу; сформованість знань з окремих видів та технологій роботи тощо.

Інтегративний підхід реалізується під час вивчення інтегрованих курсів чи окремих предметів з відповідної освітньої програми, коли цілісність знань формується завдяки інтеграції їх на основі спільних для всіх предметів понять, застосування методів і форм навчання, контролю і корекції навчальних досягнень студентів, що спрямовують фахову підготовку на об'єднання знань. Як зазначає О. Ващук, у педагогіці та філософії освіти розглядаються різні види інтеграції і відповідно інтегративного підходу (Ващук, 2013).

Інтегративний підхід, як слушно зазначає О. Мартинчук, дає можливість подолати суперечності між принципом єдності знань та їх розділенням на фундаментальні і спеціальні, між збільшенням обсягу знань та обмеженістю навчального часу для їх опанування; між єдиним напрямом фахової підготовки,

який спрямований на формування системи міждисциплінарних знань, умінь і навичок, що лежать в основі фахової компетентності фахівця та різними напрямками наукових знань з професійно орієнтованих предметів (Мартинчук, 2013). Дослідниця стверджує, що інтегративний підхід посідає чільне місце серед інших методологічних підходів до професійного розвитку студентів у процесі фахової підготовки. Як пише В. Козлов, будь-яка сучасна науково-освітня парадигма, яка здається повною й універсальною, є «... справедливою при певних обставинах і з відомою долею ймовірності в певній предметній галузі. Цінність будь-якої парадигми відносна...» (Козлов, 2013).

Інтегративний підхід до професійного розвитку майбутніх менеджерів, психологів уможливорює простежити прогрес студентів у формуванні інтегральної компетентності – здатності розв'язувати складні спеціалізовані задачі і практичні проблеми в обраній галузі або у процесі професійної діяльності, що передбачає застосування певних теорій та методів відповідної науки і характеризується комплексністю та невизначеністю умов (Освітньо-професійна програма *Менеджмент (Управління проєктами)*, освітньо-професійна програма *Психологія*, 2021).

Відтак, інтеграція змісту фахової підготовки передбачає встановлення структурно-логічних зв'язків між окремими дисциплінами, які об'єднують їх у єдину систему. Організація фахової підготовки з урахуванням спеціальних умов професійного розвитку студентів ЗВО на основі інтеграції може відбуватися на окремих заняттях (узагальнюючих) з певної теми, декількох тем різних курсів, циклу навчальних предметів або встановлювати взаємозв'язок між циклами, у межах чого здійснюється професійна мотивація, стимулювання творчого потенціалу, виявлення особистісних ресурсів майбутнього фахівця для досягнення успіху в професійній діяльності.

Вивчення досвіду вітчизняних ЗВО (М. Гриньова, О. Козіна, Н. Кононец, Б. Орлов, В. Симоненко, Ю. Хотунцев, М. Шигонцев) переконує, що одним із ефективних способів

професійного розвитку студентів є *проектне навчання*. Проекти мають чітко продуману структуру аналогічну реальному науковому дослідженню, орієнтують на практичний результат, дають можливість вийти за межі програмного матеріалу й розглянути проблему об'ємно, з позицій різних дисциплін. Освітні проекти розвивають інтерес студентів до педагогічних проблем і стимулюють самостійно знаходити можливі шляхи для їх розв'язання. Системні узагальнення в цьому випадку набувають дієвої основи й можуть бути використані як спосіб подальшого пізнання професійної діяльності.

Отже, у нашому дослідженні *інтегративний підхід* спирається на ідею цілісності фахової підготовки студентів ЗВО, яка втілює єдність цілей, змісту, засобів, форм і методів навчання, посилення взаємозв'язків між компонентами змісту різних предметних галузей, та забезпечує зусилля професійної мотивації, стимулювання творчого потенціалу, виявлення особистісних ресурсів майбутнього фахівця для досягнення успіху в професійній діяльності.

Вивчення різних підходів до вирішення проблеми професійного розвитку майбутніх фахівців спонукало до її розгляду через призму *системного підходу*, який, на думку Е. Юдіна, є загальнонауковою, а не спеціально-науковою методологією. Разом із тим, методологічна ефективність системного підходу, як і всякої загальнонаукової методології, вимірюється тим, наскільки здатний він грати конструктивну роль у побудові та розвитку конкретних предметів дослідження, тобто його прикладеністю до певного типу об'єктів вивчення (Юдин, 1973).

Системний підхід, як свідчить аналіз наукових праць, використовується, насамперед, у тісному взаємозв'язку з особистісно орієнтованим і діяльнісним підходами, що, на думку А. Леонтьєва, А. Петровського, С. Рубінштейна, передбачає зверненість до внутрішнього світу особистості та максимальний розвиток її індивідуальних особливостей. Саме цей підхід спонукає до системності у процесі професійного

розвитку майбутніх фахівців, керованості цим процесом шляхом створення спеціальних педагогічних умов.

Системний підхід до професійного розвитку студентів ЗВО у процесі фахової підготовки ґрунтується на таких принципах: *єдності* – спільний розгляд моделі професійного розвитку майбутніх фахівців у процесі фахової підготовки як єдиного цілого та як сукупності частин; *розвитку* – урахування змінності моделі, її здатності до розвитку і вдосконалення, накопичення інформації з урахуванням динаміки освітнього середовища ЗВО; *глобальної мети* – відповідальність за вибір глобальної мети (динаміки професійного розвитку студентів у процесі фахової підготовки); *функціональності* – спільний розгляд структури моделі професійного розвитку студентів у процесі фахової підготовки та функцій із пріоритетом функцій над структурою; *ієрархії* – урахування супідрядності та ранжування частин моделі; *невизначеності* – урахування ймовірного настання події; *організованості* – ступінь виконання рішень і висновків (Жариков, 2001).

Сутність системного підходу формулювалася багатьма ученими. Ґрунтовно вона сформульована у працях В. Афанасьєва (Афанасьев, 1982). Нижче представлено низку взаємопов'язаних аспектів, які в сукупності та єдності складають системний підхід до професійного розвитку студентів ЗВО у процесі фахової підготовки:

- *системно-елементний*, такий, що відповідає на питання, з чого (яких компонентів) утворена модель професійного розвитку майбутніх фахівців у процесі фахової підготовки;
- *системно-структурний*, який розкриває внутрішню організацію моделі, спосіб взаємодії утворюючих її складників;
- *системно-функціональний*, який показує, які функції виконує модель професійного розвитку студентів у процесі фахової підготовки та утворюючі її складники;
- *системно-комунікаційний*, що розкриває взаємозв'язок даної моделі із системою фахової підготовки, як за горизонталлю, так і за вертикаллю;

– *системно-інтеграційний*, що показує механізми, чинники збереження, удосконалення та розвитку моделі професійного розвитку студентів у процесі фахової підготовки;

– *системно-історичний*, такий, що відповідає на питання, як, яким чином виникла модель, які етапи в своєму розвитку проходила, які її історичні перспективи.

Реалізація системного підходу у контексті нашого дослідження забезпечується системним аналізом проблеми професійного розвитку майбутніх фахівців у процесі фахової підготовки. Поняття системного аналізу М. Прокоф'єва витлумачує як всебічний підхід до ухвалення рішень щодо різних проблем у різних сферах людської діяльності. Це підхід, на думку вченої, не пов'язаний із конкретними властивостями об'єкту, що вивчається, й уможливорює використовувати єдині принципи вивчення для об'єктів і явищ різної природи. Він корисний у випадках, коли прагнуть досліджувати об'єкт з різних сторін, комплексно (Прокоф'єва, 2011).

Значення системного підходу в нашому дослідженні полягає в тому, що він дозволяє: розглянути процес професійного розвитку майбутнього фахівця у процесі фахової підготовки як цілісну систему; виділити системотворний чинник формування професійної компетентності, тобто мету і результат; сконструювати модель професійного розвитку майбутнього фахівця, здатну забезпечити позитивну динаміку у рівнях професійного розвитку студента, визначити та науково обґрунтувати її складники, розкрити діалектику їх взаємозв'язку; розкрити зумовлені складниками внутрішні зв'язки, а також основні умови існування моделі.

Таким чином, у нашій роботі *системний підхід* сприяє цілісному погляду на проблеми професійного розвитку майбутніх менеджерів, психологів і дозволяє розглядати цей процес, по-перше, як інваріантний етап неперервної освіти, що здійснюється під час навчання студентів у закладі вищої освіти, а по-друге, – забезпечити єдність і цілісність усіх складників

змісту фахової підготовки студентської молоді з орієнтацією на освіту упродовж усього життя.

Продовжуючи наукові пошуки, з'ясовано, що в умовах компетентнісного, системного та інтегративного підходів організація самостійної пізнавальної діяльності студентів, безпосередньо спрямованої на їхній професійний розвиток, може реалізуватися через *практико-орієнтоване модульне навчання* (проектно-модульний підхід до професійної підготовки), де майбутній фахівець частково або повністю може працювати за навчальною програмою, за індивідуальною траєкторією розвитку з урахуванням своїх можливостей і потреб (М. Бухаріна, Н. Голуб, М. Гуревич, О. Карбованець, Н. Кононец, Н. Куруц, М. Моїсєєва, М. Павлова, Дж. Пітт, Є. Полат, А. Петров, І. Сасова та ін.). Під навчальним модулем ми розуміємо відносно самостійний блок інформації, що включає в себе мету й навчальне завдання, методичні рекомендації, орієнтовну систему дій і способи контролю (самоконтролю) успішності виконання навчальних завдань. Модуль може бути представлений як частина навчального матеріалу у формі стандартизованого буклету, що передбачає мету, дидактико-методичне обладнання, навчальний матеріал, методи і організаційні форми, а також діагностичні засоби контролю і корекції.

У нашому дослідженні *проектно-модульний підхід* передбачає збагачення змісту фахової підготовки студентів освітніми проектами та модулями, спрямованими на інформальну освіту у процесі професійного розвитку особистості під час навчання у ЗВО, та забезпечує можливості майбутнім фахівцям частково або повністю працювати за індивідуальною траєкторією навчання з урахуванням своїх можливостей і потреб.

Як засвідчують результати нашого дослідження, ефективність проектно-модульного підходу до професійного розвитку студентів у процесі фахової підготовки забезпечується системним використанням завдань, спрямованих на розвиток

дослідницьких компетентностей, організацією проєктної діяльності майбутніх фахівців.

Першочергово, як свідчать навчальні плани з підготовки студентів різних спеціальностей, майбутні фахівці вивчають дисципліну «Основи науково-дослідної роботи» або подібні їй. Сформована здатність майбутніх фахівців до пошуку, оброблення та аналізу, систематизації й узагальнення інформації з різних джерел та формулювання логічних висновків, здатність до критичного осмислення проблем у навчанні і професійній діяльності та на межі предметних галузей, є рушійною силою до професійного розвитку студентів під час навчання у ЗВО.

Формування дослідницьких компетентностей засобами проєктно-модульного навчання є одним із вирішальних чинників успішної фахової підготовки студентів, їхнього професійного розвитку, ефективність яких визначається через їх компетентність у розв'язанні дослідницьких завдань, виконанні освітніх проєктів. Ціленаправлені види самостійної проєктної діяльності є наскрізною лінією формування дослідницьких компетентностей і вимагають як оптимізації форм і методів освітнього процесу, так і раціонального їх поєднання, використання інтернет-ресурсів, технічних засобів навчання, ІКТ (Борисенко, 2017).

Організація процесу формування цих компетентностей здійснюється у спеціальних умовах в режимі фахової підготовки студентів у ЗВО в декілька взаємопов'язаних етапів, виділених Ю. Захарченко:

Перший етап зорієнтовано на визначення стану сформованості у студентів відповідної системи знань, встановлення педагогічних умов, що впливають на процес наукової підготовки майбутнього фахівця, розробку проєкту формування дослідницьких компетентностей.

Характерним для *другого етапу* є чітка організація наукової роботи майбутніх фахівців репродуктивного характеру, розвиток мотивації, розвиток умотивованого

бажання до набуття необхідних знань, цілеспрямоване збагачення термінологічного апарату, вдосконалення професійного потенціалу. Основними видами діяльності є виконання лабораторних і практичних робіт, активна участь у семінарах, конференціях, диспутах, а також проблемно-дослідницьких групах, написання рефератів та курсових проєктів тощо.

Третій етап передбачає оволодіння основами пошукової діяльності, усвідомлення необхідності самостійного виконання наукових досліджень та значення експериментального аспекту в майбутній професійній діяльності. Закріплюються практичні вміння, здійснюється набуття необхідної педагогічної практики та позанавчальної виховної роботи.

Четвертий етап, насамперед, передбачає усвідомлення студентом об'єктивного образу професійної діяльності, здатності до рефлексії і самовдосконалення на основі самоаналізу індивідуальних властивостей і набутого педагогічного досвіду. Увага тут зосереджується на закріпленні вмінь використовувати теоретичні знання в практичному здійсненні наукового дослідження, вдосконаленні навичок використання дослідницьких операцій, мотивації дослідницько-професійної «Я-концепції», усвідомлення того факту, що професійна діяльність є постійне дослідження (науково-методичної літератури, освітнього середовища, світу, форм, методів та технологій роботи тощо), спрямоване на вдосконалення діяльності в обраній галузі (Захарченко, 2018).

Ключовими реалізаційними механізмами формування й розвитку дослідницьких компетентностей майбутніх фахівців ми бачимо: спрямування змісту фахової підготовки на поєднання наукової та навчальної роботи; упровадження спеціальних занять з організації проєктно-модульної діяльності з використанням спеціально змодельованих навчально-дослідницьких завдань; цілеспрямоване формування рефлексивно-мотиваційного інтересу до творчого пошуку.

Таким чином, в умовах трансформацій в системі вищої педагогічної освіти, зростання вимог до особистісних і професійних якостей майбутніх фахівців передбачаються суттєві зміни в його компетентнісних характеристиках, переведення змісту, форм і методів навчання з традиційного ритму функціонування в режим динамічного розвитку дослідницьких можливостей майбутнього фахівця, що є запорукою успішного професійного розвитку в умовах навчання у ЗВО. Особливе місце у формуванні дослідницьких компетентностей студентів належить процесу самостійної проєктно-модульної діяльності. Ефективне оволодіння системою необхідних знань, умінь і навичок забезпечується залученням студентів до самостійної пізнавальної діяльності інтегративного характеру, сформованості цільової установки на наукову, творчу діяльність, використання інноваційних технологій модульного навчання, створення оптимальних умов для реалізації суб'єктної позиції майбутнього фахівця. Адже проєктно-пошукова діяльність забезпечує набуття студентом необхідних знань, наявність об'єктивного уявлення про себе, як суб'єкта вирішення завдань у реальному середовищі освіти, мотивації до наукової діяльності, а також особистісні якості, необхідні для проведення педагогічних досліджень, професійного зростання. Саме освітні проєкти, на нашу думку, відіграють важливу роль у процесі професійного розвитку майбутнього фахівця, що ставить можливим акцентування уваги під час визначення педагогічних умов професійного розвитку в процесі фахової підготовки.

У роботі підсумовано, що багатовимірність досліджуваної проблеми, необхідність об'єктивації ключових моментів спричиняють їхній розгляд із точки зору низки методологічних підходів. Найбільш продуктивними ми вважаємо *компетентнісний, антропосоціогуманістичний, аксіологічний, системно-діяльнісний, особистісно-діяльнісний, інтегративний, системний та проєктно-модульний* підходи в їх органічній єдності. Наступний підрозділ роботи, згідно логіки

дослідження, буде присвячено науковому обґрунтуванню принципів професійного розвитку майбутніх фахівців у процесі підготовки у ЗВО.

2.3. Принципи професійного розвитку майбутніх фахівців у процесі підготовки у ЗВО

Визначаючи принципи професійного розвитку майбутніх фахівців (менеджерів, психологів, вчителів) у процесі фахової підготовки, ми першочергово враховували ті принципи навчання, які безпосередньо сприяють успішному професійному розвитку студентів під час навчання у ЗВО. Процес навчання, як наголошують науковці (І. Малафіїк, М. Фіцула, І. Харламов та ін.), будується відповідно до законів, закономірностей та принципів навчання. У концепції принципи професійного розвитку майбутніх фахівців тлумачаться як положення, які покладені в основу формування змісту навчання, вибору методів, форм організації навчання, які сприятимуть їх професійному розвитку.

Зазначимо, що питання визначення принципів розвитку (зокрема, професійного розвитку) вважається вельми суперечливою галуззю дидактики, бо різні вчені дотримуються різних вихідних положень для їхнього обґрунтування.

У вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній науці нині визначено низку вихідних концептуальних положень, принципів, які можна покласти в основу концепції професійного розвитку майбутніх фахівців у процесі фахової підготовки. Загальні дидактичні принципи висвітлюються у теоретичних здобутках таких відомих учених, як І. Андрощук, Л. Виготський, І. Зязюн, О. Коберник, Н. Кононец, Н. Ничкало, К. Роджерс, В. Семиченко, С. Сисоєва, Н. Чепелєва та ін. Окремі аспекти, які так чи інакше стосуються принципів вищої освіти в Україні, були предметом дослідження таких учених, як В. Кремень, Т. Шаповал, В. Ягупов та ін. Проте вони розкрили лише окремі аспекти в зазначеній сфері, досліджуючи більш загальні чи спеціальні проблеми.

Визначення та наукове обґрунтування принципів професійного розвитку майбутніх фахівців у процесі фахової підготовки в нашому дослідженні ґрунтоване на категорії дидактики «принципи навчання», запропоноване вітчизняним дидактом І. Малафіїком: це положення, які покладені в основу формування змісту навчання, вибору методів навчання, розроблення і конструювання форм організації освітнього процесу (Малафіїк, 2009). Це своєрідні вимоги, виконання яких дає змогу не лише теоретично, але й практично створити і реалізувати систему навчання, здатну забезпечити неперервний професійний розвиток студентів під час навчання у ЗВО. Професійний розвиток студентів базується на *принципах* – керівних ідеях та головних вимогах до наукової та педагогічної діяльності, вихідних положеннях, науково обґрунтованих та перевірених практикою (Максимюк, 2005).

Вітчизняні педагоги визначають такі *загальні дидактичні принципи*: науковості, доступності навчання, наочності в навчанні, зв'язку теорії з практикою, систематичності навчання, системності, свідомості і активності у навчанні, міцності засвоєння знань, індивідуального підходу, самостійності й активності у навчанні, виховання в процесі навчання, позитивного емоційного фону навчання, поваги до особистості в сполученні з розумною вимогливістю, оперативності знань, цілеспрямованості педагогічного процесу, навчання на високому рівні труднощів та ін. (Лозова, Троцько, 2002, Малафіїк, 2009, Максимюк, 2005).

Зазначимо, що певні дидактичні принципи, на думку вчених, мають бути базисом для побудови навчального процесу не залежно від освітнього рівня та освітньої програми. До таких можна віднести науковість, зв'язок теорії з практикою і практичного досвіду з наукою, системність і послідовність у підготовці спеціалістів, свідомість, активність і самостійність студентів у навчанні, поєднання індивідуального пошуку знань із навчальною роботою в колективі, поєднання абстрактності мислення з наочністю у викладанні, доступність наукових знань, міцність засвоєння знань тощо (Білоусова, 2010).

До принципів навчання студентів у ЗВО учені відносять, наприклад, принципи єдності наукової і навчальної діяльності студентів, ґрунтовності, професійної спрямованості навчання, професійної мобільності, урахування вікових, соціально-етичних та індивідуальних особливостей студентів, інтеграції аудиторної та позааудиторної роботи тощо (Білоусова, 2010, Фіцула, 2003, Харламов, 2002).

Так, В. Радул до головних принципів організації освітнього процесу педагогічного ЗВО відносить: єдність навчання і виховання, природовідповідність, єдність національного та загальнолюдського, гуманізацію, безперервність і наступність, диференціацію та індивідуалізацію, культуровідповідність, демократизацію, активність, самодіяльність і творчу ініціативу, гармонізацію родинного та суспільного виховання (Радул, 1998).

У наукових дослідженнях О. Спіріна стосовно професійної підготовки майбутніх фахівців схарактеризовано основні види загальних дидактичних принципів у вищій школі:

– загальні принципи організації навчання (науковість та доступність, наступність, систематичність, системність, перспективність і наочність, принцип виховального навчання, принцип єдності теорії та практики, принцип педагогічної обґрунтованості обсягу навчального матеріалу);

– принцип диференціації та індивідуалізації навчання;

– принципи добору змісту навчального матеріалу для кожної спеціальності (зокрема, принцип пріоритету розвивальної функції навчання, принцип диференційованої реалізованості, принцип інформаційної ємкості й соціальної ефективності, принцип діагностико-прогностичної реалізованості, модульний принцип добору змісту, принцип концентризму, принцип гуманізації та гуманітаризації освіти; науковість, орієнтація на сучасні наукові та практичні досягнення, розгляд навчального предмета з позицій його історичного розвитку як науки, теоретична повнота, доступність і практична значущість навчального матеріалу);

- принцип міцності знань, професійних умінь, інтелектуальних навичок розумової праці;
- принцип актуальності знань і професійних умінь;
- принцип дохідливості у викладанні;
- принцип забезпечення творчої активності та самостійності студентів у навчальному процесі;
- принцип поєднання індивідуального та колективного (зокрема щодо відповідних форм діяльності студентів) (Спірін, 2007).

В. Шовкун акцентує увагу на принципах формування професійної компетентності майбутніх учителів: відповідність цілям і завданням навчання, дидактичні принципи (науковості, систематичності й послідовності навчання, доступності, зв'язку навчання з життям, свідомості й активності студентів у навчанні, наочності в навчанні, міцності засвоєння знань, умінь та навичок, індивідуального підходу до студентів, емоційності навчання), принципи професійно-педагогічної спрямованості (зацікавлення до діяльності вчителя, емоційне ставлення до неї), принцип індивідуалізації і колективності (Шовкун, 2016).

С. Овчаров виділяє принципи індивідуально-диференційованого підходу в професійній підготовці майбутніх фахівців: навчальна діяльність студентів має бути мотивованою; засвоєння знань кожним студентом повинно відбуватися в індивідуальному темпі, на рівні складності, який обирається ним самостійно в залежності від особистих здібностей і потреб; можливість переходу на вищий рівень складності в будь-який час; у процесі навчання повинен здійснюватися постійний зворотній зв'язок між студентами й викладачем; широке використання нових комп'ютерних технологій у навчально-виховному процесі; діяльність кожного студента має бути контрольована і керована викладачем (Овчаров, 2010).

Дослідники Т. Сорочан, А. Данильєв, Б. Дьяченко, О. Рудіна (2013) у монографії «Професійний розвиток керівників і педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній педагогічній освіті

регіонального рівня (за матеріалами Луганського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти) розглядають такі принципи професійного розвитку керівників і педагогічних працівників:

1. Застосування компетентнісного підходу до розвитку професіоналізму.

2. Формування здатності майбутніх фахівців працювати в інноваційному середовищі.

3. Спрямованість на опанування методів самостійного пошуку знань у різних сферах науки та культури, теорії та практики.

4. Забезпечення партнерства та професійної взаємодії в процесі навчання, фасилітація.

5. Рефлексія педагогами результатів навчання та власного практичного досвіду.

У дискурсі виокремлених у попередньому розділі методологічних підходів (компетентнісний, антропосоціогуманістичний, аксіологічний, системно-діяльнісний, особистісно-діяльнісний, інтегративний, системний та проєктно-модульний) та спираючись на проаналізовані вище основоположні принципи дидактики, визначено принципи професійного розвитку студентів ЗВО у процесі фахової підготовки: *загальнодидактичні* (принцип науковості; послідовності, наступності та систематичності) та *специфічні* (актуальності знань і професійних умінь; практичної спрямованості навчання; гуманізму; рольової перспективи; паритетності; діалогізації; створення сприятливого середовища; усвідомленої перспективи; свободи вибору; ініціативності).

1. Принцип науковості у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців

Учені єдині в думці, що для підготовки фахівців у системі вищої освіти принцип науковості відіграє особливу роль, бо передбачає відображення в змісті підготовки сучасних досягнень науки, перспектив її розвитку, накопиченого людством досвіду, джерелом та носієм яких саме і має бути вища школа (Олефіренко, 2015).

У цьому ракурсі принцип науковості певною мірою вирішує проблему професійного розвитку майбутніх фахівців через призму фундаменталізації освіти, бо забезпечить опанування студентами не вузькоспеціалізованими, а методологічно важливими знаннями, які сприятимуть цілісному сприйняттю ними навколишнього світу, інтелектуальному розвитку особистості студента та її адаптації в швидкоплинних соціально-економічних та технологічних умовах, та будуть поштовхом до збагачення багажу знань та самовдосконалення. Науковці наголошують, що дотримання принципу науковості означає створення в студентів адекватних уявлень про методи наукового пізнання, ознайомлення їх із різними напрямками наукових пошуків, із перспективами розвитку наукових гіпотез, формування дослідницьких умінь (Олефіренко, 2015).

Таким чином, принцип науковості у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців передбачає: 1) орієнтацію студентів на постійне здобуття нових наукових знань з фахових дисциплін, пошук актуальної наукової інформації, розвиток умінь визначати перспективні напрями наукових досліджень; 2) залучення студентів до наукової діяльності під час навчання у ЗВО (написання рефератів, участь у роботі науково-дослідних лабораторій, рад молодих учених ЗВО та наукових установ, зокрема Ради молодих учених при Міністерстві освіти та науки України; до участі у наукових конференціях, олімпіадах, наукових конкурсах тощо).

Реалізація *принципу науковості* у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців час підготовки в ЗВО відбувається шляхом:

- добору навчального матеріалу професійно орієнтованих дисциплін з урахуванням останніх досягнень науки;
- розкриття наукових причинно-наслідкових зв'язків явищ, що вивчаються, демонстрації сьгоднішніх наукових здобутків у відповідній галузі;
- викладання навчального матеріалу з позицій останніх досягнень науки в галузі;

– тісного зв'язку викладу навчального матеріалу з життям та професійними реаліями фахівців;

– пропаганда досягнень вітчизняної психолого-педагогічної науки й техніки, успіхів українських та зарубіжних учених у галузі;

– наукова організація та проведення навчальних та наукових заходів, використання наукових технологій (конференції, вебінари, семінари, наукові студії, наукові конкурси тощо);

– урахування останніх досягнень медичної, фізіологічної, психологічної та інших наук під час визначення та обґрунтування основних складових дидактичного процесу при роботі зі студентами;

– неухильне впровадження в навчальний процес наказів, настанов, порадників та інструкцій Міністерства освіти і науки України;

– застосування наукових, методологічних і методичних основ для оцінки ефективності дидактичного процесу тощо.

З іншого боку, принцип науковості забезпечує наукове підґрунтя для розробки положень концепції професійного розвитку студентів у процесі фахової підготовки, обґрунтування її основних концептів.

2. Принципи послідовності, наступності та систематичності у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців

Важливу роль у професійному розвитку майбутніх фахівців відіграють принципи послідовності, наступності та систематичності. Вони мають різні, хоча й споріднені тлумачення в наукових педагогічних дослідженнях, що концентруються навколо ідеї про дотримання поступовості та наступності в навчанні. Погоджуючись із поглядами педагогів (Олефіренко, 2015), під послідовністю у процесі професійного розвитку майбутнього фахівця розуміється дотримання логіки у вивченні навчального матеріалу, необхідність засвоєння студентами нових знань і способів діяльності на основі

попередніх, поетапне формування знань, умінь й навичок зі здійснення професійної роботи.

Ми переконані, що саме принцип послідовності зорієнтовує студентів бути послідовними: обрав професію, сумлінно навчайся, а професійний розвиток став за пріоритетну мету вдосконалення та досягнення успіху у майбутній професійній діяльності.

Принцип наступності у процесі професійного розвитку майбутнього фахівця потребує забезпечення нерозривного зв'язку між окремими етапами навчання у ЗВО, поступового концентричного розширення їх знань, отриманих на попередніх етапах навчання, інтеграції окремих уявлень й понять у цілісну систему знань, умінь й навичок, необхідну для здійснення успішної професійної діяльності. Водночас професійний розвиток студента після закінчення навчання є наступним домінуючим етапом професійної діяльності.

Принцип систематичності у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців передбачає регулярність й неперервність фахової підготовки студентів до професійної діяльності упродовж усього періоду навчання у ЗВО з орієнтацією на освіту упродовж усього життя.

Незаперечним є той факт, що системність – характерна ознака наукового знання, а принцип систематичності навчання ґрунтується на принципі науковості (Лозова, 2002). Принцип систематичності при професійному розвитку майбутнього фахівця базується на необхідності засвоєння знань у системі, яка б відображала в цілісному вигляді явища, процеси, об'єкти в їхніх взаємозв'язках та відношеннях. Дотримання принципу систематичності дозволить інтегрувати знання, уміння та навички щодо успішної професійної роботи, які одержують студенти, вивчаючи дисципліни з різних циклів підготовки, та забезпечить можливість їхнього комплексного використання в майбутній професійній діяльності.

Реалізація принципів послідовності, наступності та систематичності у процесі професійного розвитку студентів ЗВО під час фахової підготовки забезпечується:

– навчальними планами й програмами, поступовістю й послідовністю, встановленням тісного й глибокого зв'язку між вивченими темами та розділами усіх дисциплін фахової підготовки студентів відповідної спеціальності;

– чітким виокремленням головного, суттєвого в матеріалі, що вивчається, намаганням його систематизувати, узагальнити й класифікувати, формуванням відповідних умінь у майбутніх фахівців;

– ускладненням методів навчання та форм самостійної роботи студентів, чіткою орієнтацією на самоосвіту;

– постійною й планомірною перевіркою та обліком знань, умінь і навичок студентів, діагностикою динаміки і рівня професійного розвитку;

– встановленням міжпредметних зв'язків і співвідношення між поняттями під час вивчення теми, навчальної дисципліни;

– використанням логічних операції аналізу та синтезу, послідовністю етапів засвоєння знань, формуванням умінь будувати знання;

– здійсненням планомірного порядку навчання;

– поступовою диференціацією та конкретизацією загальних положень у межах теоретико-методологічних знань з дисциплін професійно орієнтованого циклу;

– поділом навчального матеріалу на логічно завершені фрагменти, встановлюючи порядок і методику їх опрацювання;

– визначенням змістовних центрів кожної теми, виокремленням основних понять, ідей, встановленням зв'язків між ними, структуруванням матеріалів;

– розкриттям зовнішніх та внутрішніх зв'язків між теоріями, законами і фактами, використанням міжпредметних зв'язків у межах галузі знань;

– визначенням місця нового матеріалу в структурі теми чи розділу.

Цілком ймовірно, що реалізація принципів послідовності, наступності та систематичності у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців під час фахової підготовки

зорієнтовує студентів на продовження формальної освіти шляхом інформальної як ключової діяльності у процесі професійної діяльності після закінчення ЗВО.

3. Принцип актуальності знань і професійних умінь у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців

Цей принцип передбачає орієнтацію на сучасні наукові досягнення в певній галузі знань, актуальні та перспективні потреби ринку праці в умовах актуалізації освіти щодо рівня кваліфікації майбутніх фахівців, здатності до саморозвитку та самовдосконалення, забезпечення педагогічних умов організації навчання та неперервного підвищення кваліфікації упродовж життя та у професійній кар'єрі (Опачко, 2013).

Реалізацію принципу актуальності знань та професійних умінь у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців під час фахової підготовки забезпечують:

- освоєння методології наукового пізнання педагогічної дійсності;

- розширення педагогічного кругозору, досягнення професійних цілей і смислів педагогічної підготовки до роботи;

- єдність змістового і процесуального аспектів фахової підготовки, систематизація педагогічного знання, ознайомлення з досягненнями науки й оволодіння способами застосування їх на практиці, формування педагогічного мислення і нового бачення педагогічних завдань на основі фундаментального і прикладного педагогічного знання;

- усвідомлення процесу засвоєння педагогічної науки як виховного і розвивального навчання, закріплення та розвитку професійних якостей і відповідальності за результати своєї праці;

- формування педагогічних компетенцій і комунікативної культури майбутнього фахівця як запоруки успішної професійної дійсності та її критичного осмислення.

Зазначимо, що принцип актуальності знань і професійних умінь у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців спонукає студентів до неперервного професійного розвитку,

формує й удосконалює актуальну систему знань та професійних умінь, позитивне ставлення до професійної діяльності, до самоосвіти, освіти упродовж усього життя.

4. Принцип практичної спрямованості у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців полягає в розумінні зв'язків і залежностей між пізнанням дійсності, наслідком якої, як справедливо наголошує В. Ягупов (2015), є теорія, та практикою. Вочевидь, під час проведення теоретичних занять у межах фахової підготовки студенти мають здобувати професійні знання, а на практичних заняттях – навчитись ефективно діяти в складних умовах своєї майбутньої професії.

Цей принцип (його можна назвати як принцип зв'язку теорії з практикою) базується на тому, що процес вивчення професійно орієнтованих дисциплін при підготовці майбутніх фахівців у ЗВО буде ефективним тоді, коли студент бачитиме необхідність засвоєваних знань, умінь та навичок (Новописьменний, 2016). Тому теоретичний матеріал, який пропонується студентам, має бути практично закріпленим та мати тісний зв'язок з їхньою майбутньою професійною діяльністю у цілому.

Реалізується принцип практичної спрямованості у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців за допомогою:

– організаційних форм навчання: лекцій (традиційних, інтерактивних лекцій, проблемна лекція тощо), семінарських і практичних занять, самостійної роботи студентів;

– застосування активних методів навчання: імітаційних (рольові ігри, інсценування, аналіз конкретної ситуації, мозкова атака, круглий стіл, взаємоопитування, опорні сигнали тощо) та неімітаційних (стажування на робочому місці, програмоване навчання, випускна робота, аудиторні; позааудиторні; виїзні; екскурсійні тощо);

– використання різноманітних відеоматеріалів на заняттях (на лекціях, семінарських та практичних);

– залучення до освітнього процесу фахівців;

– вивчення педагогічного досвіду фахівців майбутньої професійної діяльності;

– залучення студентів до різноманітних проєктів та програм навчання.

5. Принцип гуманізму у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців

У руслі нашого дослідження варто наголосити, що гуманізм – це, насамперед, світогляд без меж, оскільки передбачає у собі відкритість, динамізм і розвиток, можливість радикальних внутрішніх трансформацій перед обличчям змін і нових перспектив людини та її світу (Кудишина, 2007).

Принцип гуманізму у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців передбачає орієнтацію на розвиток особистості студента під час його навчання у ЗВО у цілому, та розвиток гуманності зокрема. Чим гармонічнішим буде загальнокультурний, соціально-моральний та професійний розвиток особистості, тим більш вільною і творчою буде ставати майбутній фахівець, що у результаті сприятиме досягненню високого рівня професійного розвитку та успіхові у професійній діяльності.

Гуманність – це якість особистості, яка являє собою сукупність морально-психологічних якостей особистості, що виражають усвідомлене та співпереживальне відношення до людини як вищої цінності (Жуков, 2011).

З іншого боку, визнання цінностей студента як особистості, його прав і свобод, вільний розвиток, повага до себе, інших, толерантність, діалог культур – важлива умова реалізації цього принципу у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців. К. Роджерс зазначав, що основна мета гуманістичних педагогів – розвивати внутрішню дисципліну учнів. У широкому змісті внутрішня дисципліна – це «знання про себе і дії, які потрібно почати, щоб рости й розвиватися як особистість». Тому важливо цю внутрішню дисципліну розвинути і у самого студента ЗВО під час його фахової підготовки, що зможе бути свідченням його професійного розвитку (Литвинюк, 2007).

Реалізація принципу гуманізму у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців полягає, на нашу думку:

– у свідомому засвоєнні універсальних цінностей загальнолюдської та національної культури;

– у проведенні таких організаційно-виховних заходів під час фахової підготовки, які сприятимуть осмисленню єдності людського роду і себе як його неповторної частки, зв'язку з іншими людьми, суспільством, природою, культурою;

– у виявленні любові до людей і природи, життя, милосерді, доброти, здатності до співпереживання і співчуття, умінні слухати й чути інших, проявляти доброзичливість до всіх людей, незалежно від їх раси, національності, віросповідання, положення у суспільстві, допомагати іншим;

– у прагненні до оволодіння способами самовиховання, самовдосконалення з метою оволодіння художніми, науковими, естетичними, моральними цінностями тощо шляхом ознайомлення, охорони, відродження, відтворення в різних видах діяльності тощо.

У ході наукового пошуку ми звернулися до досліджень Т. Яблонської, яка наголошує, що особистісна спрямованість змісту фахової підготовки студентів зумовлює необхідність використання таких принципів її організації, що дозволили б моделювати ситуації, у яких майбутній фахівець міг не лише сприймати педагогічну теорію, удосконалювати власні професійно-педагогічні дії, закріплювати досвід педагогічної діяльності, але й стимулювати професійний саморозвиток, самовираження й самоствердження його в самостійній педагогічній праці (Яблонська, 2016). Враховуючи це, одним із специфічних принципів підготовки фахівців є принцип рольової перспективи.

6. Принцип рольової перспективи у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців

Розглядаючи цей принцип у контексті нашого дослідження, наголосимо, що оптимізація виховних і розвиваючих можливостей фахової підготовки студентів у ЗВО пов'язана зі зміною її цілей, змісту, методики й педагогічних технологій. Відтак, професійний розвиток майбутніх фахівців можливий, якщо кожному студентові забезпечити участь в активній діяльності професійної спрямованості, динаміку

розв'язання завдань, що постійно ускладнюються, і програвання різних педагогічних ролей, що моделюють професійну дійсність і розкривають специфіку й творчу природу праці. Саме проєктування рольової перспективи й реалізація різних ролей у системі фахової підготовки дозволяє здійснити рольовий принцип її організації, що сприятиме професійному розвитку майбутніх фахівців.

Цей принцип як провідна ідея підвищення рівня професійного розвитку майбутніх фахівців передбачає їх залучення до активної пізнавальної діяльності у ЗВО шляхом виконання складної і відповідальної ролі в модельованих навчальних ситуаціях, що максимально відображають педагогічну дійсність. Система педагогічної підготовки, заснована на принципі рольової перспективи, дає змогу здійснювати навчальну діяльність в умовах максимально наближених до реальних, а також забезпечує адекватну поведінку студентів у різних професійних ситуаціях з урахуванням специфіки професії.

Реалізація цього принципу передбачає:

- використання на заняттях життєвого досвіду студентів, науково-педагогічних кадрів, практикуючих фахівців тощо;
- розкриття практичної значущості набутих знань;
- моделювання в педагогічному процесі ситуацій і активних дій майбутніх фахівців в умовах професійного вибору та творчого розв'язання педагогічних завдань;
- створення для кожного можливості проявити себе в складній і відповідальній ролі через вирішення пізнавальних завдань, імітаційно-ігрових дій, підвищення ролі самостійної та індивідуальної роботи під час опанування системою педагогічного знання, диференціацією навчально-пізнавальних завдань, обумовленою нерівномірністю професійного становлення студентів;
- забезпечення незвичної атмосфери, психологічно сприятливого середовища спілкування, що стимулюють інтерес та активну роботу думки студентів, ініціативу і нестандартність дій;

– забезпечення умов для демонстрації творчих можливостей і здібностей студентів, самореалізації особистості і переживання ситуації успіху кожним із суб'єктів фахової підготовки.

Саме цей принцип зумовлює створення у ЗВО та організацію діяльності педагогічних майстерень, у межах яких доцільно проводити тренінги, майстер-класи, де пропонувати студентам програвання відповідних ролей у різних ситуаціях професійної роботи, на підставі чого здійснювати теоретичне обґрунтування та експериментальну апробацію технологій освіти, розробляти та удосконалювати навчально-методичне забезпечення професійного розвитку майбутніх фахівців (кейси, сценарії, рольові ігри тощо).

Програвання студентами ролей, які імітують професійні ситуації, або їх виконання у реальних професійних ситуаціях (у межах практики, наприклад), безперечно, сприятимуть набуттю професійного досвіду і, відповідно, й підвищенню рівня професійного розвитку.

7. Принцип паритетності у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців

У основі принципу паритетності закладено ідеї особистісно орієнтованого та гуманістичного підходів до навчання. Завданням особистісно орієнтованого навчання, на думку С. Гончаренка, є побудова предметного навчання за інтегрованим типом (Пехота, 2006). Крім того, принцип паритетності вимагає встановлення суб'єкт-суб'єктних стосунків, та застосування активних, інноваційних методів і форм навчання. Головна функція викладача – допомога студентові у процесі усвідомлення ним своїх індивідуальних задатків і здібностей як суб'єкту освітнього процесу, а це і є, стверджує М. Гриньова, суб'єкт-суб'єктні стосунки (Гриньова, 2008).

Цей принцип передбачає, що процес професійного розвитку майбутніх фахівців під час фахової підготовки буде успішним якщо встановлюватиметься і зберігатиметься рівність позицій викладача і студентів. Суб'єкт-суб'єктна

педагогічна взаємодія в умовах фахової підготовки майбутніх фахівців зумовлюється наявністю двох активно діючих суб'єктів – викладача і студента. Як зазначають науковці, відповідальність за керівництво освітнім процесом значною мірою лежить на викладачеві, який створює педагогічні ситуації, в яких студенти розвивають власну ініціативу, самооцінку, відбуваються позитивні зрушення у налагодженні міжособистісної взаємодії, завдяки чому реалізується їх особистісний потенціал та спостерігається професійний розвиток (Андрощук, 2015, Байкова, 2000).

Принцип паритетності у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців вимагає суб'єкт-суб'єктної взаємодії у тандемі «викладач-студент», де викладач не стільки навчає, а допомагає студентові вчитися самостійно, у результаті чого студент отримує не лише знання, але й майстерність, а значить розвивається у професійному плані. Зарубіжні науковці Р. Бар та Дж. Тег таку активну співпрацю назвали новою парадигмою вищої освіти (Bar, 1995). Тут студент має бути максимально активний, а викладач – у ролі консультанта-координатора (Кононець, 2010).

Реалізація принципу паритетності у процесі професійного розвитку студентів ЗВО під час фахової підготовки передбачає:

- встановлення суб'єкт-суб'єктних стосунків між майбутніми фахівцями та науково-педагогічними кадрами ЗВО;
- застосування активних, інноваційних методів і форм навчання (метод проєктів, портфоліо, імітаційні вправи, рольові ігри тощо);
- впровадження технологій навчального співробітництва;
- завдання позитивного напрямку для професійного розвитку – ситуації успіху, мотивація до успіху, орієнтація на неформальну та інформальну освіту.

Вважаємо, що реалізаційні механізми принципу паритетності у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців під час фахової підготовки сприятимуть підвищенню рівня професійного розвитку студентів і в контексті мотивації до успішної діяльності, і в контексті набуття поведінкових

навичок та досвіду спілкування з колегами, і в контексті особистісного зростання.

8. Принцип діалогізації у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців

До провідних специфічних принципів професійного розвитку студентів ЗВО у процесі фахової підготовки слід віднести також принцип діалогізації.

Діалогічна педагогічна взаємодія розгортається в умовах адекватного відображення учасниками педагогічного процесу (науково-педагогічними працівниками та майбутніми фахівцями) позитивного особистісного ставлення один до одного. Важливим у діалогізації є факт спільної спрямованості учасників взаємодії на розв'язання проблеми, незважаючи на те, що погляди й оцінки їх можуть не збігатися (Андрощук, 2015).

Відкрита взаємодія або діалог на всіх етапах фахової підготовки студентів постає оптимальною умовою його готовності до педагогічної взаємодії у його подальшій професійній діяльності, а також готовності до самовдосконалення, творчості й виконання нових функцій у професійній діяльності, зумовлених викликами часу.

Для налагодження конструктивного діалогу як показника професійної зрілості та ступеня професійного розвитку в процесі фахової підготовки необхідно враховувати наступні аспекти:

– наявність бажання і готовності в обох суб'єктів (викладача та майбутнього фахівця) висловити свою позицію по відношенню до обговорюваної проблеми;

– готовність сприйняти й оцінити позицію співрозмовника;

– готовність до активної взаємодії.

Реалізація попередніх принципів професійного розвитку майбутніх фахівців передбачає створення сприятливого середовища. Безперечно, середовище набуває вагомого значення для активного залучення суб'єктів освітнього

процесу, розвитку демократичних засад, міжособистісних взаємин. Взаємини учасників освітнього процесу, особистісне й професійне зростання залежать і від освітнього середовища ЗВО, в якому вони складаються. Тому важливим у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців є принцип створення сприятливого середовища.

9. Принцип створення сприятливого середовища у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців

Цей принцип передбачає створення такого середовища у ЗВО, ключовими характеристиками якого є: взаєморозуміння – формування спільного поля партнерів (викладачів і майбутніх фахівців), що об'єднує їхні інтереси, дає змогу подібно розглядати проблему в конкретній ситуації; координація – погодженість, єдність дій, зусиль, спрямованих на успішність професійного розвитку майбутніх фахівців; узгодженість – формування спільної мети, намірів, мотивації професійного розвитку студентів (Сластенин, 2005). Функціонування цих механізмів простежується у взаємодії суб'єктів освітнього процесу з освітнім середовищем ЗВО. Примітно, що освітнє середовище автоматично не впливає на розвиток особистості, адже цей вплив опосередкований системою її ставлення до цього середовища та залежить від взаємодії між суб'єктами освітнього процесу.

Реалізація принципу створення сприятливого середовища у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців забезпечується через:

– створення системи мотивації професійного розвитку студентів в умовах ЗВО;

– використання як традиційних, так і дистанційних технологій навчання;

– можливість використання широкого спектру матеріально-технічних, навчально-методичних, інформаційних ресурсів для формування професійної компетентності, креативності;

- гармонійність усіх суб'єктів педагогічного процесу, довіра і вимогливість один до одного;
- позитивне ставлення до цілей навчання та майбутньої професійної діяльності;
- задоволеність приналежністю до колективу;
- сприятливий психологічний мікроклімат;
- демократичний стиль спілкування.

Нам видається слушним акцентування уваги на такому принципі у нашому дослідженні, адже ми переконані, що розвиватися у професійному плані майбутні фахівців зможуть лише у сприятливому середовищі ЗВО, у якому будуть гармонійно поєднані усі ресурси, комфортний психологічний мікроклімат та відповідний стиль спілкування, базований на демократичності, співпраці та взаємопідтримці.

10. Принцип усвідомленої перспективи у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців

Принцип усвідомленої перспективи у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців потребує глибокого розуміння студентом близьких, середніх та далеких перспектив (Гриньова, 2008). Цей принцип забезпечується створенням умов для усвідомлення майбутніми фахівцями цілей освіти та професійної підготовки, а також можливостями їх успішного досягнення. При реалізації цього принципу студент має усвідомлювати: програму власної діяльності у межах кожної дисципліни; дидактичну мету; значущий для студента і очікуваний результат; необхідність застосовування здобутих знань у майбутній професійній діяльності; необхідність професійного розвитку для досягнення успіху у професії.

У основу цього принципу ми покладаємо «закон руху вперед», що свого часу був визначений А. Макаренком, і який означає створення таких умов для навчання студентів, при яких би неперервно росла потреба творити нове (Кононець, 2010). У всі роки соціально-педагогічної діяльності А. Макаренка йшов активний пошук форм адаптації підлітків до змісту і цінностей їх професійного майбутнього (Ткаченко, 2014).

Фахівець у своїх працях про перспективні лінії у навчанні, які він розглядав як стимул людської діяльності, зазначив, що виявом близької перспективи є «завтрашня радість», середня перспектива – проєкт колективної дії, дещо віддаленої в часі; далека перспектива – майбутнє студента (Кононец, 2010). Слід погодитися з прикладом, який наводить Н. Кононец: звичайний набір тексту у Word, створення художніх написів у Adobe Photoshop, простих презентацій, відеопроектів у далекій перспективі – це застосування набутих компетентностей у майбутній професійній діяльності: створення буклету, скрайб-презентацій, використання засобів для створення психомалюнків.

Реалізація принципу усвідомленої перспективи у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців:

– ознайомлення студентів із всією програмою дисципліни, розробленою на певний етап навчання (семестр, навчальний рік) з установкою на індивідуалізацію навчання;

– у програмі необхідно вказати комплексну дидактичну мету, яку студент повинен усвідомити як особисто значущий очікуваний результат індивідуалізації навчання, завдання дисципліни та що студент повинен знати й уміти після її вивчення;

– розроблення алгоритмів навчальних дій для досягнення передбачуваної мети (майбутній фахівець повинен забезпечуватись вказівками для досягнення близьких, середніх і віддалених перспектив);

– на початку індивідуалізації навчання потрібно конкретно описати інтегровану мету навчання в якості результатів діяльності;

– розробка та використання індивідуального плану професійного розвитку майбутнього фахівця у межах формальної, неформальної та інформальної освіти.

Підкреслимо, що по суті, принцип усвідомленої перспективи у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців – це уже запорука професійного розвитку студента,

який усвідомлює необхідність і важливість формальної, неформальної та інформальної освіти для успішного здійснення діяльності, готовий до впровадження набутих знань з профільних дисциплін у практичну діяльність, який уже активний у навчальній та професійній діяльності.

11. Принцип свободи вибору у процесі професійного розвитку майбутніх дефектологів

Принцип свободи вибору у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців базується на тому, що свобода є необхідною умовою реалізації творчої сутності особистості, оскільки творча самореалізація сприяє індивідуалізації життєвого світу суб'єкта та професійному розвитку у майбутньому. Учена А. Растригіна стверджує, що сама думка про свободу вибору породжує у студента почуття відповідальності, примушує його зважати на наслідки своїх вчинків, дивитися на себе очима інших (Растригіна, 2002).

За Н. Кононец, свобода є свідомий вибір необхідної і бажаної мети, як відображення можливостей у свідомості студента, передбачення тенденцій майбутнього, їхнє оцінювання з позицій інтересів студента, висунення однієї з можливостей як ідеального образу – мети (Кононец, 2010). Наприклад, майбутній фахівець усвідомлює мету – досконало оволодіти комп'ютерною технікою, оскільки у майбутньому його професійна діяльність буде тісно пов'язана з використанням сучасних комп'ютерів та спеціального програмного забезпечення. З іншого боку, ІКТ є перспективним напрямом вдосконалення фахової підготовки студентів у ЗВО і, як необхідна умова підвищення її ефективності, завжди розвиватиметься швидкими темпами. Тому для майбутнього фахівця важливо не відстати від процесу цифровізації та інформатизації суспільства, розвивати власну ІТ-компетентність, він бажає бути затребуваними спеціалістом, висококваліфікованим фахівцем своєї справи, самореалізувати себе у професійній кар'єрі тощо.

Свідомий вибір у цьому випадку полягає у тому, що майбутній фахівець усвідомлює необхідність працювати уже зараз для досягнення своєї мети: вивчати дисципліни комп'ютерного циклу (наприклад, дисципліну «Комп'ютерна техніка та методи математичної статистики»), сучасне програмне забезпечення, яке можна використати у професійній діяльності, не обмежуватися програмним матеріалом, а вивчати їх поглиблено, самостійно розв'язувати якомога більше завдань, тобто відбувається орієнтація на навчання упродовж усього життя. Зрештою, усвідомлення необхідної і бажаної мети скеровує вибір майбутнього фахівця на користь вивчення ІКТ і студент переходить до конкретних дій, що уже само по собі можна вважати професійним розвитком.

Вочевидь, принцип свободи вибору передбачає використання природного середовища для навчання студентів та забезпечує у стосунках тандему «викладач-студент» більше свободи, простоти, довіри, що вказує нам на тісний зв'язок з принципами паритетності, створення сприятливого середовища та усвідомленої перспективи.

Пріоритетом цього принципу у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців є вільне, ненасильницьке навчання, завдяки якому, чим більше студенти збагачуються знаннями, тим більшу свободу вибору мають у майбутньому, а з іншого боку, тим більш вони стають здатними до порядку, тим сильніше ними самими відчувається необхідність порядку, відповідальність за свій вибір, і тим сильніший на них вплив викладача, який постійно зорієнтовує на вдосконалення та професійний розвиток (Кононець, 2010, Толстой, 1989).

Реалізація принципу свободи вибору у процесі професійного розвитку майбутніх менеджерів та психологів:

– забезпечення свободи вибору місця для навчання, змісту, темпу навчання (актуалізуються технології дистанційного та змішаного навчання);

– забезпечення свободи вибору інформаційних ресурсів, засобів навчання;

– забезпечення свободи вибору для проходження практики;

– свобода вибору мотивів професійного розвитку майбутніх фахівців;

– забезпечення широких можливостей для самоосвіти: університетської, мас-медійної, Інтернет-самоосвіти.

Слід наголосити, що реалізаційні механізми принципу свободи вибору у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців сприяють успішності цього процесу завдяки формуванню у студентів «цифрової грамотності» як інструменту інформаційної діяльності, що уже служить каталізатором розвитку, тому що сприяє самоосвіті та набутті інших важливих життєвих навичок конкурентноспроможного фахівця інформаційного суспільства.

Випускників, готових до здійснення професійної діяльності з використанням ІКТ-технологій, нині науковці й педагоги називають цифрове покоління («digital natives», «digital nation», «net generation») (Palfrey, Gasser, 2008, с. 7).

12. Принцип ініціативності у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців передбачає вияв ініціативи, інноваційного мислення і креативності студентів – здібності особистості творчо підходити до вирішення завдань та заохочування творчості інших, для безперервного поповнення системи знань та творчого вирішення професійних завдань.

Як слушно зазначає І. Надольний (2000), творчість передбачає наявність у людини здібностей, мотивів, знань, умінь, навичок, завдяки яким створюється певний продукт (насамперед, освітній), що відрізняється новизною, унікальністю, оригінальністю. Ученим сформульовані 10 заповідей творчої особистості, які ми можемо розглядати як способи досягнення успіху у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців:

1. Будь господарем своєї долі.
2. Досягни успіху в тому, що ти любиш.
3. Внеси свій конструктивний внесок у загальну справу.
4. Будуй свої відносини з людьми на довірі.

5. Розвивай свої творчі здібності.
6. Культивуй у себе сміливість.
7. Турбуйся про своє здоров'я.
8. Не втрачай віру в себе.
9. Намагайся мислити позитивно.
10. Поєднуй матеріальне благополуччя з духовним задоволенням.

Застосування принципу ініціативності у процесі професійного розвитку студентів під час фахової підготовки має сприяти самореалізації (самоактуалізації) особистості майбутніх фахівців, тобто прагненню до якомога повнішого розкриття і розвитку своїх особистісних можливостей ще під час навчання у ЗВО.

Ми погоджуємося з В. Помилуйко, що ініціативність у нашому дослідженні доцільно розглядати з позицій компетентнісного підходу. Ініціативність – загальна (універсальна, надпрофесійна, ключова) компетенція, яка зустрічається у цілому ряді сучасних вітчизняних і зарубіжних професійних стандартів і трактується як позитивна, життєво необхідна риса, яку важливо розвивати у майбутніх фахівців, адже без ініціативності не варто розраховувати, що студент буде розвиватися у професійному плані (Помилуйко, 2012).

Можна констатувати, що принцип ініціативності у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців означає, що студенти повинні проявляти розумну ініціативу і творчий пошук оптимальних педагогічних та управлінських рішень в умовах професійної діяльності та освітнього процесу, які постійно змінюються в сучасному інформаційному суспільстві. Це означає, що майбутній фахівець отримає достатній ступінь свободи, щоб діяти швидко і рішуче у рамках своїх повноважень у майбутній професійній діяльності (зв'язок і принципом свободи вибору) (Кононова, 2019).

Як слушно зазначають А. Рацул та І. Шишова, такі якості, як ініціативність, креативність, інформаційна творчість, майстерність, здатність до інформаційної імпровізації, упевненість у своїх діях, високий рівень активності, системне

мислення, уміння вчитися від інших та адаптувати рішення до професійних ситуацій – свідчать про готовність майбутніх фахівців до професійної діяльності, а отже, і слугують підґрунтям для успішного професійного розвитку (Рацул, Шишова, 2011).

Реалізація принципу ініціативності у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців передбачає:

– новаторство у справах, навчанні, професії, яскравість нових ідей;

– особистісне починання, готовність братися до справ;

– розвиток активності, реалізація ініціативних дій;

– розвиток відповідальності за свої ідеї та вчинки;

– розвиток здатності і волі до реалізації запропонованого;

– використання творчих завдань, освітніх проєктів тощо

Таким чином, сукупність вище названих принципів визначає спрямованість, зміст, організацію та методику фахової підготовки у ЗВО, яка орієнтує на професійний розвиток майбутніх фахівців та окреслює вектори для визначення педагогічних умов. Розуміння сутності принципів дозволяє свідомо і творчо вирішувати освітні завдання, упорядковувати педагогічну діяльність, обґрунтовано здійснювати її та впевнено досягати мети навчання, підвищуючи рівень професійного розвитку майбутніх фахівців. Дотримання принципів дозволяє організувати процес професійного розвитку студентів ЗВО під час фахової підготовки комплексно, злагоджено та вміло. Як початкові педагогічні положення, вони регулюють процес використання засобів, методів, форм роботи зі студентами та сприяють професійному розвитку майбутніх фахівців під час навчання у ЗВО.

Принципи професійного розвитку майбутніх фахівців у процесі фахової підготовки можна класифікувати як: *загальнодидактичні* (принцип науковості; послідовності, наступності й систематичності) та *специфічні* (гуманізму; актуальності знань і професійних умінь; практичної спрямованості навчання; рольової перспективи; паритетності; діалогізації; створення сприятливого середовища; усвідомленої

перспективи; свободи вибору; ініціативності).

Ми усвідомлюємо, що перелік і формулювання змісту принципів професійного розвитку майбутніх фахівців не є вичерпними та завершеними, оскільки емпіричний базис їх фахової підготовки є мінливим і рухомим, безперервно збагачується новими науковими фактами, закономірними зв'язками та залежностями, а теоретичне їх обґрунтування на даний момент часу є нашим суб'єктивним поглядом на феномен професійного розвитку студентів ЗВО у процесі фахової підготовки.

Наприкінці зазначимо, що кожен із принципів, так чи інакше, зорієнтовує на обрання педагогічного інструментарію для забезпечення успішного процесу професійного розвитку майбутніх фахівців, що є теж важливим складником концепції професійного розвитку студентів ЗВО у процесі фахової підготовки, чому й буде присвячено наступний підрозділ нашої роботи.

2.4. Місце саморегуляції навчальної діяльності та професійної концепції у професійному розвитку студентської молоді

Саморегуляція є важливим аспектом у підготовці студентів до професійної діяльності. Тому знання закономірності саморегуляції, вміння керувати власним станом, а також оволодіння прийомами і способами регуляції є важливими компонентами процесу самовдосконалення студента. Знання, що забезпечують здійснення діяльності саморегуляції, складаються із чотирьох груп: методологічні, загальнотеоретичні, психолого-педагогічної та дидактико-технологічні. Серед умінь, які формуються на основі цих знань виділено діагностично-прогностичні, самоаналітичні та саморегуляційні вміння.

Професійна саморегуляція має всі властивості та характеристики загальнішого психологічного явища. Її особливістю є те, що особистісний і професійний розвиток

нерозривно пов'язані та взаємообумовлені, що підтверджується достатнім методологічним підґрунтям, визначеним у працях зарубіжних і вітчизняних учених, які базуються на ідеях цілісності, єдності особистісного та професійного розвитку людини (Г. Балл, А. Бандура, Е. Еріксон, Є. Клімов, А. Маслоу, О. Молл, К. Платонов, К. Роджерс В. Шадріков та ін.) (Савченко, 2017). З одного боку, професійний розвиток допомагає сформувати зрілу цілісну особистість, а з іншого – психічні властивості, риси характеру та інші індивідуальні особливості конкретної людини, що визначають, як відбуватиметься процес її професіогенезу. Саморегуляція надає цілеспрямованості професійному зростанню, дозволяє сконцентрувати зусилля на досягненні поставлених цілей. Отже, особистість у процесі професіогенезу не стільки накопичує знання, скільки продуктивно опрацьовує їх, прилаштовує під власний стиль діяльності та міжособистісної взаємодії, розвиваючи професійні компетенції та вдосконалюючи особистісно-ділові якості (Савченко, 2017, с. 88).

Професійна саморегуляція студентів формується під впливом двох основних факторів – соціуму і свободи, дію яких необхідно оптимізувати: 1) діагностувати рівень готовності студентів до професійної саморегуляції; 2) допомогти студентам розвинути особистісні механізми професійної саморегуляції за рахунок коригування їх навички та вміння професійної саморегуляції при підготовці до професійної діяльності.

Особливо важливим є розвиток професійної саморегуляції у період становлення особистості, формування ціннісних орієнтацій і моральних переконань, на основі яких вони починають свідомо скеровувати свою поведінку. Крім того, особистість у цей період найкраще сприймає програму розвитку навичок саморегуляції, у зв'язку з чим їх розвиток необхідно планувати вже на перших етапах навчання студента (Титова, 2018, с. 69-70).

У процесі саморегуляції діяльності формуються такі структурні компоненти, як ціннісні орієнтації, Я-концепція, самооцінка, рівень прагнення до досягнення мети, самоконтроль. Для цього особистість має багаторівневу систему внутрішніх механізмів, або процесів, які відбуваються в її свідомості і забезпечують стійкий зв'язок між зовнішніми вимогами, вираженими в нормах професійної діяльності та поведінці.

Професійна саморегуляція служить умінню стримано ставитися до інших людей, терпимо сприймати їхні недоліки, слабкості, помилки. Такі якості, як творчість, активність, воля та рефлексивні вміння (самоконтроль, самооцінка) є відносно незалежними змістовими критеріями підготовки студентів до професійної саморегуляції, що взаємопов'язані багатозначними відношеннями. Професійне становлення майбутніх фахівців повинне мати на меті не тільки засвоєння студентами сучасних знань із загальнопрофесійних і фахових дисциплін, виховання високоосвіченої, культурної, гармонійно розвиненої особистості, а й пропагувати ідеї здоров'язбережувального та ціложиттєвого навчання, освіти в інтересах сталого розвитку, компетентнісного підходу, демократії, створення єдиної зони європейської освіти, толерантності (Стрижак, 2021, с. 71).

Детальніше розглянемо роль професійної концепції в професійному розвитку студентської молоді під фахової підготовки в ЗВО.

До сьогодні активну увагу до проблеми взаємозв'язку понять «образ-Я» та «професія» вже виявляли чимало науковців, зокрема: В. Брагіна, П. Горностай, О. Калітеєвська, Є. Клімов, М. Кононова, В. Мерлін, Л. Олійник, О. Солодухова, В. Столін, Т. Титаренко, І. Чеснокова П. Шавір, Л. Шнейдер та ін. Зазвичай вони розглядають взаємовплив та співвідношення цих категорій у контексті дослідження професійної самосвідомості особистості, що має вигляд:

– тісного взаємозв'язку: *«Я» «обирає» професію*, а структура професійної самосвідомості формується шляхом усвідомлення своєї належності до професійної групи, знання,

визначення відповідності до певних еталонів та професійних ролей, шляхом усвідомлення своїх індивідуальних способів та стилю діяльності, своїх переваг та недоліків, бачення своєї професії в майбутньому (Є. Клімов та ін.) (Клімов, 1995);

– динамічності: «Я» «будує» професію, змінюється в ній у часі, професійна самосвідомість функціонує через побудову майбутнього результату діяльності, формування професійних планів, визначення напрямку самовдосконалення та професійних перспектив (В. Брагіна);

– діалогічності: професійна самосвідомість формується на основі співвіднесення образу професії та «Я» на певній стадії розвитку особистості під впливом стилю життя та не завжди усвідомленого спілкування з самим собою (О. Калітеєвська), що потребує від людини самоконтролю та рефлексії власних вчинків і дій, взяття відповідальності за них (Гура, 2009, Ключко, 2018).

Вивчаючи проблеми розвитку професійної Я-концепції в межах психолого-педагогічної науки, вчена О. Шевцова виділила кілька теоретико-методологічних підходів до її розв'язання: діяльнісний (Л. Виготський, П. Гальперин, О. Запорожець, О. Леонтьєв та ін.), суб'єктний (О. Бондарчук, А. Брушлинський, А. Петровський, С. Рубінштейн, В. Семиченко, В. Татенко та ін.), системний (О. Асмолов, С. Джанер'ян, Г. Костюк, К. Платонов, В. Столін та ін.), акмеологічний (О. Анісімов, О. Бодальов, О. Деркач, А. Маркова, О. Ситников та ін.), структурно-функціональний (К. Прокоф'єва та ін.).

Враховуючи відсутність єдиного підходу у трактуванні професійної концепції особистості в науковій психолого-педагогічній літературі, в нашому дослідженні ми спираємося на визначення О. Шевцової, яка розглядає професійну Я-концепцію як продукт професійної самосвідомості людини, як динамічну систему взаємопов'язаних з емоційно-ціннісними переживаннями й оцінками та поведінково-регулятивними актами уявлень людини про себе як професіонала в контексті її професійної діяльності, кар'єри, конкретного професійного

співтовариства, професійного становлення і розвитку (Шевцова, 2012).

У професійній концепції, яка відображає уявлення особистості про себе як професіонала, автори виділяють важливий структурний елемент – професійну самооцінку особистості – оцінку себе як суб'єкта професійної діяльності, що формується на етапі підготовки до самостійної трудової діяльності (І. Кон, О. Тихомиров, Л. Шнейдер та ін.), тобто в період студентства. У ній виокремлюють операційно-діяльнісний та особистісний аспекти, які не завжди узгоджуються між собою, що негативно впливає на професійну адаптацію, досягнення успіху і професійний розвиток особистості (Бернс, 1986, Бояринцева, 1995, Мирончук, 2013). Аналізуючи дану концепцію, можна визначити переважно особистісний і діяльнісний структурні компоненти професійного розвитку.

Існують різні погляди на структуру професійного розвитку. Так, вчені І. Кон, О. Тихомиров та ін. в структурі професійної розвитку особистості розрізняють два компоненти: 1) професійний Я-образ – різноманітні уявлення самої людини про себе, тобто якою вона хоче бути або якою може бути чи стати); 2) професійна Я-концепція – образ себе й знання про себе (Клюйко, 2018). Психолог А. Реан виділяє дві складові: реальну – це актуальне уявлення особистості про себе як про професіонала; ідеальну – професійні бажання і надії (Реан, 2002). Вчені А. Рікель та С. Джанер'ян центральною ланкою в професійній Я-концепції вважають смислове ставлення до професії, знаходження глибинних смислів діяльності, що регулюють діяльність і взаємовідносини з професійним середовищем, забезпечують розвиток особистості в професійній сфері та ін. (Джанер'ян, 2005, Рікель, 2011). С. Крутько наголошує, що у структурі професійної самосвідомості студента слід виділяти такий компонент, як образ майбутньої професії, який об'єднує розрізненні знання й уміння, отримані в різних учбових ситуаціях, в єдине цілісне уявлення про професію, що вивчається, складаючи тими самим

професійний образ-Я або професійну Я-концепцію (Крутько, 2013). Більшість вчених наголошують на поведінковому, когнітивному й емоційно-оціночному компонентах цієї психологічної категорії (Р. Бернс, В. Онищенко, А. Рікель, О. Гура та ін.).

Аналіз наукових даних свідчить, що професійна Я-концепція онтогенетично розвивається пізніше особистісної Я-концепції та має з нею спільні складові, однак структурні відмінності полягають у суб'єкті носія: Я-концепція відноситься до особистості в цілому, а професійна Я-концепція – до особистості як суб'єкта професійної діяльності. Саме тому вона конкретизована й усвідомлена, є результатом адекватного самоусвідомлення особою себе як професіонала під впливом правил, моделей, вимог професійної діяльності, спілкування з професіоналами й активної участі у професійній діяльності, у своєму особистісно-професійному розвитку (Білозерська, 2015, Шевцова, 2012).

Процес формування у студентів професійного образу «Я» визначають як суперечливий. За деякими даними він означає поєднання різних відомостей про професію під час навчання в одне ціле, встановлення взаємозв'язків між ними, що дозволяє визначити значення кожного нового знання у відношенні до вже наявного, до змісту мети, предмета, засобів, а також забезпечує розвиток самого образу професії й формування концептуальних структур більш високого рівня (Т. Зінченко). Успішність формування професійної самосвідомості в процесі навчання залежить від адекватної самооцінки та Я-концепції, гармонії внутрішнього світу людини та відчуття власної гідності (Крутько, 2013, с. 94), а також від сформованого позитивного образу обраної професії: її історії та значення в цей час, предмет, умови, засоби праці, вимоги, які ставить професія до людини, перспективи розвитку професії (Ренке, 2018, с. 260). На переконання С. Ренке, важливо, щоб студент мав чіткі уявлення про вимоги до сучасного професіонала, позитивні зразки для наслідування в професійній діяльності.

Порівняння студентом образу професії з власним образом «Я» забезпечує формування професійної ідентичності, формує позитивне ставлення до себе як суб'єкта реальної навчально-професійної та майбутньої професійно-виробничої діяльності (Ренке, 2018, с. 261).

Сучасні вчені (Л. Подоляк, О. Романова, А. Маркова, Л. Шнейдер, Н. Шевченко, С. Ренке, В. Юрченко, В. Якунін та ін.) стверджують, що становлення професійної «Я-концепції» студентів проходить у кілька етапів:

– етап професійного вибору – особистість визначається зі своїми професійними намірами і цілями та засобами їх досягнення;

– етап професійної підготовки – в процесі засвоєння професійних знань і вироблення практичних умінь у студентства розвиваються професійна свідомість і самосвідомість, професійно-значущі особистісні якості, а також готовність до професійної діяльності;

– етап входження в професію – від набуття особистістю професіоналізму до її цілковитої професійної самореалізації, досягнення майстерності (Ушакова, 2018, с. 40).

За психологічними дослідженнями відомо, що формування, розвиток та зміцнення професійної Я-концепції студентів зумовлені рядом чинників (Г. Гарбузова):

– *внутрішніми*: індивідуально-типологічні властивості особистості (статеві, вікові особливості, темперамент, характер, здібності); особливості психічних процесів і властивостей (відчуття, пам'ять, емоції, уява); досвід (знання, уміння, навички, звички, стиль діяльності); особливості спрямованості: інтереси, мотиви, ідеали, світогляд, переконання.

– *зовнішніми*: інформаційно насичене середовище, яке є джерелом уявлень про предмет праці; способи здобування професійної освіти; вимоги професії до людини; спеціально організоване навчання у закладі вищої освіти (Ренке, 2018, с. 265).

На наше переконання, професійний розвиток особистості є нерівномірним і гетерохронним, і він безпосередньо

пов'язаний з проблемою особистого ставлення людини до професії та її особистісного розвитку в професійній діяльності. Ми виділяємо загальну тенденцію у визначенні сутності професійного розвитку – актуалізація його системного й інтегративного характеру: розвиваються не окремі якості індивіда, а особистість у цілому (Кононова, 2019, с. 117).

Серед основних принципів розвитку професійної самосвідомості і професійної Я-концепції майбутнього фахівця виділяють (М. Богашова, О. Бодальова, М. Лук'янова та ін.):

– *принцип відповідності до умов діяльності*: урахування всіх психофізіологічних особливостей (наявного потенціалу, професійних задатків, закономірностей внутрішнього індивідуального розвитку тощо), необхідних для визначення майбутньої професійної спрямованості особистості, пошук, виявлення та створення умов для розвитку особистісних якостей;

– *принцип цілісності формування професійної самосвідомості особистості*: єдність біологічного і психологічного, соціального і духовного, свідомості і самосвідомості, раціонального та ірраціонального;

– *принцип діяльнісного підходу*: професійне навчання особистості повинне супроводжуватися достатньо активною та оплачуваною діяльністю;

– *принцип особистісно-орієнтованого підходу до професійного становлення*: обов'язкова увага викладача до особистості студента, до його внутрішнього світу і відповідальності перед внутрішнім «Я».

За висновками науковців (О. Гура, О. Дугчина), Я-концепція в навчальній діяльності студента може формуватися позитивно або негативно, залежно від умов, а саме – активній позиції студента, чи пасивній. Ознаками позитивної Я-концепції студента стають: впевненість у собі, пізнавальна відкритість, готовність прийняти нові знання та досвід, саморозуміння, емоційна стійкість та низький рівень особистісної тривожності, емоційна та інтелектуальна

незалежність, адекватне самосприйняття, відносна стійкість, стабільність уявлень про себе як фахівця, суб'єкта професійної діяльності, домінування позитивних внутрішніх мотивів професійної діяльності, професійного самовдосконалення тощо. Проявами негативної, незрілої Я-концепції вчені називають невпевненість, неприйняття себе, емоційна нестабільність, неадекватну самооцінку та інші характеристики (Гура, 2009, с. 154, Дутчина, 2017, с. 30). Проаналізувавши подану інформацію, робимо висновок, що важливою умовою розвитку професійності особистості стає саме сформована зріла, продуктивна та позитивна Я-концепція студента.

Дослідниця О. Чудіна (Чудина, 2002) презентує концепцію професійно-особистісного саморозвитку майбутнього фахівця, яка обґрунтовує поняття «професійно-особистісний саморозвиток майбутнього вчителя» як процес якісної, цілеспрямованої свідомої зміни його особистісної сфери, що забезпечує саморозвиток особистості дитини і є неодмінною умовою становлення суб'єктності. Дослідниця визначає функції, через які найбільш повно розкривається сутність професійно особистісного саморозвитку майбутнього фахівця:

– *цілепокладання* – визначає специфіку соціальної поведінки, професійної діяльності майбутнього фахівця;

– *рефлексивна* – саморозвиток спонукає студента до аналізу причинно-наслідкових зв'язків, стимулює розвиток його здатності до самовивчення, роботи над собою і застосування цієї здатності до складних умов і обставин професійної реальності, пошуку особистісної оцінки власного життєвого досвіду;

– *активної взаємодії* – саморозвиток, як внутрішня якісна зміна, в основі якої лежить суперечність між «Я»-реальним та ідеальним, зумовлює потребу в діяльності й активності майбутнього фахівця;

– *нормативна* – саморозвиток підтримує рівновагу в системі діяльності професіонала. Відтак, професійно-

особистісний саморозвиток авторка концепції подає як взаємозв'язок таких компонентів: самосвідомість – самооцінка – самоорганізація – самоуправління (Кононова, 2019, с. 40).

О. Шибрук, досліджуючи процес професійного становлення майбутніх рятівників, виділила такі умови формування їхньої професійної Я-концепції: формування ідеальної моделі «професіонал» за допомогою професійних міжособистісних відносин у вигляді подання особистого і професійного досвіду викладача; порівняння майбутнім спеціалістом свого реального й ідеального образів «Я-професіонал» за допомогою міжособистісних відносин, діалогічного спілкування з викладачем; стимуляція особистісного зростання та самовдосконалення майбутніх спеціалістів для досягнення ідеального образу «Я-професіонал» (Шибрук, 2014, с. 176).

Основними умовами для розвитку професійної Я-концепції особистості, за О. Шевцовою, є:

– стабільна психологічна готовність до самопізнання, саморозкриття й самозмінювання;

– позитивна адекватна самооцінка свого професійного потенціалу;

– усвідомлення залежності ефективності виконання професійної діяльності від рівня професійно-особистісного розвитку;

– здатність та усвідомлена необхідність до бажаних професійно-особистісних змін (Шевцова, 2012, с. 16).

Дослідники В. Сластьонін та В. Чіжакова вважають, що психолого-педагогічними умовами розвитку професійної Я-концепції майбутніх психологів в навчальній та позанавчальній діяльності стають: усвідомлення студентами особливостей розвитку себе як особистості і майбутнього фахівця, зближення суб'єктивних уявлень про образ ідеального професіонала з об'єктивними вимогами професії; акцент на розвитку професійно важливих якостей відповідно до

специфіки психологічної професії; самостійність студентів (у виборі змісту і форми навчальних завдань; контроль та самоконтроль, аналіз і оцінка результатів навчальної діяльності); облік динаміки розвитку професійної Я-концепції і складових її компонентів; здійснення психолого-педагогічних засобів розвитку професійної Я-концепції (активні методи навчання (проблемні, пошуково-орієнтовні, дискусії, мозковий штурм тощо); раціональні прийоми навчальної роботи; варіативність алгоритмів; адекватність змісту навчальних завдань реальній професійній практиці) (Сластьонін, 2003).

Вчена В. Шульга, в свою чергу, психологічними умовами професійного становлення Я-концепції психолога називає: формування мотивів професійної діяльності, професійного способу мислення і розвиток професійного досвіду, розвиток інтелекту; стимуляція професійної саморегуляції, самооцінки, рефлексії; використання формуючого потенціалу усіх навчальних дисциплін для активізації процесу формування професіоналізму майбутніх психологів та ін. (Барчій, 2015).

Відповідно до всього вище зазначеного, передумовою професійного розвитку та професіоналізму вчені називають таке професійне «Я», яке особистість будує в єдності самооцінки професійних якостей, мотивів і ціннісних орієнтації, стилю й ефективності своєї роботи, кар'єри, побудованих способів взаємодії з партнерами, а також власне професійного досвіду, аналізу та узагальнення помилок і труднощів (Білозерська, 2015, с. 14).

Отже, проведений теоретичний аналіз психологічної літератури дозволяє зробити висновок, що проблема розвитку професійної Я-концепції досі не зовсім невирішена, існує багато підходів і теорій стосовно трактування цього поняття та його змісту, структури, проте, вважаємо, цю категорію варто розглядати в контексті професійного розвитку (становлення) та розвитку особистості в цілому. Розуміємо, що професійна Я-концепція є специфічно організованою, осмисленою й

актуалізованою системою, яка формується і розвивається під впливом суб'єктивних чи об'єктивних чинників. Загалом це складний, багатогранний та інтегральний, неперервний процес, який передбачає об'єднання й тісний взаємозв'язок професійних та особистісних якостей фахівця, які визначають його спрямованість, ідеали, етичні переконання, мотиваційно-ціннісні орієнтації діяльності.

2.5. Етапи та структурні компоненти професійного розвитку майбутнього фахівця

Продовжуючи наукові пошуки та аналізуючи низку наукових праць (А. Бодальов (1995), М. Гриньова (2006, 2010), Г. Данилова (2006), Е. Зеєр (1997), Л. Мітіна (1997, 1998), А. Ситніков (1996), В. Ягупов (2015), Ю. Яшина (2010) та ін.) наступним кроком у нашому дослідженні є *визначення етапів професійного розвитку майбутніх фахівців (менеджерів та психологів) у процесі фахової підготовки*. Спираючись на андрагогічні та акмеологічні засади педагогіки, науковці розглядають фахівця як суб'єкта розвитку впродовж усієї життєдіяльності. Виходячи з цього, нами було проаналізовано низку концепцій та моделей професійного розвитку фахівця.

Так, Е. Зеєр у своїх дослідженнях виокремлює такі *етапи професійного розвитку* особистості майбутнього фахівця у процесі навчання: адаптацію, інтенсифікацію та ідентифікацію (Зеєр, 1997). Вочевидь, виходячи із міркувань ученого, при диференціації професійного розвитку на окремі етапи, стадії або періоди враховуються різні критерії: рівень виконання діяльності, соціальна ситуація розвитку, провідна діяльність, рівень професіоналізму тощо (Зеєр, 2009, с. 4). Науковець розглядає процес професійного становлення у двох площинах – особистісній і суб'єктній, використовуючи терміни: професійне становлення особистості і професійне становлення суб'єкта діяльності, номінуючи перший із них як процес прогресивної зміни особистості під дією соціальних впливів,

професійної діяльності і власної активності, спрямованої на самовдосконалення і самоздійснення (Зеер, 1997).

Наукове зацікавлення для визначення етапів професійного розвитку майбутніх фахівців (менеджерів та психологів) у процесі фахової підготовки становить концепція «кар'єрної зрілості» Д. Сьюпера, згідно якої професійний розвиток номінується автором як тривалий, цілісний процес розвитку особистості. Важливість значення цієї концепції полягає в тому, що учений не лише формулює ступеневу модель вікової періодизації професійного розвитку, але й обґрунтовує важливість кожного етапу для професійного розвитку. Учений вважає, що професійний розвиток має самостійні завдання – стадії: «пробудження»; «дослідження»; «консолідації», метою якої є знаходження стійкої професійної позиції та «стабілізації», «збереження»; «зниження». Стадії професійного розвитку співвідносяться з етапами життєвого шляху, тобто з віком людини (Super, Bahn, 1971).

Окрім того, у наведеній теорії Д. Сьюпера привертає увагу можливість розглядати професійний розвиток майбутнього фахівця з позицій здійснення впливу на цей процес, урахувавши етапи професійного навчання і професійної діяльності, що дозволить досягти більш ефективних результатів у процесі професійного розвитку студентів ЗВО. Ми солідаризуємося з дослідниками у тому, що на ранніх стадіях професійного розвитку цим процесом можна керувати за допомогою формування в особистості інтересів і здібностей, підтримуючи особистість в її прагненні «зануритися» в професійну діяльність (Мартинець, 2018).

У руслі дослідження вартує уваги і запропонована Л. Мітіною адаптивна модель та модель професійного розвитку, в основі якої – положення С. Рубінштейна про два способи життя. Тому авторка пропонує модель, у якій відсутній зв'язок віку особистості з її професійним розвитком (Митина, 1998). Тож у цьому контексті ми абсолютно погоджуємося з ученою.

Так, згідно моделі Л. Мітіної, професійний розвиток майбутніх фахівців може включати три стадії:

1. Самовизначення (характеризується здатністю особистості якісно порівняти себе з іншими, усвідомити необхідність власних змін і перетворень).

2. Самовираження (характеризується співвіднесенням власної поведінки і мотивації).

3. Самореалізації (характеризується формуванням життєвої філософії себе як професіонала, усвідомленням сенсу життя).

Згідно моделі Т. Кудрявцева, професійний розвиток розглядається з позиції неузгодженості між очікуваними і досягнутими результатами. Його концепція професійного розвитку спирається на хронологічний вік індивіда та обмежує її тимчасовими рамками. Вона базується на особливому значенні кризових ситуацій для кожної стадії професійного розвитку: на стадії виникнення професійних намірів критерієм її оцінки є соціально та психологічно обґрунтований вибір людиною професії; на стадії безпосереднього професійного навчання постає основна мета – репродуктивне засвоєння професійних знань, навичок і вмінь, психологічний критерій оцінки при цьому виступає професійне самовизначення; на стадії процесу активного входження в професію критерієм оцінки цієї стадії є: досить високі показники професійної діяльності; певний рівень розвитку професійно важливих якостей особистості; психологічний комфорт; стадія повної реалізації особистості у професії характеризується постійним прагненням до самовдосконалення (Кудрявцев, 1981).

Важливою для нашого дослідження видається модель професійного розвитку, представлена відомим фахівцем з проблем психології праці та професіознавства, академіком Є. Клімовим. Модель являє собою цілісний життєвий шлях особистості та системні відносини, що також характеризують особистість, а професійний розвиток розглядається у системі суб'єктних відносин. Учений обґрунтував наступну професійно орієнтовану періодизацію:

– стадія оптації (12-17 років) – підготовка до свідомого вибору професійного шляху;

– стадія професійної підготовки (15-23 років) – оволодіння знаннями, вміннями та навичками майбутньої професійної діяльності;

– стадія розвитку професіонала (від 16-23 років до пенсійного віку) – вступ у систему міжособистісних відносин у професійних спільнотах та подальший розвиток суб'єкта діяльності (Климов, 1983).

З огляду на це, можна виділити принаймні дві стадії професійного розвитку, що відповідають віковій категорії, досліджуваній нами – майбутнім менеджерам та психологам.

У контексті визначення етапів професійного розвитку майбутніх фахівців нам імпонує позиція Ю. Поваренкова, розкрита у моделі, що базується на особистості професіонала та його діяльності. Процес професійного розвитку Ю. Поваренков розглядає як процес формування особистості та діяльності фахівця. У якості складників розвитку особистості фахівця виступають: 1) професійна продуктивність; 2) професійна ідентичність; 3) професійна зрілість. Особистість професіонала розглядається як інтегральна системна якість, що закономірно проявляється на певному етапі професійного розвитку індивіда.

Професійне становлення особистості Ю. Поваренков визначає як процес поетапного розв'язання комплексу суперечностей, узгодження різних тенденцій і вимог, які задаються базовими суперечностями між соціально-професійними вимогами, пропонованими людині, і бажаннями та можливостями їхньої реалізації. Сутність процесу особистісного становлення фахівця розкривається у ході його аналізу як: форми професійної соціалізації та індивідуалізації; частини життєвого шляху індивіда; специфічної форми професійного розвитку та навчання; специфічної форми прояву активності індивіда. Системотвірним фактором особистісного становлення фахівця Ю. Поваренков вважає конвергенцію індивідуальних

(суб'єктивних) і соціальних (об'єктивних) чинників. Учений особливо відзначає, що їх співвідношення змінюється у міру професіоналізації особистості. На перших етапах професіоналізації провідна роль відводиться професійній соціалізації, а на більш пізніх – професійній індивідуалізації (Поваренков, 2002).

Згідно моделі становлення професіонала А. Маркової (5 рівнів і 9 етапів) критерієм виділення етапів становлення професіонала є рівні професіоналізму особистості: 1) допрофесіоналізм включає етап первинного ознайомлення з професією; 2) професіоналізм складається із трьох етапів: адаптації до професії, самоактуалізації в ній та вільного оволодіння професією у формі майстерності; 3) суперпрофесіоналізм також складається із трьох етапів: вільного оволодіння професією у формі творчості, оволодіння низкою суміжних професій, творчого самопроєктування себе як особистості; 4) непрофесіоналізм – виконання праці за викривленими нормами на тлі деформації особистості; 5) постпрофесіоналізм – завершення професійної діяльності (Маркова, 1996, Яшина, 2010). Очевидно, що етап адаптації до професії закладає передумови розвитку професіоналізму і впливає на його рівень.

Отже, проведений нами аналіз концепцій і моделей професійного розвитку та визначення сутності професійної діяльності майбутніх фахівців дозволив виділити *етапи професійного розвитку* майбутніх менеджерів та психологів у процесі фахової підготовки: 1) адаптаційний етап; 2) етап навчально-професійної ідентифікації; 3) самоосвітньо-творчий етап. Розглянемо їх більш детально (рис. 2.3).

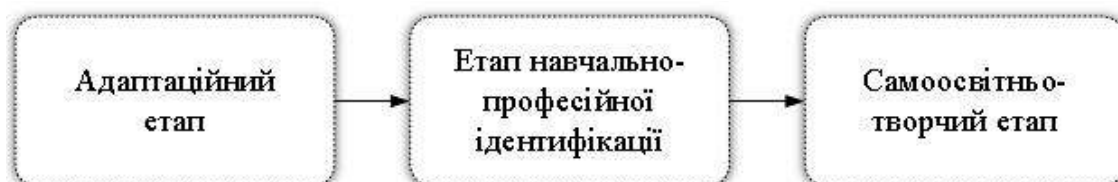


Рис. 2.3. Етапи професійного розвитку майбутніх менеджерів та психологів у процесі фахової підготовки

Адаптаційний етап професійного розвитку майбутніх фахівців у процесі фахової підготовки. Підґрунтям для характеристики цього етапу (перший курс навчання (початковий етап) послуговувала концепція Е. Зеєра, в якій зазначається, що професійно важливими є такі якості, як прагнення до саморозвитку, високий рівень працездатності, сумлінність, дисциплінованість, принциповість і відповідальність. Усе це пояснюється адаптацією студентів на етапі професійного становлення до умов та змісту професійно-освітнього процесу, в процесі чого відбувається засвоєння навчально-пізнавальної діяльності, визначаються нові соціальні ролі особистості і взаєностосунки між однокурсниками та викладачами ЗВО (Зеєр, 1997).

На адаптаційному етапі, основним видом діяльності якого є академічний, результати розвитку професійної свідомості (що є дуже важливим для професійного розвитку) можуть бути представлені в знаннях, що засвоюються студентами під час виконання навчальних завдань, вирішення задач і ситуацій (Чепішко, 2013). Тож, початок професійного розвитку пов'язується з моментом «...прийняття людиною професії та включення в процес її освоєння» (Поваренков, 2000, с. 30).

Етап навчально-професійної ідентифікації професійного розвитку майбутніх менеджерів та психологів у процесі фахової підготовки. Для визначення особливостей даного етапу ми спиратимемося на думку Д. Сьюпера, про те, що рушійною силою професійного розвитку виступають суперечності між вимогами цього виду освіти та рівнем особистісного й професійного розвитку студента (Super, 1971). Розв'язання суперечностей призводить до розвитку пізнавальних і професійних здібностей, підвищення соціально-професійної компетентності. Ураховуючи такі особливості, в умовах ЗВО виникає необхідність спроектувати траєкторію професійного розвитку студентів, впливаючи на цей процес. Особливе місце Д. Сьюпер відводить стадії «дослідження» (вік індивіда від 15 до 24 років) (Super, 1971), на якій відбувається активний

професійний розвиток і яка відповідає періоду навчання студентів у ЗВО з набуття навчально-професійної ідентифікації.

На цьому етапі основним видом діяльності якого є квазіпрофесійний, відбувається оволодіння майбутніми фахівцями вміннями та техніками, необхідними в професійній діяльності. Майбутній менеджер чи психолог співвідносить почерпнуту з навчальних текстів інформацію з професійними ситуаціями, використовує її для здійснення власних практичних дій та вчинків. Отже, інформація набуває особистісного смислу, перетворюється з інформації на знання, що адекватно відображує професійну реальність.

Виходячи з того, що основним видом діяльності даного етапу є навчально-професійна, майбутні фахівці наближаються до обраної професії: проходять виробничу практику, здійснюють наукові дослідження. У цей період навчальний процес сприймається студентами з позиції подальшого професійного майбутнього, а засвоєні на попередньому етапі алгоритми стають адаптивними до певної реальної педагогічної ситуації. На цьому етапі особистісні смисли трансформуються у соціальні цінності – систему відповідальних ставлень до природи, праці, суспільства, іншої людини та до самого себе. Результати розвитку професійної свідомості на етапі навчально-професійної ідентифікації представлені в смислах, що виражаються мотивами, інтересами, цілями та цінностями професійної діяльності майбутнього дефектолога (Чепішко, 2013). Тож, посилаючись на думку Ю. Поваренкова, зазначимо, що особистість професіонала розглядається як інтегральна системна якість, що закономірно проявляється на певному етапі професійного розвитку індивіда (Поваренков, 2002).

Отже, певний рівень сформованості пізнавальних та професійних мотивів обумовлює подальший професійний розвиток майбутніх менеджерів та психологів під час навчання у ЗВО. Зазначене дає підстави визначити сформованість пізнавальних та професійних мотивів психологічними умовами прогресу у професійному розвитку студентів ЗВО.

Самоосвітньо-творчий етап професійного розвитку майбутніх фахівців у процесі фахової підготовки. Для визначення сутності третього етапу звернімося до наукового доробку О. Єрмолаєвої, у якому йдеться про два умовні напрями професіогенезу: 1) створення людиною внутрішніх засобів професійної діяльності – багатоканальний процес формування спеціальних знань, умінь і навичок, необхідних і достатніх у певній предметній сфері, у ході якої відбувається розширення інформаційно-психологічного простору професіонала і поетапна структурна зміна особистості, що підвищує її автономність при вирішенні професійних завдань; 2) формування зовнішніх засобів професійної діяльності, що передбачає процес накопичення фіксованих знань і соціальних регуляторів у певному професійному співтоваристві, розвиток матеріальних засобів праці у відповідній предметній області, пов'язаний із забезпеченням матеріального простору професії (Єрмолаєва, 1998, с. 84).

На самоосвітньо-творчому етапі професійно зорієнтовані майбутні фахівці, як правило, досягають певного рівня професійної свідомості й самопізнання, здатні до самоаналізу й самооцінки, усвідомлюють необхідність відповідності рівня професійної підготовки та особистісних якостей поведінки вимогам суспільства. Відбувається проектування власної стратегії професійного розвитку та вдосконалення.

Вочевидь, у результаті фахової підготовки студентів під час навчання у ЗВО на кожному етапі здійснюється поступове набуття формального та інформального досвіду, який забезпечує стійку позитивну мотивацію, готовність до самовдосконалення, творчості й виконання нових функцій у професійній діяльності, зумовлених викликами часу, що й визначає професійний розвиток майбутніх фахівців.

Наступним, важливим завданням нашого дослідження є визначення *компонентів професійного розвитку* майбутніх менеджерів та психологів. Поняття «компонент» трактуємо як складову частину або елемент процесу професійного розвитку. Безперечно, компоненти будь-якого процесу набувають

значимості лише у своїй органічній єдності з іншими компонентами, адже зміна одного з них діалектично веде до зміни решти. Для визначення необхідних компонентів професійного розвитку майбутніх фахівців можна підійти, розглядаючи найбільш актуальні для нашого дослідження моделі та концепції професійного розвитку відомих науковців. Так, на підставі аналізу акмеологічної концепції А. Деркача, В. Зазикіна можна виділити наступні компоненти професійного розвитку: когнітивний, особистісний, діяльнісний, поведінковий, мотиваційний. У цій концепції когнітивний компонент професійного розвитку виражається у поєднанні професійної компетентності з професійними та спеціальними базисними вміннями та навичками; професіоналізм особистості досягається у процесі та у результаті розвитку здібностей, професійно важливих і особистісно-ділових якостей, акмеологічних інваріантів професіоналізму, рефлексивної організації, рефлексивної культури, творчого та інноваційного потенціалу, мотивації досягнень, розкриття творчого потенціалу та наявності сильної та адекватної мотивації. Сукупність умов і факторів, що стимулюють особистість до досягнень, утворюють мотиваційну основу розвитку професіонала; підсистема нормативності діяльності і поведінки забезпечує формування професійної та моральної системи регуляції поведінки, діяльності та відносин (Деркач, Зазыкин, 2003).

Ґрунтуючись на визначених нами критеріях професійного розвитку майбутніх фахівців (Кононова, 2019), такими стосовно майбутніх психологів та менеджерів, вважаємо, є:

– *когнітивно-креативний критерій*: рівень сформованості теоретико-методологічних знань із профільних дисциплін та із окремих видів та технологій корекційної роботи (кількісна і якісна характеристики); рівень розвиненості інтегративного мислення; креативність;

– *мотиваційно-ціннісний критерій*: професійна позиція, яка проявляється у готовності майбутнього психолога до педагогічної діяльності в закладах освіти; інтерес до психолого-

педагогічних, медико-біологічних та інших профільних дисциплін; мотиваційна спрямованість на оволодіння діагностичної, корекційної, реабілітаційної, профілактичної, консультативно-просвітницької професійної діяльності; інтерес до обраного фаху; потреба в самопізнанні (нагальна, ситуативна, перспективна) та ін.;

– *практично-діяльнісний критерій*: уміння впроваджувати психолого-педагогічні і медичні знання у практичну діяльність; здатність передати отримані знання; готовність до організації та співпраці в корекційній діяльності; особливості індивідуально-творчого самовираження психолога;

– *особистісно-рефлексивний критерій*: уміння аналізувати й оцінювати наявність особистісних і професійних якостей, необхідних для забезпечення якості психологічної діяльності; уміння усвідомлювати й співвідносити свої можливості з соціальними вимогами; сформованість самосвідомості, рефлексії, самоконтролю, самостійності та адекватної самооцінки; усвідомлення сильних сторін своєї особистості та використання їх задля формування власного професійного стилю (Кононова, 2018, 2019).

У відповідності до означених критеріїв та з урахуванням досвіду провідних науковців (Андрійчук, 2002, Бернс, 1986, Онищенко, 2013, Рікель, 2011, Ренке, 2010, Фрейд, 2015, Шнейдер, 2007), у структурі професійного розвитку психолога виділяємо кілька основних компонентів, які зумовлюють розвиток професійної самооцінки, відчуття професійної затребуваності тощо:

– *когнітивний* – уявлення індивіда про самого себе, свої здібності, навички, соціальну та професійну приналежність (група, діяльність);

– *емоційно-оцінний*, де основною є самооцінка (результату – задоволеність / незадоволеність досягненнями; потенціалу – свої професійні можливості, віра і впевненість у своїх силах) та відповідність Я-реального і Я-ідеального (присутність якостей відповідно до певних еталонів);

– *поведінковий* (готовність до дій; реальні дії; поведінка в цілому; саморегуляція поведінки) – сукупність дій особистості й установок на ці дії, тобто стратегії побудови, щодо професійного становлення, кар’єри.

– *світоглядний* – система життєвих і професійно-ціннісних орієнтацій, цілей, ідеалів, мотивів, настанов, переконань фахівця, а також міфи, архетипи, що визначають його мислення і діяльність;

– *професійно-мотиваційний* – прагнення до високого рівня майстерності професійної діяльності і її результатів, мотивація до успіху в різних царинах (забезпечує індивідуальний стиль професійної діяльності та стиль життя (С. О. Ренке).

Як бачимо, структуру професійного розвитку майбутніх фахівців (менеджерів, психологів) можна трактувати як полікомпонентний процес.

Згадані компоненти одночасно слід вважати і ключовими чинниками професійного розвитку майбутніх фахівців.

Проведене емпіричне дослідження дозволило нам на практиці обґрунтувати доцільність виділення описаних вище компонентів професійного розвитку серед студентів початкових курсів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти та студентів першого курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 053 Психологія виявилися загалом подібними.

Дослідження основних компонентів професійного розвитку дозволило встановити, що магістранти є більш психологічно готовими до майбутньої професійної діяльності, ніж студенти-бакалаври початкового курсу навчання.

Встановлено, що рівень інтелектуальних здібностей більшості майбутніх психологів (когнітивний компонент професійної Я-концепції) як серед студентів напряму підготовки бакалавр, так і серед магістрантів знаходиться вище середнього, що цілком відповідає вимогам навчання з обраної спеціальності в закладі вищої освіти. Також значний відсоток

студентів мають високий рівень IQ. В обох випадках спостерігається незначна перевага на користь магістрантів. Середній рівень інтелекту мають в рівній кількості студенти різних курсів. У незначної кількості осіб виявлено рівень інтелекту нижче середнього. Таким чином, нами з'ясовано, що стан розвитку інтелекту більшості майбутніх психологів забезпечує працелюбство, наполегливість, успішність у навчанні, схильність до постійного самовдосконалення знань і навичок, достатність креативного мислення, що в сукупності позитивно впливає на процес формування свідомості фахівця в галузі психології.

Виявлено особливості навчально-професійної мотивації майбутніх психологів. Так, студенти напряму підготовки бакалавр та магістранти головно керуються професійними мотивами та мотивами творчої самореалізації, що в комплексі забезпечує свідоме і творче відношення до оволодіння професійними знаннями і навичками, розуміння важливості розвитку професійно важливих якостей особистості майбутнього психолога (рис. 2.4 та 2.5). Помітно більш виражені професійні мотиви в магістрантів, що пояснюється етапом їх підготовки (курсом навчання), наближенням випуску з відповідним прагненням зайняти свою професійну нішу в обраній галузі.

Візуально на рисунках бачимо, що навчально-пізнавальні мотиви хоч і є менш вираженими, однак розуміємо, що ця діяльність займає чільне місце в житті студентів, вони орієнтовані на засвоєння нових знань, а також прагнуть до розвитку міжособистісних відносин, усвідомлюють свій суспільний обов'язок з точки зору професіоналізму. Крім того, з'ясовано, що майбутні психологи мало піддаються впливу соціальної думки, схильні виявляти стійкість перед життєвими та професійними труднощами.

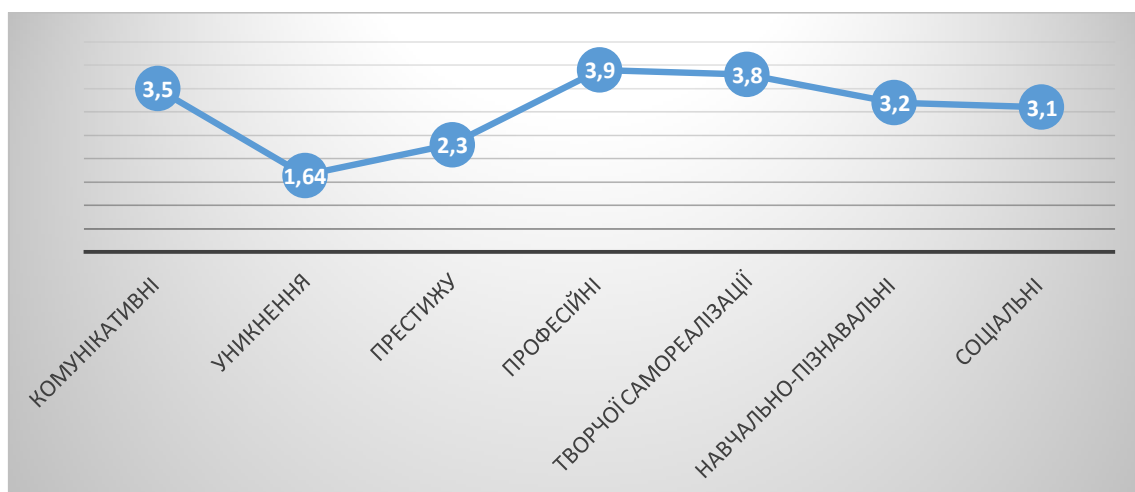


Рис. 2.4. Розподіл чинників мотивації навчальної діяльності серед студентів початкових курсів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

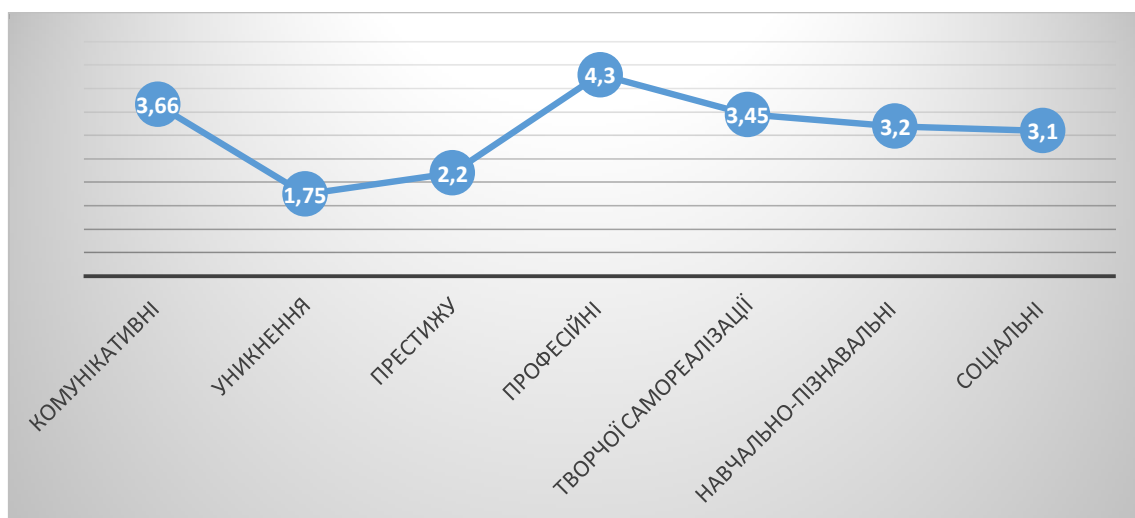


Рис. 2.5. Розподіл чинників мотивації навчальної діяльності серед студентів першого курсу другого (магістерського) рівня освіти

Загальні результати дослідження емоційно-ціннісного компоненту майбутніх психологів показали достатню його сформованість. Встановлено, що більшість магістрантів та студентів-бакалаврів мають достатній інтерес до свого професійного «Я» (середній рівень професійного самоставлення), дещо занижені професійну самооцінку та

самоповагу до себе як майбутнього спеціаліста, що проявляється в усвідомленні й прийнятті власних недоліків, при цьому їм часто не вистачає впевненості та цілеспрямованості, сили волі для досягнення бажаного професіоналізму. Менша кількість майбутніх психологів, переважно магістрантів, високо цінують власну особистість, професійно впевнені та задоволені собою як майбутніми спеціалістами, не схильні до самозвинувачення (високий рівень професійного самоствавлення). Вважаємо, що подібні характеристики позитивно позначаються на особистості випускників, які стоять на порозі самостійної діяльності і здобули вже певний теоретико-практичний досвід, але можуть негативно впливати на студентів, що лише розпочинають оволодівати тонкощами професії, оскільки становлення спеціаліста великою мірою залежить від уміння адекватно (критично) оцінювати свої можливості, аналізувати недоліки та бачити перспективи розвитку, і визначається не лише багажем знань.

Емпірично було встановлено характерні особливості психічних станів майбутніх психологів: переважно середні показники за шкалою тривожності та ригідності, виражено низькі показники агресивності та фрустрації, й показова майже повна відсутність зазначених станів на високому рівні, що відповідає професійним вимогам до особистості психолога (рис. 2.6 і 2.7).

Дані дослідження вказують на те, що більшість досліджених студентів мають адекватну самооцінку, достатню сформованість самооцінки та самоконтролю, тож схильні замислюватися над тим, на скільки вони готові до самостійної професійної діяльності, вони ще не достатньо впевнені в майбутньому, а тому доволі самокритичні стосовно власних психологічних знань та здібностей як фахівця, можуть відчувати страх перед труднощами чи розгубленість у складних ситуаціях, однак намагаються самостійно вирішувати свої проблеми або не так гостро на них реагувати. Частина студентів

не відчувають труднощів при зміні умов та кола спілкування, не бояться змін і здатні швидко адаптуватися. Більше половини опитаних гірше пристосовуються до мінливих умов життя, виявляючи занепокоєння.

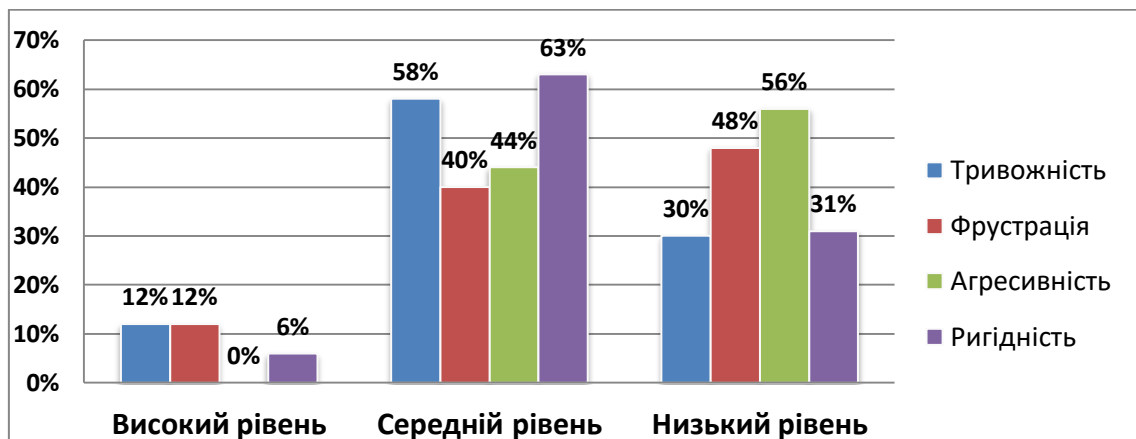


Рис. 2.6. Показники рівня вираження психічних станів у студентів початкових курсів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, у %.

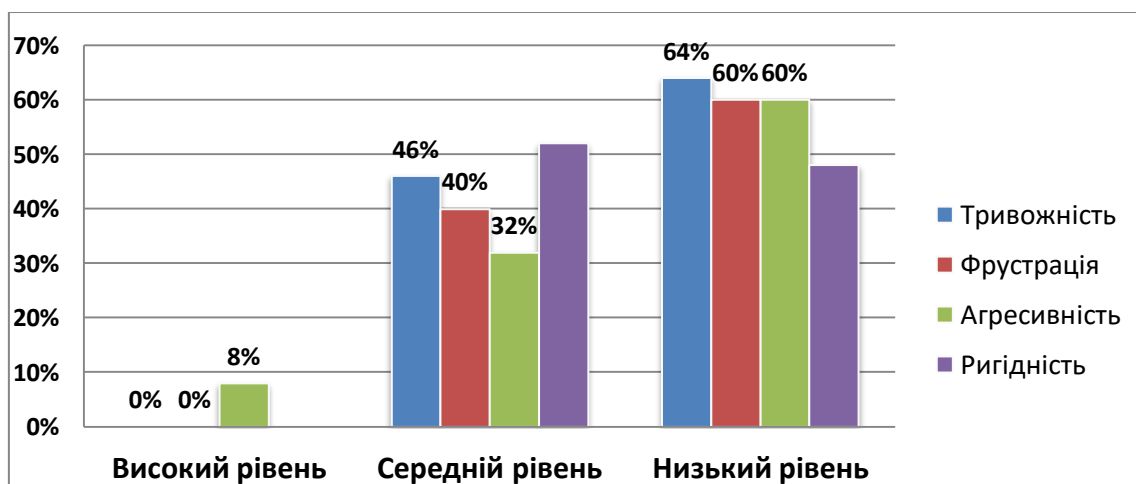


Рис. 2.7. Показники рівня вираження психічних станів у студентів першого курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти, у %.

При визначенні емпатії було встановлено, що у більшості студентів-бакалаврів та магістрантів домінує занижений рівень емпатії. Однак дане вміння співпереживати і усвідомлювати думки і почуття свого партнера по спілкуванню порівняно краще розвинуте в магістрантів (мають менш виражений занижений рівень і вищий показник середнього рівнів емпатії). Це пояснюється тим, що здатність до емоційного резонансу на почуття іншої людини та аналіз її особистісних якостей збільшується в залежності від віку людини, її особистісного досвіду, конкретних обставин, рівня чутливості (рис. 2.8).

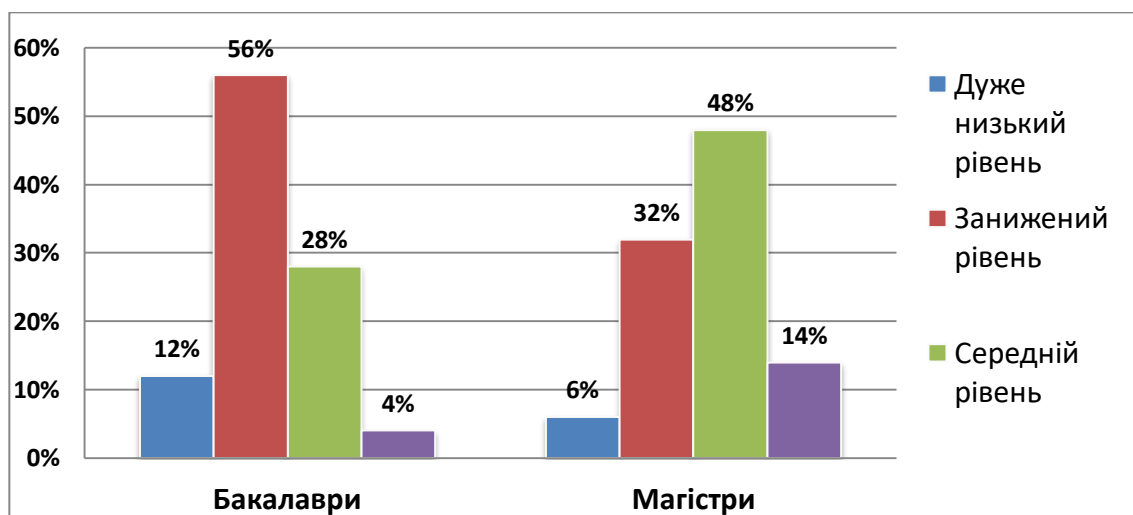


Рис. 2.8. Показники рівня емпатичних здібностей у студентів-психологів, у %

Стосовно локус контролю як складового поведінкового компоненту професійного розвитку встановлено, що переважна більшість опитаних студентів-бакалаврів і магістрантів відносяться до екстерналів за всіма сферами (табл. 2.3), і менша частина з них мають внутрішній локус контролю, при цьому його показники вищі серед випускників, тобто в силу життєвого досвіду вони частіше схильні усвідомлювати власну відповідальність за своє буття і, відповідно, активно брати в ньому участь, а не покладатися на обставини, інших людей, ситуацію. Незважаючи на загальний вияв екстремальності, високі показники інтернального локус контролю було виявлено

у сфері досягнень, сфері міжособистісного спілкування та в професійній діяльності, які є важливими для становлення майбутніх психологів.

Таблиця 2.3 – Показники загального локус контролю майбутніх фахівців

Локалізація контролю	Кількісне вираження у %	
	перший (бакалаврський) рівень вищої освіти	другий (магістерський) рівень вищої освіти
<i>Інтерналі</i>	29%	46%
<i>Екстернали</i>	71%	54%

Емпірично виявлено деякі особливості впливу зовнішніх чинників на професійне становлення майбутніх психологів. Так, наявна схожість уявлень студентів, незалежно від курсу навчання, про рівень привабливості та популярності професії психолога в Україні, її затребуваність на ринку праці та соціальний статус – оцінено ними як середній (перевага серед магістрантів). Практично немає студентів, які б вважали психологічну роботу непрестижною та неважливою, низькою за соціальним статусом. У той же час, було помічено, що студентів початкових курсів навчання все ще приваблює зовнішня сторона професії (престиж), однак подібне менше цікавить магістрантів. Здобувачі освіти на початкових курсах схильні частіше надавати професії психолога нижчого статусу в суспільстві, порівняно з магістрантами, при цьому всі студенти не виділяють психологів серед інших кваліфікованих працівників. Незначна частина опитуваних схиляється до того, що авторитет психологів та повага до них у суспільстві низькі. Також з'ясовано, що більшість опитаних майбутніх бакалаврів та магістрантів однаково високо оцінюють психологічну діяльність та пов'язують з нею свої життєві плани.

Між курсами помітна різниця в особистому відношенні до професії: студенти початкового курсу навчання сприймають

психологічну діяльність лише способом заробітку і ще не бачать глобальних перспектив на цій трудовій ниві, в той час як більша половина магістрантів називають професію психолога сенсом свого життя і виразно професійно орієнтовані.

Показово, що переважна більшість майбутніх психологів пишається обраним фахом, і, незалежно від курсу навчання, виразно мало тих, хто б соромився своєї майбутньої професії, зневажав би свій вибір чи допускав би варіант займатись будь-чим іншим для заробітку.

У результаті проведеного статистичного аналізу за більшістю показників професійної мотивації («Престижність психологів в Україні», «Соціальний статус психологів в Україні», «Рівень суспільної поваги до фахівця», «Важливість професії для особистості») можемо стверджувати про наявність статистично значимої різниці між групою студентів першого (бакалаврського) рівня та групою студентів другого (магістерського) рівня вищої освіти. Однак, все-таки, за деякими показниками («Особисте ставлення до професії» та «Вплив професії на життя загалом») про таку різницю говорити не можна. Наприклад, у групі студентів першого (бакалаврського) рівня та в групі студентів другого (магістерського) рівня вищої освіти по високому рівню критерію «Престижність психологів в Україні» відрізняються статистично значимо ($p \leq 0,05$). Це означає, що кількість студентів групи першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, які оцінюють цей показник професійної мотивації за вищим рівнем, статистично значимо більша, ніж кількість студентів другого (магістерського) рівня. Аналогічно для середнього рівня маємо: $\varphi^* = 2,128$. Отже, різниця результатів статистично значима ($p \leq 0,05$). По низькому рівню результат: $\varphi^* = 0$; $0 < 1,64$. Отже, різниця результатів статистично не значима.

Отже, отримані результати дозволяють говорити, що домінуючими психологічними чинниками професійного розвитку майбутнього фахівця (психолога) є внутрішні,

оскільки саме вони в комплексі забезпечують психологічну готовність студента до професійної діяльності: інтелектуальну, професійно-мотиваційну, емоційну та поведінкову. Але на особистість, як соціальну істоту, постійно впливають зовнішні чинники, правдивість чого і виявлено завдяки статистичній обробці результатів. Вважаємо, що за умови достатнього розвитку компонентів професійного розвитку, вони сприяють його становленню в майбутніх фахівців.

Розділ 3

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ І ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ТА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

3.1. Створення креативного освітнього середовища у ЗВО

З метою поетапного, але впевненого переходу майбутніх фахівців з нижчого на вищі рівні професійного розвитку мають бути створені відповідні педагогічні умови, тобто зовнішні та внутрішні обставини, що сприяють активізації та успішності професійного розвитку студентів у процесі фахової підготовки.

Пошуку ефективних педагогічних умов організації освітнього процесу, зокрема, фахової підготовки майбутніх менеджерів та психологів, присвячені наукові праці І. Андрощук, Ю. Бабанського, Н. Бідюк, Ю. Бойчука, М. Гриньової, В. Загвязинського, О. Казачінер, В. Краєвського, І. Лернера, З. Рябової, С. Савельєвої, Б. Чижевського, П. Підкасистого, А. Литвина та інших науковців. Так, педагогічні умови, згідно трактування відомого ученого-педагога Ю. Бабанського, доцільно розглядати як обставини, при яких компоненти освітнього процесу (навчальний предмет, викладання та навчання) представлені в найкращому взаємовідношенні та уможливають ефективний перебіг й управління навчально-пізнавальною діяльністю тих, хто

навчається (Бабанский, 1982). Схожої думки дотримується і вчений І. Лернер (Лернер, 1982).

Під педагогічними умовами В. Краєвський розуміє певне середовище, в якому фахівцям надається можливість проводити заняття на високому професійному рівні, ефективно керувати навчально-пізнавальним процесом, а учням (студентам) – продуктивно навчатися (Краєвський, 2005). Водночас В. Загвязинський розглядає педагогічні умови як об'єктивні чинники, необхідні для результативної роботи всіх компонентів освітнього процесу (Загвязинський, 1982). За С. Вишняковою, педагогічні умови – це сукупність чинників і обставин, які безпосередньо впливають на результат освітньої діяльності (Вишнякова, 1999). На думку Б. Чижевського та В. Франкла, «умови – необхідні, і достатні обов'язкові обставини, що визначають існування та розвиток відповідного освітнього простору» (Франкл, 1990).

Викликають інтерес ідеї А. Литвина, який розглядає поняття педагогічних умов як комплексу спеціально спроектованих генеральних чинників впливу на зовнішні та внутрішні обставини освітнього процесу та особистісні параметри всіх його учасників. Ми погоджуємося з дослідником, що педагогічні умови забезпечують цілісність фахової підготовки в освітньому середовищі ЗВО відповідно до вимог суспільства та запитів ринку праці, сприяють всебічному гармонійному розвитку особистості й створюють сприятливі можливості для виявлення її задатків, врахування потреб і формування загальнолюдських і професійно важливих якостей, ключових кваліфікацій, загальних і професійних компетенцій (Литвин, 2014).

На підставі аналізу наукових праць (М. Братко (Сорока), С. Дімітрова-Бурлаєнко, Л. Мартинець та ін.) з'ясовано, що освітнє середовище ЗВО є детермінантою професійного розвитку майбутнього фахівця у період здобування ним фахової освіти. Якість освітнього середовища визначається його спроможністю забезпечувати всім суб'єктам освітнього процесу можливість для задоволення освітніх потреб,

особистісно-професійного розвитку, саморозвитку (Братко (Сорока), 2012).

Освітнє середовище як джерело розвитку особистості розглядається ще в працях таких основоположників класичної педагогіки, як Я. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, Й. Дістервег, К. Ушинський та ін. Науковці акцентують увагу на важливості використання у вихованні самостійної здібності вчитися все життя, використовувати для цього можливості навколишнього світу і зовнішніх обставин (Власенко, 2014).

Дослідження «середовищної» проблематики у галузі педагогічних наук, як зазначає В. Желанова, представлені такими науковими напрямками:

– загальнофілософське трактування середовища (В. Корнетов, В. Лепський, І. Тон); теорія середовищного (Ю. Мануйлов), полісередовищного (М. Федорова) підходів у освіті, концепція середовищно зорієнтованого навчання (Т. Менг, С. Сергєєв);

– різноаспектні дослідження освітнього середовища, а саме: вивчення ознак середовища (М. Чорноушек); принципів імерсивності, присутності й інтерактивності середовища (С. Сергєєв), принципу доцільності середовища для людини (В. Міхельсон, Г. Стоколс); питань щодо співвідношення понять «середовище» й «простір» (А. Журавльов, І. Шендрик);

– розгляд таких семантичних конструктів освітнього середовища як-от: гуманітарне освітнє середовище (М. Гриньова, Ю. Кулюткін), акмеологічне середовище (А. Деркач, І. Соловійов), професійне середовище (А. Маркова), професійно-освітнє середовище (А. Деркач), професійно зорієнтоване освітнє середовище (А. Петухова), професійно-креативне середовище (З. Курлянд), інформаційно-освітнє середовище (Н. Кононец, Л. Панченко);

– обґрунтування феномену контекстного середовища (О. Щербакова), дослідження різних аспектів проблеми рефлексивного середовища, а саме: феномену рефлексивно-освітнього середовища (А. Бізяєва), рефлексивно-емпатійного середовища (О. Фаст), рефлексивно-активного середовища

інноваційного розвитку (В. Лепський); інноваційно-рефлексивного середовища (М. Марусинець); упровадження рефлексивного середовища (Л. Найдъонов, М. Найдъонов); рефлексивного середовища як складника технології формування рефлексивної компетентності студентів (Г. Хлусова); рефлексивно-освітнього середовища як умови культурного самовизначення студента (О. Малахова) (Желанова, 2014).

Аналіз наведених вище досліджень дає підставу констатувати, що поняття «середовище» не має чіткого та однозначного наукового визначення й у найбільш загальному значенні розуміється як «оточення, сукупність природних і соціально-побутових умов, а також сукупність людей, зв'язаних спільністю цих умов, у яких протікає діяльність людського суспільства, організмів» (Ожегов, 2006); як сукупність економічних, соціальних і побутових умов існування індивіда (Еникеев, 2006).

Психолого-педагогічне трактування середовища пов'язане з визначенням його як частини простору, у якому знаходиться суб'єкт і здійснюється активна взаємодія цього суб'єкта з простором (Ю. Мануйлов) (Мануйлов, 2000); як дійсності, у якій відбувається створювальна діяльність людини (С. Сергєєв) (Сергєєв, 2006).

Значущими для нас є положення щодо певних *ознак середовища*, а саме: у середовища відсутні фіксовані рамки в часі й просторі; воно впливає на всі почуття одночасно; середовище надає не тільки головну, але й вторинну інформацію; воно завжди містить більше інформації, ніж ми здатні переробити; воно сприймається у зв'язку з діяльністю; ми одночасно існуємо в кількох середовищах (М. Черноушек) (Черноушек, 1989); подібність середовища дійсності (С. Сергєєв) (Сергєєв, 2006).

У сучасній системі вищої освіти прийняте використання поняття «освітнє середовище», а також певних його модифікацій. Зазначимо, що найбільш вагомим і доцільним у контексті проблеми нашої роботи ми вважаємо оперування

поняттями «професійно зорієнтоване освітнє середовище», «освітньо-креативне середовище».

На думку Г. Полякової та А. Приходько, освітнє середовище – це відкрита, складна, інтегративна, динамічна полікомпонентна система. Його складниками є:

– *суб'єктний компонент* (для розвитку пізнавальних процесів і навичок, засвоєння соціального досвіду необхідні наявність суб'єктів, які його мають і передають за допомогою взаємодії, певних засобів, технологій і предметно-просторових умов);

– *соціальний компонент* (формування й розвиток професійних умінь, навичок, компетенцій на рівні репродукції (відтворення), продуктивної дії та творчого застосування неможливе без практичної діяльності (самостійного пошуку, удосконалення відомих дій, операцій, створення нових);

– *просторово-предметний компонент* (формування й розвиток спілкування як дії, що неможливі без досвіду комунікаційних процесів з іншими суб'єктами, опанування ефективними технологіями в певних умовах);

– *психодидактичний компонент* (програми навчання, система засобів і технологій навчання, стиль викладання й педагогічного спілкування) (Приходько, 2008).

На нашу думку, таке трактування освітнього середовища ЗВО можна вважати досить повним, що охоплює суть цього поняття у контексті нашого дослідження. Тож пошук педагогічних умов професійного розвитку майбутніх фахівців у процесі фахової підготовки лежатиме у площині виокремлених компонентів освітнього середовища ЗВО.

Спираючись на дослідження А. Леонтєва (Леонтєв, 2004), вітчизняні учені О. Романовський та М. Канівець акцентують увагу на тому, що професійний розвиток майбутніх фахівців потребує створення такого освітнього середовища ЗВО, яке сприяло б тому, що студенти самі все більш усвідомлено і цілеспрямовано опановували методологію і технологію самопізнання, саморозвитку та самореалізації. Якісними показниками такого освітнього середовища з позиції

професійного розвитку студентів, на думку вчених, можуть виступати такі властивості середовища, як зверненість до людини; надання університетським середовищам максимальних можливостей для занурення студента в сферу професійної діяльності; активна участь суб'єктів освітнього процесу у розвитку освітнього середовища; випереджувальний характер перетворення середовища (Романовський, 2013).

Імпонує позиція Т. Сидорчук, С. Сисоєвої, які зауважують, що освітнє середовище розпочинається там, де «відбувається зустріч утворюючого з утворюваним, де між окремими суб'єктами освіти починають вибудовуватися певні зв'язки і стосунки» (Сидорчук, 1998). Освітнє середовище «у цілому та кожен з його компонентів окремо впливають на формування професійної компетентності фахівця... кожен його суб'єкт змінюється сам, змінює ситуацію навколо себе, наповнює освітнє середовище новими знаннями, досвідом, способами діяльності, формує нові потреби, розвивається» (Сисоєва, 2006).

Нашу увагу привертає методика векторного моделювання освітнього середовища, розроблена ученим В. Ясвіним, яка передбачає побудову системи координат, що складається з двох осей: вісь «свобода – залежність» і вісь «активність – пасивність». Проведений науковцем за допомогою цієї методики історико-педагогічний аналіз освітніх середовищ навчальних закладів дозволяє констатувати, що цілям розвивального навчання найбільшою мірою відповідає освітнє середовище творчого типу, яке забезпечує комплекс можливостей для розвитку особистісної свободи і активності особистості (Ясвин, 2001). Продовжуючи позицію ученого, зазначимо, що таке середовище буде найбільш сприятливим для формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності та безперервного професійного розвитку.

Основними вимогами до креативного середовища постають, на думку Л. Петришина, підтримка особистісного простору креативно-творчого студента; мотивації особистості до креативної діяльності, невизначеність і проблемність

творчого процесу, прийняття багатоваріативних проблемних рішень (Петришин, 2013).

Дослідник Г. Міхненко розглядає терміносполучення «креативне освітнє середовище» як сукупність органічно поєднаних передумов для розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей, самовдосконалення і самореалізації, формування творчого й критичного мислення та інших якостей на засадах діалогічної взаємодії викладача й студентів (Міхненко, 2015).

Погоджуємося із позицією автора у тому, що створення такого освітнього середовища саме на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчального процесу впливатиме на навчальну мотивацію майбутніх фахівців, сприятиме формуванню ціннісного ставлення до творчої діяльності, залучатиме їх до різноманітних видів творчості, розвиватиме здатність до творчої взаємодії, сприятиме розвитку творчого потенціалу особистості через вироблення потреби в самоосвіті. Відтак, в такому освітньому середовищі відбуватиметься реалізація принципу паритетності у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців.

Введений у педагогіці термін «інноваційно-креативне середовище» Л. Борисенко пояснює як систему умов для розвитку креативності особистості, її пошукової активності, творчої самостійності, її професійних і соціально-психологічних ресурсів, а також забезпечує гармонізацію інтелектуального та емоційно-ціннісного компонентів науково-дослідної діяльності студентів (Борисенко, 2017).

Відтак, ми переконуємося, чим більше й повніше особистість використовує можливості середовища, тим більш успішно відбувається її вільний і активний саморозвиток: вона водночас постає продуктом і творцем свого середовища, яке дає фізичну основу для життя й робить успішним інтелектуальний, моральний, суспільний, духовний та творчий розвиток.

Безперечно, рушійними силами саморозвитку особистості є внутрішні протиріччя, тому освітнє середовище має бути «насичене» творчими ситуаціями, у яких наявна певна міра

невизначеності, що сприяє саморозвитку та самоактуалізації особистості майбутнього фахівця. Варто враховувати позицію Л. Петришина, що саморозвиток особистості багато в чому залежить від індивідуалізації освітнього середовища. Продовжуючи думку науковця, приходимо до висновку, що будь-який студент (майбутній дефектолог) «заповнений» своїм власним ментальним досвідом, який і зумовлює характер його активності в тих або інших конкретних ситуаціях, які виникають під час навчання у ЗВО. Слід враховувати, що склад і будова цього досвіду в кожного студента різні, тому усі студенти, як і всі люди загалом, розрізняються за пізнавальними можливостями, темпераментом, когнітивними стилями, біоритмами, психосоціотипами, що накладає відбиток на успішність навчання та розвитку. Відтак, формування креативності майбутніх фахівців має два взаємопов'язані аспекти: 1) підвищення продуктивності інтелектуальної діяльності за рахунок формування здібностей аналізувати, порівнювати, узагальнювати, враховувати причинно-наслідкові відношення, досліджувати, систематизувати знання, обґрунтовувати власну думку, породжувати нові ідеї; 2) зростання індивідуальної своєрідності на основі обліку індивідуальних пізнавальних схильностей, когнітивних стилів, вибірковості навчального матеріалу (Петришин, 2013).

Незаперечним є той факт, що кожна людина, яка обрала певну спеціальність та пішла навчатися у ЗВО, сьогодні об'єктивно потребує створення умов, які б сприяли інтелектуальному і творчому її розвитку. Ми переконані, що такою умовою може бути саме створення у ЗВО креативного освітнього середовища, що забезпечує максимальний ступінь індивідуалізації за рахунок широкого використання ІКТ. Це середовище надає майбутньому фахівцю можливість (самостійного або у взаємодії з викладачами) формування індивідуальної освітньої траєкторії. Зміст освіти, форми та методи формування креативної особистості майбутнього фахівця в освітньому середовищі ЗВО повинні максимально поєднуватися з особливостями студента в напрямі діагностики

інтелектуального розвитку особистості, його когнітивного стилю діяльності й ментального суспільного досвіду. Критеріями оцінки ефективності тих або тих форм і методів навчання, зазначає А. Хуторський, повинні бути не лише показниками, що враховують ступінь опанування знаннями, вміннями й навичками, але й показниками сформованості певних особистісних якостей, що характеризують різні аспекти розвитку інтелекту, духовності, креативних здібностей студентів, професійної готовності тощо (Хуторской, 2001).

Солідаризуємося з В. Ясвіним у тому, що бажане креативне освітнє середовище у ЗВО можна спроектувати. Таким чином, на підставі аналізу праць науковців (С. Дімітрова-Бурлаєнко (2018), Н. Дерев'янку (2017), Н. Кононец (2016), В. Нечипоренко (2012), В. Ясвін (2001) та ін.), основними компонентами *креативного освітнього середовища для професійного розвитку майбутніх фахівців* (менеджерів, психологів) виділяємо: *матеріально-технічний* (інфраструктура ЗВО та його матеріально-технічна база), *освітній* (зміст, форми і методи навчання і виховання) і *комунікативний* (взаємовідносини між студентським і викладацьким колективами та взаємовідносини усередині кожного з них). Наше завдання, здебільшого, полягало у вдосконаленні освітнього та комунікативного компонентів креативного освітнього середовища ЗВО.

Аналіз психолого-педагогічної літератури (О. Брежнева-Єрмоленко, Р. Гильмутдинова (2013), С. Дімітрова-Бурлаєнко (2018), Н. Коноплина (1999), І. Лола (2015), Г. Міхненко (2015), Л. Петришин (2013) та ін.) з вивчення проблеми створення креативного освітнього середовища як педагогічної умови професійного розвитку майбутніх фахівців у процесі фахової підготовки, дозволив нам визначити:

1. Умови формування креативної особистості майбутнього фахівця (менеджера, психолога) в креативному освітньому середовищі: комфортне педагогічне освітнє середовище, у якому відносини між викладачем і студентами будуються на педагогічній взаємодії, співробітництві й співтворчості; стійка

інтелектуальна активність студентів; усвідомлення й осмислення ними навчального матеріалу, структурованого у вигляді проблемно-комунікативної ситуації (принципи рольової перспективи; діалогізації; усвідомленої перспективи); єдність думки та дій за допомогою використання інноваційних технологій; реалізація особистісно-діяльнісного підходу до професійного розвитку майбутніх фахівців при поєднанні традиційних та інноваційних технологій при викладанні дисциплін; перехід від предметного навчання до особистісно-орієнтованої освіти майбутніх фахівців (принципи свободи вибору; ініціативності).

Наголошуємо, що залежно від організації навчально-пізнавального процесу та ролі в ньому майбутнього фахівця однаковий зміст і обсяг навчального матеріалу, що пропонується, може зумовлювати і різний тип мислення (емпіричне або теоретичне), і різні його рівні (репродуктивне, реконструктивне, варіативне, творче), залучення студентів до систематичної роботи у творчих групах, створення передумов для творчої, дослідницької діяльності.

2. Основні підходи в діяльності викладача ЗВО до створення креативного освітнього середовища: стимулювання і мотивація студентів до роботи (принцип ініціативності); відбір змісту, форм і методів навчання; організація практичних занять; впровадження інноваційних педагогічних технологій, контрольної-оцінювальної складової, самовдосконалення, розроблення навчально-матеріального забезпечення (принципи науковості; послідовності, наступності та систематичності; актуальності знань і професійних умінь; практичної спрямованості навчання; гуманізму).

3. Необхідність наявності навчально-методичних комплексів дисциплін, інструктивно-методичних матеріалів, які мають виконувати інформаційну, комунікативну, глосарієву, розвивальну, пізнавальну, організаційну, творчу функції; застосування контрольних і творчих завдань тощо, які спрямовані на індивідуалізацію та диференціацію навчання, забезпечення контролю та самоконтролю якості набутих знань,

виявлення помилок та рекомендацій щодо їх усунення, матеріали для організації самостійної роботи студентів, орієнтації на освіту упродовж усього життя; залучення майбутніх фахівців до роботи у науково-практичних консультативно-діагностичних лабораторіях, навчальних студіях тощо; міжвузівського співробітництва з проблематики професійного розвитку майбутніх фахівців у процесі фахової підготовки під час їхнього навчання у ЗВО.

Ураховуючи особливості фахової підготовки майбутніх менеджерів та психологів до роботи, важливим є урізноманітнення спецкурсів з фахових дисциплін; системне використання творчих завдань на дослідження й залучення студентів до самостійного пошуку проблем для поглибленого вивчення, науково-дослідницької роботи; використання систем завдань, рівень складності яких поступово підвищується за рахунок варіативності умови відповідно до підвищення рівня розвитку творчого мислення студентів; часте використання в процесі професійного навчання студентів завдань на кмітливість, прогнозування, на розвиток уяви, інтуїції; можливість застосування оригінальних, нестандартних підходів у процесі вирішення проблем професійного характеру.

4. Особливості створення креативного освітнього середовища у ЗВО: глибока інтеграція навчального, наукового та інноваційного процесів (нові дисципліни, спецкурси, студії, методики, науково-методичне забезпечення); комунікативність освітнього середовища, яка передбачає участь всіх суб'єктів у конструюванні освітнього процесу, суб'єкт-суб'єкту взаємодію викладача й студентів (принцип паритетності); застосування у процесі фахової підготовки ІКТ, здатність середовища до саморозвитку.

5. Основні механізми створення й удосконалення креативного освітнього середовища у ЗВО: 1) соціальне, духовне і предметне збагачення спільної діяльності викладачів і майбутніх фахівців: високозмістовна, різноманітна в предметному плані спільна діяльність є системоутворювальним чинником гуманістичного освітнього простору, в якому

майбутні фахівці мають брати участь у спільних групових формах взаємодії, проєктах, що мають соціальний смисл та актуалізують внутрішньо особистісні ціннісні конфлікти (принципи діалогізації, рольової перспективи, ініціативності, гуманізму до професійного розвитку студентів); 2) формування позитивного соціально-психологічного клімату в кожній студентській групі, у якій кожен переживає почуття спільності, причетності до загальнокультурних цінностей, цінностей професійного товариства та до особливої студентської субкультури, які поєднують у собі романтику й високу соціальну активність, почуття належності до престижної професійної спільноти, становлення професійної позиції менеджера, психолога; 3) інтенсифікація розумових, емоційних і поведінкових компонентів спільної діяльності, які в єдності забезпечують успішний професійний розвиток та навчання з орієнтацією на освіту упродовж усього життя; 4) функціональне включення викладачів у спільну діяльність, коригування їх ставлення до студентів, зміну позиції з класичної, декларативної позиції викладача до позиції рівноправного партнера (принцип паритетності у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців).

6. Методи навчання у процесі фахової підготовки майбутніх фахівців (менеджерів та психологів): евристичний («мозковий штурм», евристичні питання, інверсія, емпатія, синектика, метод інтерпретації та ін.); дослідний (проєкти, кейси (ситуації), метод критико-публіцистичний, моделювання, експеримент, спостереження); рефлексивний (портфоліо); метапредметні креативні технології (проблемні лекції, лекції-візуалізації, «сократівські діалоги», дебати, полілоги, майстерні побудови знань, ділові ігри, круглі столи, дискусії та ін.).

7. Принципи проєктування креативного освітнього середовища у ЗВО: увага до мотиваційного забезпечення процесу навчання та професійного розвитку майбутніх фахівців; опора на процеси саморозвитку та індивідуалізації навчання; поступове розширення сфери самостійності студентів та зменшення частки педагогічного впливу; розвиток

дивергентного та самостійного мислення; застосування у навчальній діяльності евристичних, дослідних, рефлексивних, метапредметних креативних технологій; провідна орієнтація на творчість у навчанні та когнітивній діяльності; активізація групової та комунікативної діяльності студентів; орієнтація на досягнення конкретних навчальних цілей та засвоєння конкретних дій; широке застосування у навчальному процесі сучасних ІКТ.

8. Фактори креативного освітнього середовища, які мають формувальний вплив на креативність майбутніх фахівців (менеджерів, психологів): нерегламентованість поведінки; предметно-інформаційна збагаченість; наявність зразків креативної поведінки; свобода вибору.

В аналізованому аспекті варто апелювати до досліджень С. Смирнова, у яких знаходимо цікаві рекомендації з розвитку креативності студентів в ході освітнього процесу. Він вважає, що для розкриття креативних здібностей студента викладачеві необхідно: не пригнічувати інтуїцію студента, а заохочувати за спробу використати інтуїцію й направляти на подальший логічний аналіз висунутої ідеї; формувати в студентів упевненість у своїх силах; спиратися в процесі навчання на позитивні емоції, оскільки негативні емоції пригнічують прояв креативності; боротися з орієнтацією на думку більшості; стимулювати установку на самостійне відкриття нового знання (Смирнов, 2001).

У ході дослідження практичної діяльності вітчизняних ЗВО, які здійснюють підготовку майбутніх фахівців, нами були проведені бесіди зі студентами на предмет професійного розвитку, які засвідчили важливий, на нашу думку, факт, що (Кононова, 2019):

– на думку студентів, професійний розвиток успішно відбуватиметься лише тоді, коли людина насправді хоче працювати за обраним фахом, «горить» бажанням працювати;

– для професійного зростання фахівцю мають бути притаманні важливі професійні якості, до яких студенти відносять терпіння, витриманість, комунікативність,

доброзичливість, почуття гумору, оптимізм, бадьорість духу, спостережливість, здатність до навіювання та співпереживання, ерудицію, креативність, стресостійкість, дружелюбність;

– професійний розвиток під час навчання у ЗВО, а відтак, і кар'єрне зростання у майбутньому, безпосередньо залежить від стажу роботи, практики діяльності;

– студенти усвідомлюють, що для того, щоб стати кваліфікованим фахівцем (менеджером, психологом, педагогом тощо) та професійно зростати, необхідно постійно вдосконалювати свої знання, напрацьовувати власні методики корекційно-педагогічної діяльності та інклюзивного навчання, а отже, девізом професійного розвитку є «освіта упродовж усього життя».

Бесіди з викладачами ЗВО, які безпосередньо здійснюють фахову підготовку майбутніх фахівців, засвідчили необхідність посилення позитивної мотивації до професійної діяльності фахівця; створення сприятливих умов для професійного розвитку студентів під час навчання у ЗВО; необхідність формування у студентів цілісної системи знань з обраного фаху, теоретико-методологічних знань з дисциплін професійно орієнтованого циклу, а також формування інтегративного мислення та креативності; необхідність реалізації ключових положень Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (2013 р.) в аспекті впровадження дистанційного, ситуаційного, партнерського і контекстного навчання, педагогічних майстерень, проєктних методів, майстер-класів, тренінгів, авторських шкіл тощо.

У ході дослідження підсумовано, що процес професійного розвитку майбутніх фахівців (менеджерів, психологів) буде успішним, якщо створити у ЗВО креативне освітнє середовище шляхом забезпечення творчої співпраці та духовної взаємодії студентів і викладачів на діалогічних засадах; конструювання педагогічних ситуацій для активізації творчого підходу у вирішенні завдань, самостійності, самовдосконалення, самовираження і самореалізації; використання інноваційних технологій; організацію творчої проєктної діяльності студентів,

упровадивши реалізаційні механізми, насамперед, специфічних принципів професійного розвитку майбутніх фахівців у процесі фахової підготовки. Крім того, реалізацію цієї педагогічної умови ми вбачаємо в удосконаленні матеріально-технічного, освітнього та комунікативного компонентів креативного освітнього середовища.

В аспекті означеної тематики – створення креативного освітнього середовища в ЗВО – нами було проведено опитування. За результатами ранжування запропонованих варіантів відповідей на запитання: «Яким формам організації навчання у ЗВО, професійного розвитку Ви надаєте перевагу? Визначте в порядку ієрархії: лекціям; практичним заняттям; практико-орієнтованим семінарам; навчальним практикам; воркшопам; майстер-класам; творчим лабораторіям; сертифікаційним курсам; супервізії; індивідуальному консультуванні педагогів; участі у науково-практичних конференціях; тренінгам; самоосвіті» ми отримали таку картину (*рис. 3.1*): пріоритетне місце лекціям у процесі фахової підготовки віддали 2,47% студентів; практичним заняттям – 9,90% студентів; практико-орієнтованим семінарам – 14,23%; навчальним практикам – 42,06%; воркшопам – 71,75%; майстер-класам – 78,56%; творчим лабораторіям – 54,43%; сертифікаційним курсам – 84,95%; супервізії – 82,89%; індивідуальному консультуванню педагогів – 38,14%; участі у науково-практичних конференціях – 11,13%; тренінгам – 69,48%; самоосвіті – 27,36% опитаних респондентів.

Аналізуючи результати бачимо, що перше місце у рейтингу форм організації навчання та професійного розвитку у ЗВО займають сертифікаційні курси (54,95%), яким студенти першочергово надають перевагу, друге – супервізії (82,89%), третє – майстер-класи (78,56%), четверте – воркшопа (71,75%), п'яте – тренінги (69,48%). На жаль, студенти недооцінюють роль науково-дослідної роботи у процесі професійного розвитку та самоосвіти, що зумовлює необхідність посилення мотивації майбутніх фахівців до таких видів навчальної діяльності. Найнижчий відсоток спостерігається у лекцій

(2,47%), що свідчить про те, що майбутні фахівців, основа професійної діяльності яких є діалог та інтеракція, вважають недоречним та неефективним традиційний виклад теоретичного матеріалу (здебільшого, монолог викладача, у кращому випадку унаочнений презентацією), і хочуть відвідувати інтерактивні лекції, які базуються на сучасних інтерактивних методиках. Удосконалення потребує і дидактичний інструментарій практичних занять, семінарів, навчальних практик, індивідуальних консультацій з викладачами.

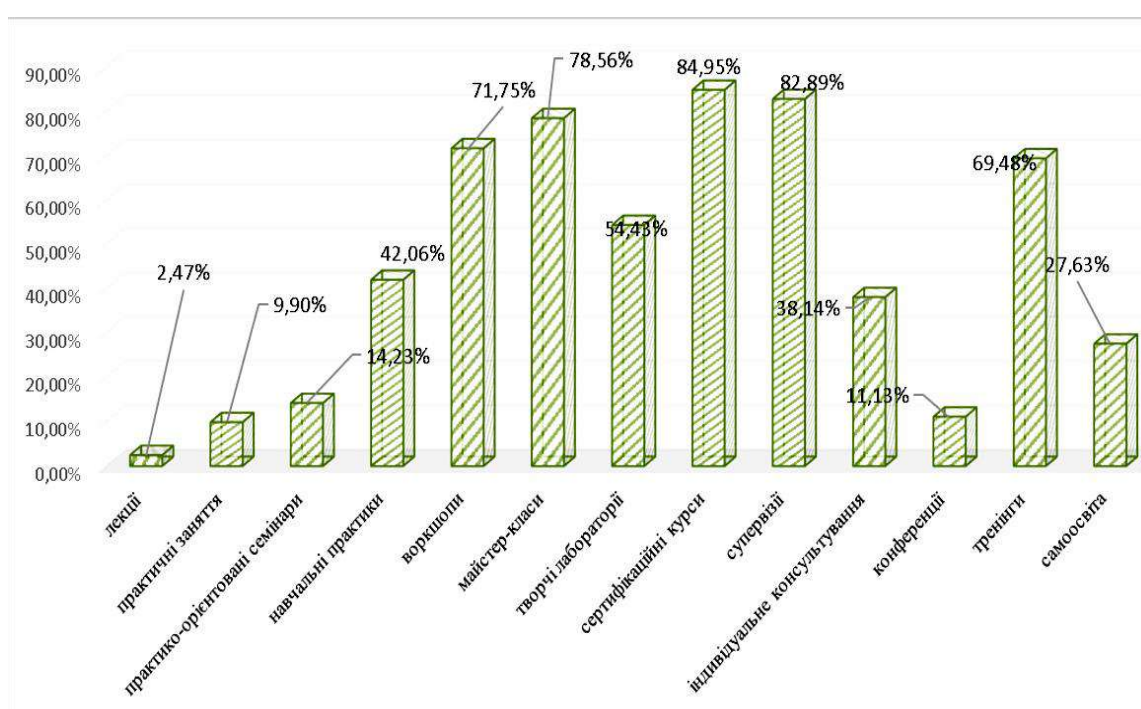


Рис. 3.1. Форми організації навчання та професійного розвитку у ЗВО, яким надають перевагу студенти

Дискусія навколо запитання «Які особистісні риси мають бути притаманні фахівцю? Чи є ці якості у Вас?» у підсумку засвідчила, що студенти до таких рис відносять любов до дітей, чесність, терпіння, витриманість, комунікативність, доброзичливість, здатність викликати довіру, почуття гумору, оптимізм, бадьорість духу, спостережливість, здатність до навіювання та співпереживання, вміння схилити на свій бік,

ерудицію, креативність, стресостійкість, дружелюбність, високу працездатність, порядність. Особливо студенти наголошують на педагогічній майстерності, педагогічному такті, готовності до непередбачуваних ситуацій та пошуку конструктивного виходу з них, що становить основу професіоналізму фахівця.

Обговорюючи відповіді на запитання сценарію, за результатами застосування методу інтерв'ю у фокус-групах у цілому зафіксовано позитивне ставлення як викладачів, так і студентів, до необхідності цілеспрямовано організованого процесу професійного розвитку майбутніх фахівців у процесі фахової підготовки під час навчання студентів у ЗВО, який передбачає створення для цього спеціальних педагогічних умов та концепції.

У процесі експерименту дійшли висновку, що у межах експериментальної перевірки ефективності такої педагогічної умови як створення креативного освітнього середовища для професійного розвитку майбутніх фахівців – доцільно втілити низку заходів. Ураховуючи умови формування креативної особистості майбутнього фахівця (менеджера, психолога), основні підходи в діяльності викладача ЗВО до створення креативного освітнього середовища, необхідність наявності навчально-методичних комплексів дисциплін, інструктивно-методичних матеріалів, особливості, принципи та основні механізми створення креативного освітнього середовища у ЗВО, фактори, які мають формувальний вплив на креативність, методи навчання студентів, які сприяють формуванню креативності (евристичний («мозковий штурм», евристичні питання, інверсія, емпатія, синектика, метод інтерпретації та ін.); дослідний (проекти, кейси (ситуації), метод критико-публіцистичний, моделювання, експеримент, спостереження); рефлексивний (портфоліо); метапредметні креативні технології (проблемні лекції, лекції-візуалізації, «сократівські діалоги», дебати, полілоги, майстерні побудови знань, ділові ігри, круглі столи, дискусії тощо), створення креативного освітнього середовища для професійного

розвитку майбутніх фахівців полягало у вдосконаленні його певних компонентів.

На підставі аналізу праць науковців (С. Дімітрова-Бурлаєнко (2018), Н. Дерев'янка (2017), В. Нечипоренко (2012), В. Ясвін (2001) та ін.), основними компонентами креативного освітнього середовища для професійного розвитку майбутніх фахівців є: матеріально-технічний (інфраструктура ЗВО та його матеріально-технічна база), освітній (зміст, форми і методи навчання і виховання) і комунікативний (взаємовідносини між студентським і викладацьким колективами та взаємовідносини усередині кожного з них). Наше завдання, здебільшого, полягало у вдосконаленні освітнього та комунікативного компонентів креативного освітнього середовища ЗВО.

Відповідно, використовуючи сучасні інформаційно-комунікаційні технології, на яких особливо акцентують увагу вчені, нами було активізовано роботу науково-педагогічних працівників у напрямі розроблення мультимедійних комплексів з дисциплін професійно орієнтованого циклу, до яких входили: електронні посібники, методичні матеріали, презентації та відеоматеріали.

З метою удосконалення освітнього компоненту креативного освітнього середовища ми активізували діяльність бібліотекарів, реалізуючи тим самим концепцію ресурсно-орієнтованого навчання студентів у вищій школі (Кононец, 2016): трансформація ролі сучасного бібліотекаря до педагога-бібліотекаря («teacher-librarian») стала однією з ефективних умов створення креативного освітнього середовища ЗВО завдяки розширенню можливостей вибору альтернативних навчальних ресурсів з бібліотечних фондів та кваліфікованої допомоги у їх пошуку та використанні.

У ході дослідження підтвердилася позиція Н. Кононец, згідно якої трансформація ролі бібліотекаря окреслює дві основні позиції сучасного бібліотечного фахівця у ЗВО: для студентів – це педагог у сфері роботи з друкованим підручником, художньою книгою, науково-популярною літературою та інформацією, фахівець, який формує у студентів

читацькі та інформаційні компетентності; для викладачів – це помічник, методист у сфері роботи з навчально-методичною літературою, фаховими виданнями, електронними ресурсами та інформацією, що допомагає формуванню подібних компетентностей і в них (Кононец, 2016).

Залучення бібліотекарів до освітнього процесу посилило мотивацію майбутніх фахівців до використання навчальної та науково-популярної літератури, до поглибленого вивчення професійно орієнтованих дисциплін, сприяло збагаченню інформаційної складової цих дисциплін, відтак, мотивували студентів до професійного розвитку під час навчання у ЗВО, до освіти упродовж усього життя.

Використовувалися такі форми і методи навчання і виховання студентів, як тематичні вечори та круглі столи, інформаційні дні, екскурсії до Полтавської обласної універсальної наукової бібліотеки імені Івана Петровича Котляревського, спеціальної навчально-педагогічної бібліотеки Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, книжкові виставки, освітні експедиції, буккросинг, які за своєю суттю втілювали популяризацію ідеї професійного розвитку майбутніх фахівців шляхом читання і перетворення освітнього простору на бібліотеку, практику налагодження нових соціальних зв'язків, обміну книгами, а отже, обміну і думками та ідеями.

Таблиця 3.1 – Круглий стіл «Професійний розвиток майбутніх фахівців у процесі фахової підготовки: проблеми, досвід, перспективи»

Таймінг	18.04.2021, м. Полтава, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
9.00-9.30	Реєстрація учасників
9.30-10.00	Привітання учасників: Харченко О. В., кандидат педагогічних наук, директор Департаменту освіти і науки Полтавської обласної державної адміністрації;

	<p>Гриньова М. В., доктор педагогічних наук, член-кореспондент НАПН України, декан природничого факультету (нині ректор Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка), професор кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна;</p> <p>Кононова М. М., доктор педагогічних наук, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.</p>
10.00-10.30	<p>Концепція професійного розвитку майбутніх фахівців у процесі фахової підготовки. Електронні освітні ресурси для професійного розвитку майбутніх фахівців: змішане навчання (Кононова М. М., кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка).</p>
10.30-11.00	<p>Роль лідерських якостей у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців в освітньому середовищі університету (Нестуля С. І., доктор педагогічних наук, доцент кафедри управління персоналом та економіки праці, директор навчально-наукового інституту лідерства ВНЗ Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі»).</p>
11.00-11.30	<p>Роль науково-дослідної роботи з проблем фахової підготовки майбутніх психологів (Мелоян А. Е., кандидат психологічних наук, професор, завідувач кафедри прикладної психології Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ).</p>
11.30-12.00	<p>Навчальна взаємодія викладача і студента: аспекти професійного зростання (Жданова-Неділько О. Г., доктор педагогічних наук, завідувач кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка).</p>

12.00-12.30	Професійна саморегуляція як важлива складова професійного розвитку майбутніх фахівців (Гриньова М. В., доктор педагогічних наук, член-кореспондент НАПН України, декан природничого факультету (нині ректор Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка), професор кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна).
12.30-13.00	Кава-брейк, обговорення.
13.00-14.00	Майстер-клас «Метод активного соціально-психологічного пізнання» (Кононова М. М., доктор педагогічних наук, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка). Підведення підсумків.
14.00-15.00	Неформальне спілкування.

Під час проведення круглого столу його учасники мали можливість ознайомитися із відеофільмом М. Гриньової «Професійний розвиток студентів природничого факультету Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка», який продемонстрував форми, методи роботи зі студентським колективом та результати, які свідчать про професійний розвиток студентів (досягнення у навчанні, результати участі у конкурсах студентських наукових робіт, олімпіадах, науково-практичних конференціях, діяльність в органах студентського самоврядування, патенти на винаходи, авторські свідоцтва, публікації у збірниках тощо).

Круглий стіл «Професійний розвиток майбутніх фахівців у процесі фахової підготовки: проблеми, досвід, перспективи» – це можливість вивчити проблему з різних точок зору, обговорити суперечливі питання, загострити увагу на нез'ясованих проблемах, так званих «вузьких місцях» і досягти консенсусу. Завданням проведення круглого столу у такий спосіб є мобілізація та активізація учасників на вирішення

конкретних актуальних проблем фахової підготовки майбутніх фахівців в аспекті професійного розвитку студентів.

Результатом проведення круглих столів стало розроблення дорожньої карти переходу до концепції професійного розвитку майбутніх фахівців у процесі фахової підготовки з метою втілити її основні положення в освітній процес ЗВО, які здійснюють підготовку студентів відповідних спеціальностей, посилити мотивацію студентів до професійного розвитку, створити ефективні умови для професійного розвитку майбутніх фахівців, а також наукового, методичного, творчого потенціалів працівників кафедр спеціальної освіти і соціальної роботи, кураторів студентських груп (табл. 3.2).

Таблиця 3.2 – Дорожня карта переходу до концепції професійного розвитку майбутніх фахівців у процесі фахової підготовки

Назва заходу	Термін
Визначення потреби ЗВО у методичних та дидактичних матеріалах для професійного розвитку майбутніх фахівців у процесі фахової підготовки.	<i>Вересень</i>
Проведення семінарів для викладачів із взаємонавчанням та тренінгами з питань професійного розвитку студентів у процесі фахової підготовки.	<i>Вересень Жовтень</i>
Реалізація педагогічних умов професійного розвитку студентів у процесі фахової підготовки: 1) створення креативного освітнього середовища для професійного розвитку майбутніх фахівців; 2) реалізація освітніх проєктів у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців; 3) активізація навчальної діяльності шляхом гармонійного поєднання формальної, неформальної та інформальної освіти майбутніх фахівців.	<i>Упродовж навчального року</i>
Здійснення онлайн-підтримки ЗВО на базі порталу	<i>Упродовж</i>

професійного зростання «Майбутньому фахівцю».	<i>навчального року</i>
Організація діяльності педагогічної майстерні Марини Кононової (Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка): проведення майстер-класів, тренінгів, воркшопів. Теми: Ресурсно-орієнтоване навчання у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців; Застосування технології освітніх проєктів у процесі навчання майбутніх фахівців; Формування професійного світогляду майбутніх спеціалістів у процесі активного соціально-психологічного пізнання; Упередження професійного вигорання фахівців як передумова їх професійного розвитку.	<i>Упродовж навчального року</i>
Моніторинг упровадження концепції професійного розвитку майбутніх фахівців у процесі фахової підготовки.	<i>Червень</i>
Розроблення плану заходів на наступний навчальний рік.	<i>Серпень</i>

За темою круглого столу розроблено науково-методичне забезпечення професійного розвитку студентів ЗВО у процесі фахової підготовки (монографії, навчальні посібники, публікації у фахових наукових виданнях, тези доповідей на конференціях різного рівня, освітній контент тощо).

Організація діяльності педагогічної майстерні Марини Кононової (Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка), яка теж базувалася на тісній співпраці з бібліотекарями, сприяла не лише створенню креативного освітнього середовища ЗВО, але й реалізації основних завдань комплексної наукової теми кафедри психології «Психологія розвитку в освітньому середовищі»:

– розробка новітніх технологій виховання й навчання дітей в контексті гуманістичних ідей вітчизняної та зарубіжної спеціальної освіти;

- розробка та удосконалення навчальних програм для ЗВО з метою поліпшення фахової підготовки майбутнього фахівця;
- теоретичне обґрунтування та експериментальна апробація інноваційних технологій шляхом впровадження в професійну підготовку фахівців.

Низку тренінгів проведено у межах тем «Прикладні аспекти глибинної психокорекції», «Психокорекція засобами малюнку», «Прикладні аспекти застосування активного соціально-психологічного пізнання в освітніх закладах» та ін.

Технологію, особливості, вимоги до організації та проведення майстер-класів детальніше розглянуто у монографії (Кононова, 2019). Зразковий алгоритм проведення майстер-класу візуалізовано на *рис. 3.2*.

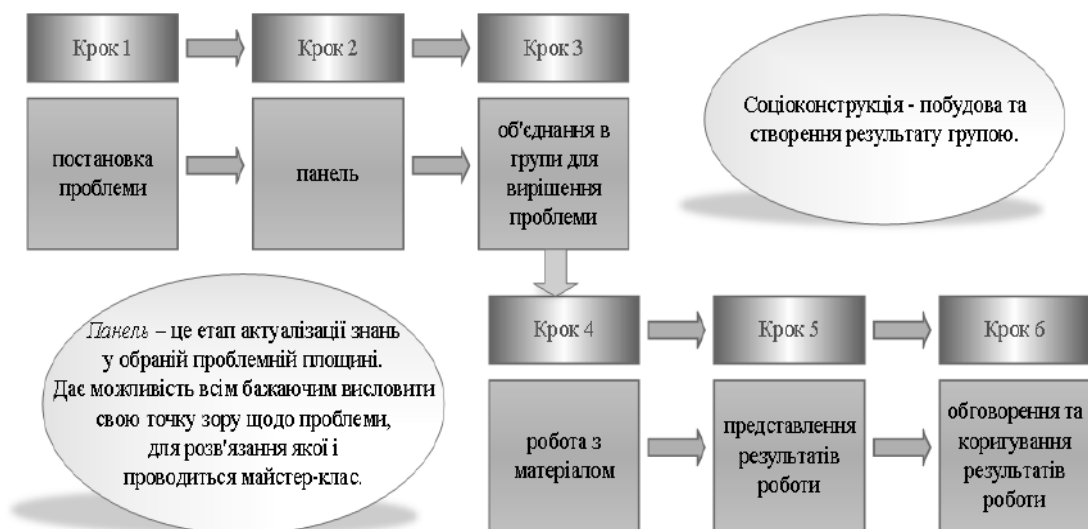


Рис. 3.2. Зразковий алгоритм проведення майстер-класу

Створенню креативного освітнього середовища для професійного розвитку майбутніх фахівців сприяв методичний кінозал «Майстер-класи у менеджменті», у межах якого студенти виконували завдання з пошуку інформаційних матеріалів (пропедевтична підготовка майбутніх фахівців до проведення власних майстер-класів): знайти відеоматеріали різноманітних майстер-класів, досліджуючи відкрите середовище Всесвітньої павутини. Також студенти мали можливість самостійно підготувати та провести майстер-клас,

примірюючи на себе роль керівника, який позиціонується як консультант і радник, що допомагає організувати навчальну роботу, осмислити наявність просування в освоєнні способів діяльності.

Таким чином, пошукувачем здійснювалася орієнтація студентів на те, що керівник майстер-класу повинен виключити офіційне оцінювання роботи інших учасників майстер-класу, а через соціалізацію, афішування робіт дати можливість майбутнім фахівцям самому оцінити та відкоригувати свою роботу. У взаємовідносинах з іншими учасниками майстер-класу, студентами й викладачами студенти намагалися сформулювати й застосовувати певний власний стиль спілкування, проявляючи свої особистісні якості: комунікативність, загальнокультурний розвиток, інтелігентність, тактовність, ерудицію, креативність, погляди, переконання, доброзичливість, світогляд, характер, волю, темперамент, емоції, спостережливість, здатність до навчання та співпереживання, оптимізм тощо.

Також студенти спеціальності 053 Психологія мали можливість відвідати заняття в авторській школі доктора психологічних наук, професора, дійсного члена Національної академії педагогічних наук України, завідувачки кафедри практичної психології Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького Т. С. Яценко. Авторка методу глибинної психокорекції (АСПІ – активне-соціально-психологічне пізнання), Т. Яценко ознайомила майбутніх фахівців з основними положеннями психодинамічної теорії, методиками глибинної психокорекції та їх результатами (Яценко, 1996, 2004, 2006, 2008). Проведені авторкою супервізії, презентовані кейси-стенограми, аудіо та відеоматеріали відобразили безпосередній діагностично-корекційний процес психоаналітичної роботи з використанням психоаналізу комплексу тематичних малюнків, предметних моделей, каменів, неавторських малюнків, іграшок, психодрам, топологічного моделювання, а також створювали ту унікальну

атмосферу роботи, професійного середовища фахівця, яка стимулювала позитивну мотивацію студентів до професійного розвитку у процесі фахової підготовки.

Варто наголосити, що освітній компонент креативного освітнього середовища для професійного розвитку майбутніх фахівців був доповнений розробленим порталом професійного зростання «Майбутньому фахівцю» (<https://sites.google.com/site/teacherdefectologist/>), своєрідним віртуальним середовищем взаємодії студентів та науково-педагогічних працівників, що стало засобом і посередником взаємодії між учасниками освітнього процесу, інструментом діяльності та інтерактивним засобом, що відтворювало й репрезентувало реальність, у якій відбувалася практична робота студентів і викладачів. Цей результат, безсумнівно, спричинив зміну парадигми пасивного на парадигму активного студента в результаті залучення всіх учасників навчальної взаємодії у світ професійного простору фахівця.

Спілкування у процесі навчальної взаємодії на засадах педагогіки партнерства (Н. Бібік (2018), О. Вишневський (2006), В. Калошин (1995, 2016), О. Коханова (2011), І. Цікра, І. Куліда (2013), М. Фіцула (2003), І. Капустян, Т. Ніколашина (2016) та ін.), комунікативність освітнього середовища, створеного під час проведення майстер-класів та тренінгів, занять авторської школи Т. Яценко, які давали студентам змогу спробувати себе у якості фахівця, участь всіх суб'єктів у конструюванні освітнього процесу, суб'єкт-суб'єктна взаємодія викладача й студентів, застосування у процесі фахової підготовки інформаційно-комунікаційних технологій, мистецтво спілкування, педагогічна імпровізація, психологічна пильність – все це становило реалізаційний механізм здатного до саморозвитку комунікативного компоненту креативного освітнього середовища для професійного розвитку майбутніх фахівців, індикатором якого є позитивний соціально-психологічний клімат студентської групи, у якій кожен переживає почуття спільності, причетності до людської

культури, культури українського суспільства, професійного товариства та до особливої студентської субкультури, які поєднують у собі романтику й високу соціальну активність, почуття належності до престижної професійної організації.

3.2. Активізація навчальної діяльності шляхом гармонійного поєднання формальної, неформальної та інформальної освіти студентської молоді

Практика свідчить, що вже багато років форми та методи неформальної освіти використовуються паралельно з формальною освітою, проте в законодавстві України це поняття з'явилося в 2015 році з прийняттям нового Закону України «Про освіту». Активні дискусії з цих питань тривають і до нині, про що свідчить портал громадських експертів «Освітня політика», сайт Верховної Ради України, контент соціальних мереж тощо.

Значний вплив на процес розвитку неформальної освіти має діяльність Ради Європи. Одним із основних документів є Рекомендація «Про неформальну освіту» (2000 р.) Асамблеї Ради Європи, в якій підтверджується, що неформальна освіта є важливою частиною неперервного навчання і інструментом підтримки формальної освіти, оскільки є більш гнучкою і мобільною для адаптації до суспільних змін. У Меморандумі неперервної освіти Європейського Союзу (2000 р.) зазначено: «Досі при формуванні політики в галузі освіти враховувалася лише формальна освіта, а іншим двом категоріям не надавалося практично жодної уваги. Континуум неперервної освіти робить неформальну та формальну освіту рівноправними учасниками процесу навчання».

Нормативно-правову базу України можна розділити умовно на дві групи: перша – законодавчі акти, в яких є безпосередня згадка про неформальну освіту (Державна цільова соціальна програма «Молодь України» на 2016-2020 р.р., Закон України «Про освіту», програма «Молодіжний працівник», Постанова Кабінету Міністрів України «Про типові положення

про молодіжний центр»), друга – документи, які пропагують принципи та засади неформальної освіти (Національна доктрина розвитку освіти, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р., Закони України «Про волонтерську діяльність», «Про громадські об'єднання», «Про молодіжні та дитячі громадські організації»).

У законопроекті про освіту, норми, що стосуються формальної, неформальної та інформальної освіти зібрано переважно у статті 8 Законопроекту України про освіту (рис. 3.3):

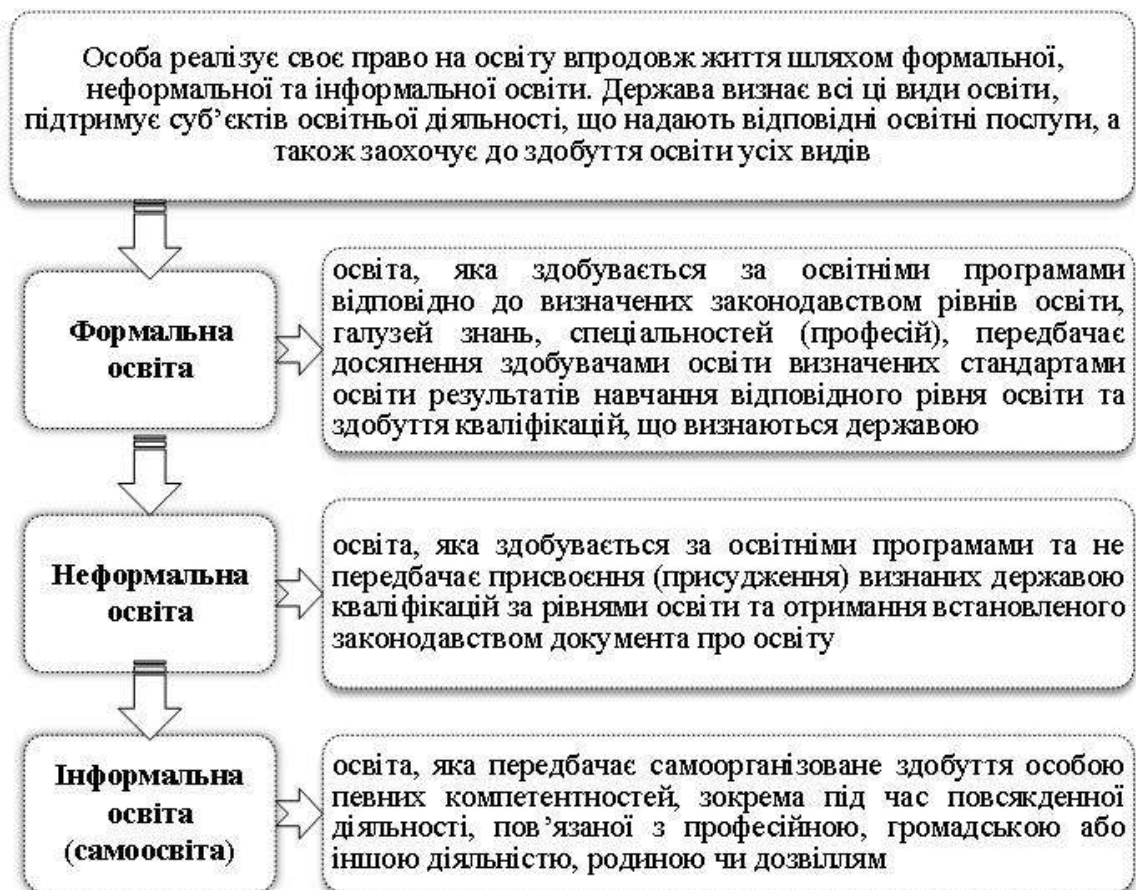


Рис. 3.3. Положення Законопроекту України про освіту

Як свідчать матеріали порталу громадських експертів «Освітня політика» (2019 р.), Кваліфікації та результати навчання, здобуті шляхом неформальної та інформальної освіти, можуть бути підтверджені та визнані у системі

формальної освіти або у інших випадках передбачених законодавством України. Наведені тут визначення, наголошують експерти, не тотожні визначенням освітнього глосарію ЮНЕСКО, але і не суперечать ним, мають більшу правову визначеність та загалом відповідають потребам законодавчого регулювання.

Так, у дослідженні Європейського центру розвитку професійної освіти і підготовки (Шестакова, 2006), а також у дослідженнях сучасних українських дослідниць, зокрема О. Аніщенко та Л. Лук'янової (Литвинюк, 2004), уточнюється, що освіта населення здійснюється:

– у формальній освіті (*formal learning*), яка має визначені та встановлені державою і суспільством форми, характеризується участю дорослих в освітніх програмах, після закінчення яких видається документ встановленого зразка (сертифікат, диплом), що дає право займатися оплачуваною професійною діяльністю за спеціальністю, обіймати більш високу посаду, продовжувати та удосконалювати свої професійні знання та навички упродовж життя; здійснюється у спеціальних навчальних установах та організаціях за офіційно встановленими і визнаними державними стандартами;

– у неформальній освіті (*non-formal learning*), яка здійснюється в освітніх установах або громадських організаціях (клубах, гуртках, центрах, приватних школах, курсах тощо), під час індивідуальних занять з репетитором, тренером і, зазвичай, не підтверджується наданням документа.

Процес фахової підготовки майбутніх фахівців (менеджерів, психологів) у ЗВО розглядаємо як *формальну освіту*, яка здійснюється в освітньому процесі певного ЗВО за освітньою програмою, яка є нормативним документом, у якому визначається зміст навчання, встановлюються вимоги до нього, обсягу і рівня освітньої та професійної підготовки фахівця відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня спеціальності.

Активізацію навчальної діяльності майбутніх фахівців у межах формальної освіти доцільно здійснювати за допомогою спеціально підібраного педагогічного інструментарію.

Водночас, кожен із викладачів у процесі фахової підготовки може розширити цей перелік та обрати інші методи активного навчання, які сприятимуть професійному розвитку майбутніх фахівців. Аналізуючи науково-методичні праці учених (Гриньова (2008, 2017), С. Кашлев (2005), О. Комар (2011), Н. Кононец (2016), О. Придатко, А. Ренкас, Н. Бурак, М. Лемішко (2017), М. Скрипник (2013) та багато інших науковців) можна значно розширити спектр сучасними методами активного навчання.

З метою активізації навчальної діяльності шляхом гармонійного поєднання формальної, неформальної та інформальної освіти майбутніх фахівців (менеджерів, психологів) доцільно організувати та провести низку заходів, здебільшого зацентрованих на неформальній та інформальній складовій фахової підготовки студентів ЗВО.

Ураховуючи, що неформальна освіта в Україні здійснюється у межах позашкільної та післядипломної освіти, здебільшого, у різноплановій діяльності громадських організацій, студентському самоврядуванні, на різних гуртках і курсах (комп'ютерні та мовні курси, гуртки за інтересами тощо), майбутніх фахівців доцільно зорієнтувати на відвідування різноманітних тренінгів, курсів за сертифікаційними програмами, індивідуальних занять під керівництвом тренерів чи репетиторів, тематичних семінарів як форми організації освіти, які відносяться до сфери неформальної освіти. У цьому секторі найчастіше застосовують інноваційні підходи, апробують новаторські методики та технології навчання.

Доцільним є створення при випускаючих кафедрах у ЗВО *педагогічних майстерень* як оригінальної форми навчання або спільної діяльності у складі малої групи (від двох і більше осіб), яка, як справедливо зазначає О. Шевченко, створює умови для сходження кожного учасника на новий щабель професійності та нового досвіду шляхом самостійної або колективної творчості, а також є формою передачі майстром (автором майстерні) технології свого педагогічного досвіду (Шевченко,

2013). У плані роботи майстерні можуть бути зазначені практико-орієнтовані семінари, майстер-класи, тренінги, воркшопи тощо. Із розробками майстер-класів, тренінгів та воркшопів, які розробляються та проводяться у педагогічній майстерні Марини Кононової (Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка) можна ознайомитися на сторінках авторської монографії та в публікаціях (Кононова, 2019).

У секторі неформальної освіти доцільним є впроваджувати активне соціально-психологічне пізнання (АСП). Так, студенти – майбутні психологи Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка є учасниками активного соціально-психологічного пізнання. Заняття за методом АСП проходять в межах роботи проблемної групи «Психолого-педагогічні аспекти професійного зростання майбутніх фахівців».

Залучення студентів до Громадських організацій, Асоціацій психологів, що здійснюють підготовку фахівців, надає їм широкі можливості до участі в тренінгах і семінарах, які проводять досвідчені науковці і практики на протязі навчального року, у з'їздах досвідчених фахівців України та у Міжнародних науково-практичних конференціях, у відкритих лекціях українських і зарубіжних науковців.

Неформальний вид діяльності, у якому суб'єкт набуває максимальних рівнів активності, Е. Зеер називає домінантною діяльністю, на відміну від провідної, що задається особистості освітнім середовищем формально у вигляді системи навчання і виховання (Зеер, 2009). Від смислу, який особистість вкладає в той чи інший вид діяльності, залежить, яка з цих діяльностей стане особистісно-розвивальною, яка стабілізуючою, а яка, можливо, стагнуючою. Заклади чи організації, що займаються неформальною освітою, зазвичай, не присуджують кваліфікацій і не проводять формального оцінювання навчальних досягнень учасників, але можуть видати сертифікати. Відтак, позитивний ефект для професійного розвитку майбутніх фахівців забезпечать

проблемні групи під керівництвом викладачів-практиків, до участі у яких доцільно залучати студентів ЗВО.

З позиції професійного розвитку майбутніх фахівців, активізація неформальної освіти під час навчання у ЗВО може бути корисною: 1) для вітчизняного суспільства в цілому (сприяння гуманізації, демократизації, розвитку громадянського суспільства, громадської активності та лідерства, вирішення проблеми дозвілля); 2) для формальної освіти (можливість гнучко та швидко реагувати на потреби ринку праці та послуг, задовольняючи вимоги випускників, робітників та роботодавців і доповнюючи освітні пропозиції; зростання мотивації майбутніх фахівців, їх особистісної зацікавленості); 3) для майбутніх фахівців (можливість самовдосконалення, самоконтролю, виховання почуття причетності, солідарності з професійною спільнотою, розвиток професійної позиції студента, оптимальне поєднання свободи вибору і відповідальності тощо).

Наголосимо, що за кордоном, як правило, система неформальної освіти займає один і той самий щабель із формальною, а іноді й вищий за значимістю, оскільки саме тут людина опиняється в оптимальних умовах для розвитку свого творчого потенціалу – інформальній освіті (*informal learning*), яка характеризується як неофіційна, самоорганізована (самоосвіта), індивідуальна пізнавальна діяльність (життєвий, соціальний досвід). Здійснюється зокрема через самоосвіту, науково-дослідницьку діяльність, відвідування бібліотек, театрів, музеїв, під час подорожей, екскурсій, під час спілкування з друзями. Як соціально-побутова, неструктурована освіта, наголошує Л. Мартинець, інформальна освіта може відбуватися у сім'ї, суспільстві, у процесі виконання роботи, що становить найбільш поширену форму навчання на робочому місці, а значить, і є рушійною силою професійного розвитку (Мартинець, 2017).

Ми погоджуємось з думкою О. Криволап і вважаємо, що інформальна освіта є природним доповненням професійного життя (Криволап, 2016). Найбільшим визначальним чинником,

що відрізняє всі три ланки, є наявність у майбутніх фахівців особистісних інтересів чи потреб до навчання.

З метою активізації інформальної складової фахової підготовки студентам доцільно брати участь у конференціях, Інтернет-конференціях, вебінарах, науково-практичних семінарах тощо. Сприятиме професійному розвитку майбутніх фахівців (менеджерів, психологів) такий сучасний механізм інформальної освіти, як використання контенту соціальних мереж – сучасного ресурсу для підтримки групової взаємодії та інтерактивного спілкування в Інтернеті з навчальною метою.

Ураховуючи те, що інформальна освіта здійснюється зокрема через самоосвіту (університетську, мас-медійну, Інтернет-самоосвіту), відвідування бібліотек, вітчизняні та зарубіжні науковці М. Вестерленд, І. Сікстром особливу увагу звертають на роль бібліотекаря, яка трансформується до педагога-бібліотекаря – мотиватора навчальної діяльності студентів, який разом з викладачем не лише мотивує, але й задає напрямний вектор пошуку необхідної інформації та допомагає їм у цьому процесі (Sikstrom, Westerlend, 2001).

Погоджуючись із ученими, констатуємо сучасні основні завдання бібліотекарів у ЗВО під час фахової підготовки студентів: розвивати у тісній співпраці з викладачем навички інформаційної культури майбутніх фахівців; допомагати у пошуку інформації при вирішенні завдань, що потребують інформації з багатьох джерел, особливо, з друкованих; постійно формувати та вести каталог інформаційних ресурсів, одночасно формуючи вміння майбутніх студентів працювати з бібліотечними каталогом та друкованими ресурсами; орієнтувати студентів на неперервну освіту, самонавчання, постійне самовдосконалення та забезпечувати для цього відповідні умови у бібліотеці (Sikstrom, Westerlund, 2001, Кононец, 2016).

Реалії сьогодення свідчать, що оновленість ролі бібліотеки, безперечно, призводить до нової ролі і бібліотеки у процесі професійного зростання майбутніх фахівців – трансформації бібліотеки в конструкцію «бібліотека +

лабораторія», що має здійснюватися за допомогою комп'ютеризації приміщень бібліотеки ЗВО (або факультету чи кафедри) засобами комп'ютерної техніки та підключення до мережі Інтернет, Wi-Fi. Бібліотека має стати інформаційним центром для професійного зростання студентів ЗВО. Тож доцільним у цьому контексті є створення електронної бібліотеки, наприклад, «Бібліотека менеджера/психолога», використавши доступні на сьогоднішній день інтернет-сервіси та хмарні технології.

У нашому дослідженні під електронною бібліотекою будемо розуміти автоматизовану інформаційну систему, структура, функції, задачі, компоненти якої відповідають визначеним типологічним ознакам і яка дозволяє створювати, накопичувати, зберігати, обробляти, представляти й використовувати визначені згідно напрямів діяльності фахівця електронні інформаційні ресурси, служить для забезпечення інформаційних потреб студентів, аспірантів, викладачів, науковців, співробітників навчальних закладів, освітніх установ, інших категорій користувачів (Бабіна, Габзовська, Савицький, 2015).

Ми переконані, що типова електронна бібліотека повинна забезпечувати реалізацію узагальнених функцій, згідно типологічного ряду: 1) фундаментальні функції (освітня, наукова, фондоутворювальна, інформаційно-пошукова, локального доступу); 2) спеціальні функції (віддаленого доступу, інформаційно-сервісна); 3) факультативні функції (просвітницька, інформаційно-довідкова, дослідницька, інтеграційна тощо).

Технологію створення електронної бібліотеки як науково-педагогічні працівники ЗВО, так і майбутні фахівці можуть опанувати самостійно, використавши можливості хмарних сервісів. До найбільш відомих, наголошує Т. Вакалюк, відносять Google Drive, Sky Drive, Dropbox та інші (Вакалюк, 2016). Електронну бібліотеку можна створити і засобом програми Microsoft Front Page 2003, яка входить до складу Microsoft Office, та призначена для створення веб-сторінок та

веб-сайтів, у які можна добавляти інтерактивні засоби та ефекти мультимедіа, а також розміщувати готові сайти в Інтернеті шляхом завантаження файлів на веб-сервер. Методичні рекомендації щодо створення електронної бібліотеки у веб-редакторі Front Page висвітлено на сторінках авторської монографії (Кононова, 2019).

Приклад електронної бібліотеки, створеної на Google Drive зображено на *рис. 3.4*.

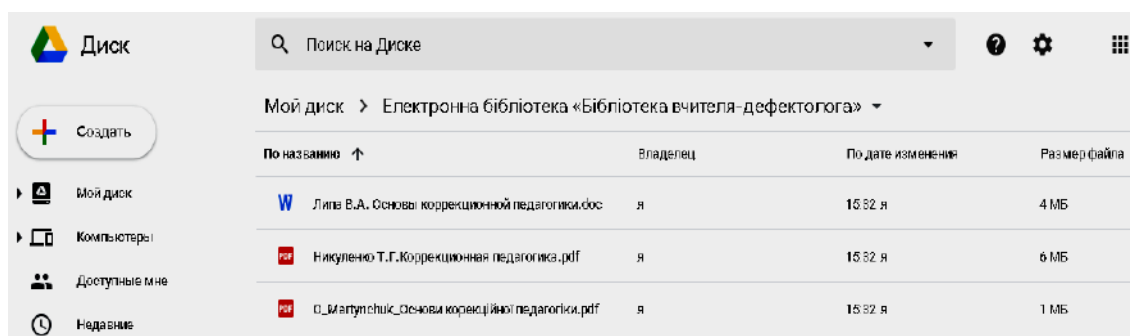


Рис. 3.4. Електронна бібліотека

Створення електронних бібліотек, на нашу думку, цілком уписується у процес активізації навчальної діяльності майбутніх фахівців шляхом гармонійного поєднання формальної, неформальної та інформальної освіти, оскільки слугуватиме потужним дидактичним ресурсом для професійного розвитку студентів.

У ході дослідження підсумовано, що реалізаційні механізми активізації навчальної діяльності передбачають залучення усіх можливих шляхів набуття майбутніми фахівцями нових знань і вмінь у професійній сфері, стимуляції мотиваційних ресурсів, удосконалення самоосвітньої діяльності, неперервного професійного розвитку. Цілком імовірно, що рух до зближення та взаємодоповнення формальної та неформальної освіти замість конкуренції між ними, удосконалення методик інформальної освіти як невід'ємного складника фахової підготовки студентів у межах сучасних освітніх програм, є тією унікальною можливістю їх

гармонійного поєднання, що забезпечить професійний розвиток майбутніх фахівців під час навчання у ЗВО.

Таким чином, ми теоретично обґрунтували сукупність педагогічних умов, що сприятимуть професійному розвитку майбутніх фахівців (менеджерів, психологів), та окреслили шляхи реалізації означених умов у практиці фахової підготовки студентів у ЗВО.

3.3. Майстер-клас та воркшопи – технології підготовки майбутнього фахівця до професійної діяльності

Упровадження змішаного та дистанційного навчання дозволило нам у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців в умовах ЗВО використовувати такі форми організації навчання: інтерактивні лекції, тренінги, інтерактивні майстерні, воркшопи, майстер-класи, конференції (зокрема, Інтернет-конференції), круглі столи, практико-орієнтовані семінари.

На підставі аналізу праць науковців (О. Лошицька (2015), С. Новописьменний (2015), О. Чернега (2009), В. Шавровська (2009), М. Ярославцева (2010) та ін.) доходимо висновку, що у процесі професійного розвитку ефективним є застосування майстер-класів. Учені визначають *майстер-клас* як головний засіб передачі концептуальної нової ідеї; висвітлюють вимоги до організації та проведення майстер-класу, методичні прийоми організації майстер-класу, критерії якості підготовки та проведення майстер-класу тощо.

Дослідник М. Поташник розглядає майстер-клас як передачу майстром (вчителем, викладачем, практикуючим фахівцем певної галузі) досвіду своїм слухачам, майстерності, мистецтва в точному змісті, найчастіше шляхом прямого і коментованого показу прийомів роботи (Поташник, 1997).

На думку С. Кашлева, майстер-клас можна потрактувати як особливу форму навчального заняття, яка заснована на «практичних» діях показу й демонстрації творчого

рішення певного пізнавального й проблемного педагогічного завдання (Кашлев, 2005).

У нашому дослідженні майстер-клас можна розглядати як особливий жанр узагальнення та поширення педагогічного досвіду роботи фахівця, що представляє собою фундаментально розроблений оригінальний метод або авторську методику, що спирається на свої принципи, підходи і має певну структуру. Підкреслимо, що майстер-клас професійного розвитку відрізняється від інших форм трансляції досвіду тим, що в процесі його проведення йде безпосереднє обговорення запропонованого методичного продукту і пошук творчого вирішення педагогічної проблеми як з боку учасників майстер-класу (студентів), так і з боку фахівця, який проводить цей майстер-клас. Ми переконані, що зазначена форма методичної роботи з майбутніми фахівцями є ефективним прийомом передачі досвіду, тому що центральною ланкою є демонстрація оригінальних методів освоєння певного змісту за активної ролі всіх учасників заняття, що безпосередньо сприяє професійному розвитку майбутніх фахівців у процесі фахової підготовки.

Ми абсолютно погоджуємося з науковцями в тому, що майстер-клас, насамперед, є формою ефективного професійного навчання (Русских, 2002, Шавровська, 2009); унікальною формою «наращування» професіоналізму (Чернега, 2009). До найважливіших особливостей майстер-класу М. Ярославцева відносить такі: новий підхід до філософії навчання, що порушує усталені стереотипи; метод самостійної роботи в малих групах, що дозволяє провести обмін думками; створення умов для включення майбутніх фахівців у активну діяльність (навчальна, професійна активність); постановка проблемного завдання і вирішення його через розгляд різних ситуацій (принцип ролівої перспективи); прийоми, що розкривають творчий потенціал майстра та майбутніх дефектологів; методи, технології роботи пропонуються, а не нав'язуються учасникам; форма взаємодії – співробітництво, співтворчість, спільний пошук (Ярославцева, 2010).

Аналізуючи наукову літературу (С. Кашлев (2005), Н. Кононец (2016), О. Лошицька (2015), С. Новописьменний (2015), О. Чернега (2009), В. Шавровська (2009), М. Ярославцева (2010) та ін.), нами визначено вимоги до організації та проведення майстер-класу, який сприятиме професійному розвитку майбутніх фахівців: актуалізація знань; демонстрація авторської методики (прийому, технології); передача продуктивних способів діяльності, які більш ґрунтовно презентовані в авторській монографії (Кононова, 2019).

Ключовими методичними прийомами, які варто застосовувати під час проведення майстер-класу, як переконливо доводить А. Машуков, є індукція, самоконструкція, соціоконструкція, соціалізація, афішування, розрив, творче конструювання знань, рефлексія, а системотвірним елементом – проблемна ситуація-початок, мотивуючий творчу діяльність майбутніх фахівців (Машуков, 2007). Слід наголосити, що творче конструювання знань – це, за своєю суттю, є не що інше, як алгоритм побудови знань, запропонований у дослідженні Н. Кононец (2016), і опанування яким слугуватиме проявом пізнавального компоненту професійного розвитку майбутніх фахівців.

На нашу думку, позитивним результатом майстер-класу можна вважати результат, що виражається в оволодінні студентами ЗВО новими творчими способами вирішення певної проблеми у ракурсі професійної діяльності, у формуванні навичок окремих видів та технологій роботи, мотивації до самонавчання, самовдосконалення, саморозвитку, інтересу до обраної майбутньої професійної діяльності, ціннісного ставлення до іншої особистості, готовності до професійного самоаналізу, здатності до рефлексії своєї діяльності (прояв мотиваційного та особистісного компоненту професійного розвитку майбутніх фахівців).

Наголосимо, що у формі майстер-класу можна продемонструвати: робочу програму (складний, довготривалий шлях); окремі форми та методи роботи, які використовує у

своїй діяльності фахівець; інноваційні моменти діяльності; професійні лайфхаки тощо. У цілому, застосування майстер-класу буде ефективним і під час лекції; практичного заняття; інтегрованого заняття (лекційно-практичне, семінар-практикум, лабораторне), майстер-класу на науково-практичній конференції, вебінарі тощо.

Наведемо приклад з реалізації освітнього проекту «Майстер-клас».

Мета проекту: формування у майбутніх психологів умінь проводити майстер-класи у майбутній професійній діяльності.

Завдання:

1. Ознайомитися із вимогами до організації та проведення майстер-класу; критеріями якості підготовки та проведення майстер-класу.

2. Набути практичних умінь та навичок проведення майстер-класів у майбутній професійній діяльності.

3. Формувати професійну компетентність, педагогічну майстерність майбутніх психологів.

Кількість учасників проекту: 10-15 студентів.

Термін впровадження: 1 семестр.

Очікувані результати від впровадження проекту: розробка сценаріїв проведення майстер-класів, уміння проводити майстер-класи різної тематики.

Інформаційні продукти: методичний збірник «Удосконалення форм і методів роботи з педагогічними кадрами в рамках майстер-класів»; веб-сайт «Усе для майстер-класів».

Заходи реалізації проекту:

1. Інтерактивна лекція «Що таке майстер-клас?».

2. Методичний кінозал «Майстер-класи у професійній діяльності». Викладач дає завдання студентам – майбутнім психологам, менеджерам знайти відеоматеріали різноманітних майстер-класів, досліджуючи відкрите середовище Всесвітньої павутини.

3. Мозковий штурм «Критерії якості підготовки та проведення майстер-класу». Майбутні фахівці збираються в

аудиторії, обладнаній комп'ютерами та доступом до Інтернету. Мозковий штурм сприяє творчій активності, генеруванню нових креативних ідей, знаходженню різних рішень конкретної проблеми (Ворожейкіна, 2011).

4. Круглий стіл «Удосконалення форм і методів роботи з майбутніми фахівцями в рамках майстер-класів». Дискусія починається з вибору проблеми для обговорення (наприклад, які ви бачите шляхи вдосконалення форм і методів роботи з майбутніми фахівцями в рамках майстер-класів?). Проблема та її деталі мають бути добре відомі усім учасникам. Якщо викладач обирає специфічну тему, яка не в усіх деталях відома учасникам, він повинен подати коротку чітку інформацію про таке питання, продемонструвати фільм, прослухати повідомлення. Викладач може також дати студентам випереджувальне завдання, знайти в різних джерелах якомога більше інформації по даному питанню напередодні обговорення. Починаючи дискусію, викладач має пересвідчитися, що учасники володіють інформацією.

5. Міні-дослідження «Нетрадиційні форми методичної роботи фахівців». Студенти досліджують педагогічну та науково-методичну літературу з означеної теми, відвідують бібліотеки, реєструються та отримують інформацію з електронних бібліотек, засобів масової інформації, відвідують заняття практикуючих фахівців, науково-педагогічних кадрів освітніх установ тощо. За результатами досліджень пишуть доповіді, створюють презентації. Орієнтовно, студенти знайомляться з такими нетрадиційними формами роботи, як авторська школа, аукціон, клуб; конкурс педагогічної майстерності, педагогічні ігри, творчий звіт, тренінг, ярмарок педагогічних ідей та ін.

Інформаційні продукти, створені студентами у процесі роботи над проектом, знайдені інформаційні матеріали, слід розмістити на створеному веб-сайті «Усе для майстер-класів».

У ході наукового пошуку з'ясовано, що ще однією із дієвих організаційних форм професійного розвитку майбутніх

фахівців, на нашу думку, є *інтерактивні майстерні (Interactive workshop) або воркшопи*.

У нашому дослідженні воркшоп (workshop) розглядається як метод динамічного навчання й професійного розвитку майбутніх фахівців, яке відбувається завдяки їх власній активній роботі під керівництвом викладачів. Як слушно зазначає М. Скрипник, акцент при використанні воркшопів здійснюється на отримання динамічного знання, при цьому студенти ЗВО самостійно визначають цілі навчання, розділяють з викладачем відповідальність за свій освітній процес і розвиток. Динамічне знання, наголошує учений, – це, по суті, живе знання, яке майбутні фахівці отримують у процесі творчості, експериментування, високого ступеня самостійності. Саме такі знання стають частиною успішної майбутньої професійної діяльності й індикатором професійного розвитку – усіх його компонентів у взаємозв'язку (Скрипник, 2013).

Слід погодитися з А. Толкачевим, що воркшопи – це певний мікст теоретичних презентацій, практичних занять та дискусії із запропонованих питань. Без сумніву, воркшопи можуть виконувати дійсно унікальні завдання. До основних з них можна віднести такі:

1. *Нові ідеї*. Воркшоп є майданчиком для реалізації нових ідей у студентських проєктах, які сприяють професійному розвитку.

2. *Інтерактив*. Забезпечення інтерактиву в межах стимулюючого заняття. Наприклад, ви формуєте трафік на сайт або блог, для цього випускаєте новину з інтерактивним написом «пред'явник пароля (талона або купона) має право участі на воркшопі або вебінарі».

3. *Командна робота*. Спосіб командоутворення в студентських групах. Зміцнення «командного духу» на довірчих, особистісних взаєминах, де багато нововведень, творчості, вражень, задоволення від виконаної роботи.

4. *Підвищення мотивації* як організатора, так і учасників.

5. *Спосіб «зворотний зв'язок»*, завдяки чому учасники діалогу краще пізнають один одного.

6. *Індивідуалізація*. Воркшоп у процесі фахової підготовки здатний регулювати специфічні запити й очікування окремих студентів або їх груп.

7. *Нові технології*. Воркшоп – це інструмент впровадження нових технологій, який дає хороший імпульс в роботі та стимулює професійний розвиток майбутніх фахівців.

8. *Інтерес*. Воркшоп здатний підвищити інтерес до навчальної дисципліни, професійної діяльності.

9. *Постійний розвиток*. Розвиток навичок і компетенцій студентів (Толкачев, 2016).

З'ясовано, що для розробки плану воркшопу (рис. 3.5) можна схематично визначити рушійні процеси цього заходу (вони вказані в колі) і визначити, в яких формах вони реалізуються (форми вказані в прямокутниках).



Рис. 3.5. Розробка плану воркшопу (робочі процеси і форми їх реалізації на воркшопі)

Практична частина воркшопу, зазвичай, містила завдання для групової роботи, які виконувалися студентами разом з викладачем, що виконував функцію консультанта та порадирика. Так, завдання для групової роботи «Розробити психокорекційні програми» сприяло набуттю необхідних умінь упровадження отриманих знань у практичну діяльність (визначати тему і мету програми, критерії ефективності програми, добирати методи і техніки, що використовуються в програмі, планувати і розробляти заняття, підбирати і розробляти вправи, підводити підсумки заняття), умінь працювати у команді, рефлексувати, генерувати нові ідеї, вести дискусію, співпрацювати з викладачем як із колегою, критично мислити, проявляти креативність тощо.

Потрібно відмітити, що для ефективного проведення воркшопів, здебільшого, необхідно таке обладнання: чисті аркуші паперу, ручки, інформаційний матеріал (презентації, аудіо, відеоматеріали), роздатковий матеріал, маркери, ноутбуки (або комп'ютерні аудиторії), мультимедійний проектор та екран.

Наприкінці воркшопу обов'язковим є етап «Рефлексія», який ставить за мету систематизувати інформацію, отриману на воркшопі, закріпити позитивні результати заняття. Студентам запропоновано осмислити спільну роботу та прокоментувати, чи збулися їхні очікування. Практикувалася вправа «Щиро дякую»: «Шановні колеги! Покладіть ліву руку на плече сусіда і по черзі один за одним подякуйте сусідові ліворуч за хорошу роботу, позитивні емоції, висловіть побажання».

Під час проведення воркшопу «Основи групової психокорекційної роботи АСПП» (план проведення воркшопу «Природа психічних явищ, які підлягають психокорекції», «Спрямованість психокорекційного процесу АСПП», «Поняття особистісної проблеми суб'єкта та генеза», «Особистісні деструкції та особистісні проблеми спілкування», «Особливості психокорекційного процесу в групі АСПП»), окрім традиційного майндмепінгу «Створення ментальної карти за

кожним пунктом плану» корекційно-розвивального блоку та інтенсиву з PowerPoint («Природа психічних явищ, які підлягають психокорекції», «Спрямованість психокорекційного процесу АСПП», «Поняття особистісної деструкції та особистісної проблеми спілкування», «Властивості людини, яка пройшла курс психокорекції», «Чим відрізняється робота в групі АСПП від роботи у перцептивних групах тренінгу?», «Особливості психокорекційного процесу в групі АСПП»), студентам були запропоновані й інші завдання:

– супервізія «Психоаналітична робота: використання каменів» (аналіз та обговорення аудіо та відеоматеріалів, кейсів-стенограм Т. Яценко), суть якої полягає у тому, що протагоністу пропонується відобразити за допомогою каменів його звичайний емоційний стан або побудувати модель своїх відносин зі значущими людьми;

– педагогічне есе «Психомалюнок», у якому студентам слід розкрити його психодіагностичну та психокорекційну спроможність як інструмента пізнання особистості;

– інтервізія «Чи хотів би я працювати, наприклад менеджером?» як сучасний груповий метод для стимуляції процесу навчання майбутніх менеджерів з проекцією на їх майбутню професійну діяльність;

– завдання «Метафора майбутньої професії», яке полягає у створенні малюнку (логотипу) до записаної метафори, який характеризує професійну діяльність фахівця, та його аналізуванні серед учасників воркшопу;

– завдання «Моделювання реалій», у межах якої студентам, наприклад психологам пропонується змоделювати ситуацію першого знайомства з дітьми з високим рівнем тривожності «Як би Ви познайомилися з дітьми з високим рівнем тривожності?».

Завдання такого типу спрямовані на реалізацію предметної метакомпетентності (здатність до опанування предметом професійної діяльності фахівця, готовність до роботи за фахом та на формування компонентів професійного

розвитку: формування професійної позиції фахівця, мотиваційної спрямованості на оволодіння професійними видами діяльності, інтерес до обраної майбутньої професійної діяльності, готовності до застосування системи фахових наукових знань із професійно орієнтованих дисциплін у професійній діяльності; готовність до застосування в професійній діяльності системи наукових знань щодо основ психоаналітичної роботи; готовність до засвоєння, застосування, розширення й поглиблення системи наукових знань.

Загалом, використовуючи у процесі активізації професійного розвитку майбутніх фахівців воркшопи, ми зорієнтовуємо студентів на колективні творчі справи, адже це, передусім, вияв життєво-практичної громадської турботи про поліпшення спільного життя, це сукупність певних дій на загальну користь і радість. Це справа колективна, тому що планується, готується, здійснюється й обговорюється всіма учасниками. Вона – творча, тому що на кожній стадії її здійснення і студенти, і педагоги ведуть пошук найкращих шляхів вирішення спільного завдання (Сисоєва, 2006).

Проголошення головних завдань професійного розвитку майбутніх фахівців – створення комфортного психолого-педагогічного середовища та надання суб'єктам педагогічного процесу можливості творчої самореалізації – органічно узгоджується з ідеєю постійної активної взаємодії викладача та студента в інтерактивних методиках, що застосовуються в освітньому процесі у вищій школі.

Ґрунтовно вивчаючи усі можливі позитиви інтерактивних методів навчання з погляду фізіології центральної нервової системи, О. Баєва акцентує увагу на впливі інтерактиву на синхронізацію потенціалів різних структур головного мозку людини та виділяє п'ять базових характеристик, що фіксують основні переваги таких методик (Баєва, 2006). У цих характеристиках міститься й ідея безпосереднього естетотерапевтичного впливу на учасників педагогічного

процесу: активізація емоцій та свідомості, розвиток емоційного інтелекту (Бхарвани, 2009), формування комунікативних навичок, засвоєння великого обсягу інформації у розслабленому стані, активізація обох півкуль головного мозку, що забезпечують активізацію.

3.4. Застосування технологій освітніх проєктів у процесі навчання майбутніх фахівців

Для забезпечення високої результативності сучасної системи вищої та післядипломної освіти необхідно активно використовувати різні інноваційні методи і технології у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців, орієнтуючись на інтернет-технології, проблемно-орієнтоване, ресурсно-орієнтоване навчання, новітні методи групової роботи, тренінги, майстер-класи, воркшопи тощо. Саме тому, продовжуючи наукові пошуки ефективного педагогічного інструментарію для професійного розвитку менеджерів та психологів у процесі фахової підготовки, зупинімося на *методі освітніх проєктів*.

Результати теоретичного огляду дидактичної й методичної літератури свідчать про зростання уваги наукової спільноти до питання використання проєктної технології навчання в освіті. Ідеї проєктного навчання зустрічалися в роботах вітчизняних і зарубіжних науковців (Д. Дьюї (2000), М. Гуревич (2003), Є. Коллінгс (1926), М. Павлова (2003), Дж. Пітт (2003), І. Сасова (2003) та інші).

Теоретичні й концептуальні положення проєктної технології в українській педагогіці досліджують Л. Бодько (2013), П. Ворона (2010), Н. Голуб (2008), М. Гриньова (2008, 2010, 2019), О. Карбованець (2008), Н. Кононець (2014, 2016), М. Кононова (2018, 2019), Н. Куруц (2008), Є. Полат (2004), А. Пуліна (2005), О. Рибіна (2001), Н. Сас (2010), Г. Селевко (1998), В. Ченців (2001) та інші. В їх роботах розкриті суть процесу проєктної діяльності, відповідна технологія та умови її впровадження в навчально-виховний процес; розглянуто вплив

проектного навчання на формування професійних умінь та особистісно-значущих якостей у майбутніх фахівців.

Водночас наявний доробок наукових праць із використання технології освітніх проєктів відкриває можливості для дослідження особливостей застосування освітніх проєктів у процесі навчання безпосередньо майбутніх менеджерів та психологів у закладах вищої освіти.

У сучасній педагогічній літературі знаходимо інтегральне визначення поняття «проект» як універсально велику кількість взаємопов'язаних видів і форм робіт із зазначеним часом початку (старту) і визначеною метою та задачами. Завершенням проєкту буде досягнення поставлених цілей. Необхідним є також визначення бюджету, ресурсів та якості результату (Гриньова, Сас, Ворона, 2010).

У науковій літературі науковці часто використовують терміносполучення «метод проєктів». Так, згідно досліджень О. Рибіної, метод проєктів – це педагогічна технологія, що орієнтується на використання і здобуття нових знань (іноді і шляхом самоосвіти) (О. Рибіна, 2001).

Як зазначає Г. Селевко, метод проєктів сприяє індивідуалізації процесу навчання, створює умови для самостійного планування, організації і контролю своєї діяльності (Г. Селевко, 1998).

За Л. Бодько, метод проєктів, завдячуючи системній організації проблемно орієнтованого навчального пошуку, відкриває можливості отримання студентами знань, умінь та навичок, необхідних для застосування в життєвій практиці при вирішенні конкретних завдань (Бодько, 2013).

О. Корнійчук, Л. Бутова, ґрунтовно досліджуючи метод проєктів як освітню технологію та стан розробки проблеми в науково-методичній літературі, сформулювали низку висновків, що метод проєктів можна схарактеризувати як:

1. Спосіб організації пізнавально-трудої діяльності з метою вирішення проблем, пов'язаних із проєктуванням, створенням і виготовленням реального об'єкта (продукту праці).

2. Спосіб організації пізнавально-трудової діяльності, який передбачає визначення потреб людей, проєктування продукту праці відповідно до цих потреб, виготовлення виробів чи надання послуг, оцінку якості, визначення реального попиту на ринку послуг.

3. Спосіб організації педагогічного процесу, основою якого є взаємодія педагога з вихованцем і оточуючим середовищем під час реалізації проєкту – поетапної практичної діяльності для досягнення поставлених завдань.

4. Особистісно-орієнтований метод навчання, заснований на самостійній діяльності щодо розробки проблеми й оформлення її практичного результату.

5. Самостійна творча праця (від пропонування ідеї до втілення її у готовому виробі), яка виконується під контролем і за безпосередньої консультативної допомоги викладача.

6. Сукупність навчально-пізнавальних прийомів, які дають змогу вирішити ту чи іншу проблему в результаті самостійних дій з обов'язковою презентацією.

7. Оволодіння певними практичними або теоретичними знаннями, тією чи іншою діяльністю.

8. Комплексний узагальнюючий процес раціонального сполучення репродуктивної та продуктивної діяльності, який дає змогу комбінувати і поєднувати формальні знання з практичним досвідом.

9. Система навчання, за якої знання набуваються у процесі планування та виконання завдань-проєктів, які поступово ускладнюються.

10. Гнучка модель організації освітнього процесу, орієнтована на творчу самореалізацію особистості, завдяки розвитку її інтелектуальних і фізичних можливостей, вольових якостей і творчих здібностей у процесі створення під контролем викладача нових товарів і послуг, які мають суб'єктивну або ж об'єктивну новизну, а також практичну значущість.

11. Форма організації навчання, яка полягає в тому, що самі студенти визначають собі певні практичні завдання

(проекти) і у процесі їх виконання здобувають знання та набувають навичок і яка передбачає комплексний характер діяльності всіх учасників з метою отримання освітнього продукту за певний проміжок часу.

12. Знання і навички набуваються у процесі планування й використання практичних завдань-проектів.

13. Спеціально організований комплекс дій для самостійного виконання, самостійного прийняття рішення і відповідальність за свій вибір, результат праці та створення продукту.

14. Організований викладачем підхід до навчання у співробітництві, за умов якого студенти набувають і використовують набуті знання та вміння для вирішення реалістичних проблем у процесі ґрунтовного дослідження.

15. Педагогічна технологія, орієнтована не на інтеграцію фактичних знань, а на їх застосування для набуття нових (інколи і шляхом самоосвіти), що передбачає певну сукупність навчально-пізнавальних прийомів, які дають змогу розв'язати ту чи іншу проблему в результаті самостійних дій з обов'язковою презентацією цих результатів.

16. Сукупність педагогічних прийомів і операцій, які здійснюються викладачем і студентами у процесі особисто значущої діяльності з метою активізації пізнавальних інтересів студентів, що спрямовані на отримання та закріплення нових знань, умінь і навичок, розвиток творчих здібностей і набуття досвіду практичного розв'язання самостійно поставлених завдань.

17. Спільна діяльність викладача та студентів, яка спрямована на пошук вирішення проблеми, проблемної ситуації.

18. Комплексний метод навчання, який дає змогу будувати освітній процес, виходячи з інтересів студентів, що дає можливість студенту виявити самостійність у плануванні, організації та контролі своєї навчально-пізнавальної діяльності, результатом якої є створення певного продукту чи явища.

19. Цілеспрямована самостійна діяльність, здійснювана під гнучким керівництвом викладача, націлена на розв'язання творчої, дослідницької, соціально значущої проблеми і на отримання конкретного результату у вигляді матеріального і/або ідеального продукту (Корнійчук, Бурова, 2018).

Притримуючись думки Є. Полат, головну ідею застосування методу проєктів у процесі професійного зростання майбутніх фахівців можна сформулювати наступним чином: все, що я пізнаю, я знаю, для чого це мені потрібно, і де, і як я можу ці знання застосувати у майбутній професійній діяльності (Полат, 2004).

Н. Кононец використовує терміносполучення «інноваційний освітній проєкт», під яким розуміє унікальну діяльність, регламентовану встановленими термінами, спрямовану на досягнення заздалегідь передбачуваного результату або створення певного, унікального навчального продукту чи послуги, відповідно наявних ресурсів та вимог до його якості (Кононец, Миколайчук, 2011).

На підставі аналізу наукових праць (Л. Бодько, Л. Бурова, Т. Веденєєва, П. Ворона, Н. Голуб, М. Гриньова, О. Демчук, О. Карбованець, М. Кононова, О. Корнійчук, Н. Куруц, Ю. Момот, Л. Немерещенко, А. Пуліна, Н. Сас та ін.) сформульовано висновок, що метод освітніх проєктів можна трактувати з різних позицій: як спосіб організації пізнавально-трудої діяльності, спосіб організації самостійної діяльності, спосіб організації педагогічного процесу, особистісно-орієнтований метод навчання, самостійну творчу працю, систему навчання, комплексний узагальнюючий процес раціонального сполучення репродуктивної та продуктивної діяльності, організований викладачем підхід до навчання у співробітництві, форму організації навчання, педагогічну технологію. Ми потрактуємо метод освітніх проєктів як сукупність педагогічних прийомів і операцій, які здійснюються викладачем і студентами у процесі особисто значущої діяльності з метою активізації пізнавальних інтересів

студентів, що спрямовані на побудову знань, набуття практичних умінь і навичок, набуття досвіду практичного розв'язання самостійно поставлених завдань, розвиток творчих здібностей та креативності з метою отримання освітнього продукту за певний проміжок часу з обов'язковою презентацією результатів.

Можемо спостерігати, що метод освітніх проєктів розглядається науковцями також і як сукупність навчально-пізнавальних прийомів і як оволодіння певними практичними або теоретичними знаннями, і як гнучка модель організації освітнього процесу, і як спеціально організований комплекс дій для самостійного виконання, і як педагогічна технологія, і як спільна діяльність викладача та студентів, і як комплексний метод навчання, і як цілеспрямована самостійна діяльність.

До основних вимог організації проєктної діяльності студентів належать:

- окреслення конкретної проблеми, розв'язування якої вимагає знань, дослідницької діяльності, критичного всебічного аналізу та пошуку;

- теоретична, практична, пізнавальна значущість очікуваних результатів (наприклад, доповідь на науково-практичній конференції, публікації в наукових виданнях, участь у конкурсах тощо);

- самостійна пізнавальна діяльність студентів (індивідуальна, парна, групова), пошук інформації шляхом використання різноманітних інформаційних ресурсів;

- структурування змістової частини проєкту із зазначенням поетапних результатів;

- використання системи наукових методів дослідження, яка передбачає певну послідовність дій: визначення об'єкта, предмета, завдань дослідження; окреслення гіпотези дослідження; відбір методів дослідження; збір, систематизація, аналіз інформації; обговорення результатів роботи (презентація, публікація, веб-сторінка, блог тощо); підбиття підсумків, оформлення та презентація результатів;

оцінка проєкту; висновки, окреслення нових перспективних проблем дослідження (Карбованець, Куруц, Голуб, 2008).

Класифікація проєктів, на думку науковців (М. Бухаріна, Н. Голуб, О. Карбованець, Н. Куруц, М. Моїсєєва, Є. Полат, А. Петров та ін.), може здійснюватися за такими ознаками:

– домінуюча в проєкті діяльність (дослідницька, пошукова, творча, рольова, інформаційно-прикладна);

– предметно-змістова складова (монопроєкти, тобто проєкти у межах однієї дисципліни або міжпредметні проєкти);

– характер координації проєкту (з відкритою координацією або з прихованою координацією);

– характер контактів (внутрішні: студенти певної групи, курсу, навчального закладу, регіону, країни; та міжнародні: різних країн, зарубіжних навчальних закладів, освітніх установ);

– кількість учасників проєкту (індивідуальний, груповий, масовий);

– термін виконання проєкту – короткотривалий (заняття), середньо тривалий (від тижня до місяця), довготривалий (декілька місяців).

Узагальнення напрацювань вітчизняних учених дає змогу схарактеризувати різні типи освітніх проєктів:

1. *Дослідницькі проєкти* мають продуману структуру, визначену мету, актуальність та методи дослідження.

2. У *творчих проєктах* намічена структура розгортається з ціллю отримання запланованого інформаційного продукту.

3. У *рольових проєктах* структура планується, однак залишається відкритою до завершення роботи. При цьому, учасники у визначених ролях розкривають характер і зміст проєкту.

4. Головною метою *інформаційних проєктів* є відбір та накопичення інформації на визначену тематику, найчастіше професійно спрямовану. Учасники представляють аудиторії

проаналізовану та узагальнену інформацію. Результати даної діяльності представляють у формі статті, доповіді, кінофільму, веб-сайту, електронного посібника тощо. Така діяльність сприяє розвитку у студентів вмінь та навичок формулювати та висловлювати власну думку з певної теми (Карбованець, Куруц, Голуб, 2008).

5. *Практичні проекти* орієнтовані на професійні інтереси самих майбутніх фахівців. Структура даного проекту включає мету, актуальність, написання сценарію, результат.

6. *Ігрові проекти* розвивають професійну компетентність майбутніх фахівців за допомогою ігор різної форми й тематики з подальшим формуванням умінь використовувати ігрові технології в майбутній професійній діяльності. У цих проектах обов'язково визначають мету, способи та форми роботи. Проаналізувавши навчальні та історичні довідки, документальні й художні фільми, студенти пробують себе в ролі видатних учених, педагогів, психологів, імітуючи соціальні, майбутні професійні відносини. Даний вид проектів розвиває творчість, критичність мислення та вміння оцінити свою діяльність.

7. *Навчально-телекомунікаційні проекти* застосовують з метою формування умінь майбутніх фахівців використовувати сучасні інформаційні та телекомунікаційні технології у професійній діяльності. Новітні технології (віртуальні, веб, хмарні тощо) змінюють освітнє середовище та відкривають ширший доступ до освіти різних категорій населення.

Загалом, кожний освітній проєкт має бути SMART:

S – specific (конкретний);

M – measurable (вимірюваний);

A – achievable (можливий для досягнення);

R – realistic (реалістичний за ресурсами);

T – timely (визначений в часі, своєчасний).

Загальний процес роботи над освітнім проєктом студентам доцільно представити у вигляді схеми (рис. 3.6).

М. Павлова, Дж. Пітт, М. Гуревич, І. Сасова, зазначають, що метод проєктів – це не алгоритм, що складається з чітких

етапів, а модель творчого мислення й прийняття рішень. Наприклад, етапи, представлені на схемі (рис. 3.6), можуть у ході реального виконання якого-небудь проекту розташуватися в такій послідовності: 1 → 7 → 2 → 4 → 7 → 9 → 3 тощо.



Рис. 3.6. Загальний процес роботи над освітнім проектом

Можна зазначити, що основна важливість освітніх проєктів полягає в тому, що вони спрямовують студента на створення інформаційного продукту, а не лише на вивчення певної дисципліни, що є актуальним у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців. Студенти індивідуально або у міні-групах за певний час повинні виконати пізнавальну, пошукову, дослідницьку, технологічну роботу на задану тему (Гриньова, Кононова, 2019).

При використанні методу освітніх проєктів керівник проєкту має створювати необхідні умови для стимулювання в студентів мотивації до пізнавальної діяльності, майбутньої професії, самоосвіти, орієнтації на освіту упродовж усього життя й застосування на практиці отриманих в процесі навчання знань. Викладач повинен мати високий рівень педагогічної майстерності, професійної компетентності, творчі

здібності, стимулювати розвиток у студентів пізнавальних інтересів і творчого потенціалу.

Створення умов для такого розвитку припускає виконання викладачем наступних соціально-педагогічних ролей:

– викладач-ентузіаст, що надихає й мотивує студентів на досягнення мети;

– викладач-фахівець, що володіє знаннями й уміннями в декількох (не обов'язково в усіх) галузях;

– викладач-консультант, що організує доступ до інформаційних ресурсів, у тому числі до інших фахівців;

– викладач-керівник (особливо в питаннях планування часу);

– викладач-організатор обговорення різних способів подолання виникаючих труднощів (людина, що задає непрямі, навідні запитання, що допомагає виявити помилки тощо);

– викладач-координатор групового процесу;

– викладач-експерт, що здійснює аналіз результатів виконаного проєкту (Ченців, 2001).

Спираючись на дослідження Н. Кононец, у нашій роботі технологія освітнього проєкту – це сукупність методів та прийомів організації процесу професійного зростання майбутніх фахівців, яка передбачає комплексний характер діяльності всіх учасників освітнього процесу з метою отримання освітнього продукту за певний проміжок часу (Кононец, 2016).

Технологія освітнього проєкту орієнтує майбутніх менеджерів та психологів на використання моно- та міжпредметних проєктів.

Як правило, монопроєкт проводиться з одного навчального курсу. Вибір робиться на найскладніших темах або розділах. Дана робота базується на знаннях з інших галузей, що пов'язані з вирішенням поставленої проблеми. Необхідною умовою монопроєкту є чітка постановка мети, задач, структуризація процесу роботи над проєктом та логічна послідовність роботи на заняттях. Обов'язковою умовою є також передбачення придбаних студентами результатів у

процесі проєктної діяльності. Найчастіше результати роботи представляють у формі презентації. Індивідуальні та групові заняття у позааудиторний час є доповненням основної роботи.

Як правило, міжпредметний проєкт виконується у позааудиторний час. Це – або невеликий проєкт, що торкається декількох окремих навчальних дисциплін, або об’ємний, тривалий, що планує вирішити достатньо непросту проблему, яка є значущою для більшості учасників проєкту. При роботі над таким проєктом важливими є чіткість у розподіленні дослідницьких завдань, злагодженість дій членів творчих груп, ґрунтовно продумані форми звітів (наприклад, презентації) та, обов’язково, кваліфіковане керівництво з боку фахівців (Павлова, Питт, Гуревич, Сасова, 2003)

А. Пуліна (2005) та Т. Веденєєва (2003) надають перевагу індивідуальним проєктам в освітньому процесі, оскільки плюси індивідуального освітнього проєкту зумовлені наступними причинами:

- план роботи над проєктом може бути вибудований і скоректований з максимальною точністю;
- у студента формується почуття відповідальності, адже виконання проєкту залежить тільки від нього;
- студент здобуває досвід на всіх без винятку етапах виконання проєкту.

Дослідниці стверджують, що індивідуальний освітній проєкт гуманний не лише за своєю філософською суттю, але й у моральному аспекті, тому що сприяє інтелектуальному самотійному розвитку особистості студента. Проєкт стимулює подальшу дослідницьку або науково-дослідну діяльність за темою (дисципліною). Але, без сумніву, не можна недооцінювати значимість і групових проєктів, при виконанні яких у проєктній групі формуються навички співробітництва, виявляються лідери, проявляється елемент змагання й підвищується мотивація учасників (Пуліна, 2005, Веденєєва, 2003).

Без сумніву, технологія освітнього проєкту, наголошують Н. Голуб, О. Карбованець, Н. Кононец, Н. Куруц, базується на

використанні методу проєктів, але, на відміну від нього, є фактично філософією управління освітнім процесом, спрямованою на опанування різноманітними способами дослідницької діяльності, професійне становлення особистості студента через активні дії й створення суб'єктом власної стратегії навчання (Карбованець, Куруц, Голуб, 2008, Кононец, 2014, 2016).

У якості прикладу застосування проєктного підходу до професійного розвитку майбутніх фахівців, нами представлено два розроблені освітні проєкти.

1. Освітній проєкт «Професійний розвиток майбутніх фахівців» (Далі **Проєкт**) (Гриньова, Кононова, 2019).

Проєкт реалізується з ціллю застосування новітніх педагогічних систем освіти для покращення результативності освітнього процесу з підготовки майбутніх фахівців, формування професійної компетентності студентів, мотивації у них до професійного розвитку.

Завдання Проєкту:

– набуття майбутніми фахівцями поглиблених об'єктивних знань з фахових дисциплін, методики роботи, з питань ІТ-освіти;

– виявлення та впровадження нових педагогічних технологій в освіті;

– впровадження форм, методів та засобів навчання у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців;

– активізація науково-пошукової та дослідницької діяльності студентів з метою їх професійного розвитку;

– поширення передового педагогічного досвіду;

– створення науково-методичного забезпечення для професійного розвитку майбутніх фахівців;

– популяризація спільних круглих столів, семінарів, конференцій, тренінгів, майстер-класів та воркшопів.

Термін – упродовж навчання у ЗВО з подальшою орієнтацією на неперервну освіту.

Умовами впровадження Проєкту є:

1. Створення електронної бібліотеки навчальних ресурсів для професійного навчання і розвитку майбутніх фахівців.

2. Майстер-класи (тренінги, круглі столи, воркшопи) для студентів.

3. Проведення студентських конференцій.

4. Співпраця з іншими ЗВО, освітніми установами.

5. Залучення студентів до участі у науково-практичних конференціях з актуальних питань.

6. Створення порталу професійного розвитку, наповнення його контентом, розкрутка та популяризація сайту.

У Проєкті можуть брати участь усі учасники навчального процесу закладів вищої освіти України: студенти – майбутні фахівці усіх курсів; науково-педагогічні кадри ЗВО, освітніх установ; психологи, менеджери, бібліотекарі, методисти; випускники ЗВО, які працюють за фахом.

Для учасників Проєкту проводяться організаційні заходи, конференції, Інтернет-конференції, спільні круглі столи, майстер-класи, тренінги, віртуальні консультації, вебінари з питань форм, методів, засобів, педагогічних технологій для професійного розвитку майбутніх фахівців. Проводиться робота щодо створення електронних засобів навчання. Здійснюється популяризація проєкту у науковому середовищі. Проводиться робота по наповненню та розкручуванню порталу професійного зростання «Фахівцю (Психологу/Менеджеру)» та інших електронних ресурсів.

Очікувані результати впровадження Проєкту:

– упровадження нової системи підготовки майбутніх фахівців на засадах європейських та світових стандартів;

– упровадження форм, методів та засобів навчання, спрямованих на неперервний професійний розвиток майбутніх фахівців;

– підвищення якості знань студентів з фахових дисциплін;

- оптимізація освітнього процесу в ЗВО;
- створення та розвиток інформаційно-освітнього середовища професійного розвитку майбутніх фахівців (електронні освітні ресурси, сайти, дистанційні курси тощо);
- залучення майбутніх фахівців до активної самоосвітньої діяльності;
- створення педагогічних умов професійного розвитку майбутніх фахівців.

Фінансування впровадження та реалізації Проєкту здійснюється в установленому порядку за кошти відповідних бюджетів та інших джерел фінансування.

Для визначення ефективності використання методу освітніх проєктів у процесі професійного навчання і розвитку ми провели експериментальну перевірку за визначеними критеріями: інформаційно-оперативним, практично-діяльнісним та психолого-оперативним. Учасниками були студенти спеціальності 053 Психологія і спеціальності 073 Менеджмент другого-п'ятого курсів. В експериментальній групі використовували техніку освітнього проєкту у форматі вивченні обов'язкових та вибіркових дисциплін, враховуючи специфіку навчальних планів спеціальностей. Визначені критерії досліджувалися за діагностичними об'єктивними, суб'єктивними та проєктивними методиками (опитувальники, анкети, методи самооцінки), за показниками успішності у навчанні, за результатами спостереження за роботою студентів під час виконання практичних завдань на семінарських, практичних, лабораторних заняттях. Також бралися до уваги: ставлення студентів до завдання, особливості їх спілкування тощо (особливості психічної діяльності).

Аналіз результатів дослідницької роботи засвідчив, що експериментальні групи відрізняються позитивною динамікою за кожним визначеним критерієм професійного розвитку. Так, виявлена різниця між показниками за інформаційно-оперативним критерієм у кінці формувального експерименту на користь експериментальних 35,4% (високий рівень), 33,8% (середній рівень). Динаміка змін низького рівня становила

63,4%. Констатовано таку динаміку показників практично-діяльнісного критерію: високий рівень відповідає +52%, середній зазначає -2,4%, низький відповідає -51,3%. Динаміка показників психолого-оперативного критерію: високий рівень дає показник +36,3%), середній зазначає -0,4%; а низький відповідає -32,3%. Тож, за кожним критерієм зафіксовано позитивну динаміку змін; результати контрольних та експериментальних груп мають суттєву різницю. Це свідчить про професійні та особистісні зміни, що відбулися під час професійного навчання, зокрема, використання методу освітніх проєктів.

2. Освітній проєкт «Проєкт про проєкт: сучасні інноваційні проєкти та програми» (Гриньова, Кононова, 2019).

Мета проєкту: вивчення сучасних інноваційних проєктів та програм, нових освітніх технологій, які використовуються фахівцями.

Завдання:

1. Знайти інформацію в Інтернеті про проєкти та програми, які діють в Україні.

2. З'ясувати їх потенційні можливості для використання у майбутній професійній діяльності фахівця.

Кількість учасників проєкту: 5-6 студентів.

Термін впровадження: 1-2 тижні.

Очікувані результати від впровадження проєкту: інформаційна таблиця сучасних інноваційних проєктів та програм, веб-сайт.

Інформаційний продукт: інформаційна таблиця сучасних інноваційних проєктів та програм; ментальні карти; веб-сайт, присвячений актуальним сучасним інноваційним проєктам та програмам, які доцільно використовувати майбутнім фахівцям у професійній діяльності.

З іншими видами освітніх проєктів можна ознайомитися в додатках (Додаток Е).

Тож, освітні проєкти спрямовані на професійний розвиток особистості майбутнього фахівця, через активні дії й створення

суб'єктом власної стратегії навчання. Освітні проекти у профільному навчанні дають можливість повністю розкрити та усвідомити освітні перспективи і професійні плани. З їх допомогою реалізуються міжпредметні зв'язки, здобуваються знання через взаємодію суб'єктів навчання з педагогом та між собою. Участь у проєктній діяльності сприяє розвитку в майбутніх фахівців індивідуальної позиції, креативного мислення, толерантності, комунікативних навичок та навичок співробітництва й командної взаємодії в різних сферах спілкування.

Слід підкреслити універсальність проєктних технологій, їх придатність для використання у викладанні практично всіх дисциплін ЗВО.

Наш експеримент і аналіз основних напрямів і питань сучасної освіти доводить, що застосування таких сучасних технологій навчання як освітній проєкт – це нова траєкторія професійного розвитку сучасного майбутнього фахівця.

3.5. Кейс-стаді та майндмеппінг у процесі навчання майбутніх фахівців

Важливим аспектом професійної діяльності майбутнього фахівця (менеджера, психолога) є саморегуляція, тобто здатність управляти власними психічними станами і поведінкою, з тим щоб оптимальним чином діяти в складних професійних ситуаціях (Гриньова, 2010, 2013).

З'ясуємо специфіку таких ситуацій, а потім звернемося до психологічних основ саморегуляції.

Необхідність саморегуляції виникає в таких випадках (Гриньова, 2017):

1. Фахівець стикається з важко вирішуваною, новою і незвичайною для нього проблемою.

2. Проблема не має однозначного рішення. Його чи ні на даний момент часу, або є декілька альтернативних його варіантів, з яких важко вибрати оптимальний.

3. Фахівець знаходиться в стані підвищеної емоційної і фізичної напруги, яка спонукає його до імпульсних дій.

4. Рішення про те, як діяти, педагогу доводиться приймати, не роздумуючи, в умовах жорсткого дефіциту часу.

5. Дії фахівця оцінюються із сторони, він постійно знаходиться під пильною увагою колег, дітей, інших людей. На карту поставлені його авторитет і престиж.

Психологічні основи саморегуляції включають управління пізнавальними процесами: сприйняттям, увагою, уявою, мисленням, пам'яттю, мовою, а також особою: поведінкою, емоціями і діями – реакціями на виниклу ситуацію. Саморегуляція кожного з перерахованих психічних процесів, властивостей і станів людини пов'язана з волею і внутрішньою мовою. Внутрішня мова, як відомо, служить основою для довільності в управлінні всіма психічними явищами, а воля забезпечує збереження спрямованості і енергійності дій. Саморегуляція сприйняття припускає чітку постановку завдання сприйняття – побудова образу, отримання однозначних відповідей на питання типу: «Що спостерігати?», «Навіщо спостерігати?», «Як спостерігати?» Перш ніж вести спостереження, ми повинні відповісти собі на ці питання. В умовах складної професійної ситуації такі відповіді не завжди є очевидними, і доводиться докладати значні розумові і фізичні зусилля для того, щоб їх знайти. Свідома постановка подібних питань і знаходження відповідей на них психологічно вимагають вибору і проходження йому, що, у свою чергу, припускає саморегуляцію (Гриньова, 2006).

Розглянемо алгоритм управління педагогічними ситуаціями згідно з компонентами саморегуляції навчальної діяльності (Гриньова, 2006, 2008, 2013):

Мета.

Зберіть і запишіть незалежну інформацію, визначте проблему.

Чітко уявіть головну мету ситуації (результат діяльності).

Розберіться, чи потрібна студентові допомога (підтримка).

Модель значущих умов.

Сформулюйте ситуацію (проблема, її учасники; стежте за змінами в ситуації, бо вони можуть змінити і навіть стимулювати проблему), зрозумійте причину, зберіть інформацію про учасників педагогічної ситуації (кого це стосується? які в кого ролі?).

Визначтесь із прийнятною для вас тактикою і технікою дій.

Обміркуйте якомога більше варіантів виходу із ситуації.

Проаналізуйте всі ці варіанти (плюси, мінуси).

Виберіть основний варіант.

Виберіть запасні варіанти.

Уявіть найгірший результат, який реально може бути за умови невдачі в усіх варіантах.

Програма діяльності.

Вибравши основний шлях виходу із ситуації, забудьте про всі інші.

Складіть план дій (з термінами).

Заохочуйте, мотивуйте, налаштовуйте себе.

Починайте рішуче діяти за планом.

Оцінка і корекція результатів.

Перевіряйте правильність дій (щоб, за потреби, змінити їх тактику чи техніку).

Особистісно орієнтовані навчально-педагогічні ситуації ведуть до усвідомлення студентами свого образу-Я та адекватної позитивної самооцінки, тобто впливають на формування особистості, сприяють розширенню комунікативної компетенції.

В аспекті розгляду професійної саморегуляції як основи фахової підготовки студентів ЗВО (менеджерів, психологів), ми приходимо до висновку, що найбільш ефективними і інтерактивними методами, що забезпечують необхідну взаємодію викладача зі студентами в процесі професійного розвитку є кейс-стаді та майндмеппінг. Окремі науковці дають визначення методу навчання *case-study*, як інтерактивній технології для короткострокового навчання студентів, яка

базується на реальних чи вигаданих ситуаціях, що спрямовані не стільки на опанування знаннями, скільки на формування у них нових якостей і умінь (Егенісова, Дуйсенбаєва, 2013, Іонова, 2015, Кононова, 2017, 2019).

Дослідниця С. Тьоміна визначає сутність методу *case-study*, що базується на ситуаційному підході, основою якого виступає розвиток у студентів практичних умінь і навичок прийняття рішень у професійній діяльності (Темина, 2010).

Ряд науковців О. Вартанова, О. Каплунова, Н. Корнієнко, О. Чаплигіна, Л. Чистолінова розглядають метод *case-study*, «метод казусів» (від англійського *case* – випадок, ситуація), як метод активного проблемно-ситуаційного аналізу, заснований на навчанні шляхом вирішення конкретних завдань-ситуацій (вирішення кейсів) (Чаплыгіна, Каплунова, Чистолінова, Корниенко, Вартанова, 2015).

Аналізуючи праці учених, доходимо висновку, що саме такий інтерактивний метод навчання дозволяє майбутнім фахівцям (менеджерам, психологам) проявляти ініціативу, відчувати самостійність в освоєнні теоретичних знань та оволодівати практичними навичками; підвищувати професіоналізацію; формувати інтерес і позитивну мотивацію до навчання та професійного розвитку ще під час навчання у ЗВО (І. Багірова, Г. Богомазова, Б. Бурихін, Н. Дроздова, А. Дуйсенбаєва, Дж. Дьюї, О. Єфімова, Н. Іонова, Ф.-Й. Кайзер, В. Козлова, М. Колесніков, З. Сабаєва, L. Hamilton, С. Corbett-Whittier, А. Campbell, А. Pollard та ін. (Егенісова, 2013; Темина, 2010; Чаплыгіна, 2015; Foster, 2002).

Основним цілями методу *case-study* у процесі професійного розвитку студентів ЗВО виступає створення завдань, що відображають типові ситуації, які найбільш часто виникають в освітньому середовищі та з якими зустрінуться фахівці в процесі своєї професійної діяльності (Антишина, 2013; Долгоруков, 2013).

Суть його полягає у формуванні вміння аналізувати спеціально розроблені проблемні ситуації професійного спрямування, що пов'язані з навчальною і професійною

діяльністю; знаходити шляхи та способи їх вирішення; оцінювати та передбачати наслідки прийнятих рішень; формуванні готовності до співпраці з іншими фахівцями тощо.

Під час аналізу проблеми, запропонованої викладачем, з допомогою методу case-study відбувається актуалізація теоретичних знань, розвиваються практичні вміння та навички, майбутні фахівці навчаються працювати з наявною інформацією, приймати професійні рішення, прогнозувати можливі наслідки й оцінювати їх успішність.

Слід зауважити, що однією з вимог у застосуванні методу case-study є опис реальних справжніх ситуацій, проблем, подій, в основі яких наявні справжні факти та аргументи (Темина, 2010).

Процесом роботи з кейсом-ситуацією зазвичай керує викладач, однак, якщо це групова робота – то лідер цієї групи. Під час активного обговорення студенти визначають найбільш значущі проблеми, що потребують вирішення; аналізують доступну їм інформацію, виокремлюють найбільш суттєву для визначеної проблеми; на основі наявних у них базових знань пропонують можливі шляхи вирішення та оцінюють ймовірність досягнення позитивного результату того чи іншого запропонованого варіанту рішення.

Інформація в кейсі повинна бути надана в простій та доступній формі з чіткими формулюваннями висловлювань й точними фактами. Під час розробки кейсу необхідно враховувати такі фактори: відповідність кейсу освітнім цілям; актуальність вибору ситуацій для обраної теми; визначення рівня їх складності; наявність в ситуаціях потенціалу для розвитку аналітичного мислення, креативності, інтегративного мислення; можливість дискусійного характеру обговорення подій та знаходження різних варіантів вирішення життєвих ситуацій (Бродовская, 2011).

Науковці (Н. Бродовська, А. Долгоруков, А. Єгенісова, А. Дуйсенбаєва, Н. Кононец, Е. Шаталова, П. Фостер, В. Ягоднікова та ін.) виокремлюють такі види методу case-study:

– практичні кейси (відображають абсолютно реальні життєві ситуації; основним завданням яких є деталізоване відображення життєвої ситуації, з якою доведеться зіткнутися фахівцю в процесі своєї професійної діяльності);

– навчальні кейси (основне завдання – навчання). Данні кейси дозволяють бачити в ситуаціях типове і зумовлюють здатність аналізувати проблему за допомогою застосування аналогії;

– науково-дослідні кейси (орієнтовані на здійснення дослідницької діяльності. Їх зміст полягає в тому, що вони виступають моделлю для отримання нового знання про ситуацію та способи поведінки в ній);

– кейси, що ілюструють проблему, концепцію або рішення в цілому (орієнтовані на ілюстрування проблеми у форматі «In-basket» (відеоролики з навчальних, художніх фільмів). У таких роликах пропонується інцидент та ілюстрація проблеми, що викладається на занятті) (Егенисова, Дуйсенбаева, 2013).

Також науковці розрізняють види кейсів за ступенем складності, які використовуються на різних стадіях навчання (в процесі подання нового матеріалу або ж у процесі контролю):

– *перша ступінь складності* (пропонується практична ситуація і рішення – студенти визначають, чи підходить воно для даної ситуації; чи можливо є інший вихід);

– *друга ступінь складності* (пропонується практична ситуація – студентам потрібно знайти правильне рішення);

– *третья ступінь складності* (пропонується практична ситуація – студент сам визначає проблему і знаходить шляхи її вирішення) (Егенисова, Дуйсенбаева, 2013, Прошкін, 2016, Чапльгіна, 2015, Шумська, 2013).

Відповідно до здійсненого аналізу особливостей інноваційного застосування методу *case-study* у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців представлено уніфікацію різновидів кейсів відповідно до їх навчального змісту за О. Таран (табл. 3.3).

Таблиця 3.3 – Уніфікація кейсів (за О. Таран)

Вид	Шляхи створення
Кейс-спостереження	Пошук студентом професійно-цікавих ситуацій, в межах навчальної практики, свідками яких вони стали.
Кейс-аналіз	Безпосередній стандартизований аналіз студентом заняття (фахівця, студента) на якому він присутній в якості спостерігача.
Кейс-супервізійний (кейс-супервізія)	Підготовка професійного випадку з власного досвіду певного виду роботи для аналізу колегами (фахівцями та студентами) з метою отримання професійної підтримки та рекомендацій щодо подальшої роботи.
Кейс-відео	Створення студентами відео реальної професійної діяльності з метою її аналізу.
Кейс-фільм	Пошук та підбір студентами фрагментів фільмів (художніх, документальних, навчальних) для професійного аналізу.
Кейс-твір	Пошук та підбір фрагментів зі світової класичної та сучасної літератури для професійного аналізу.

Одним із видів навчальних кейсів за визначенням О. Таран в роботі зі студентами використовується кейс-супервізія, що спрямований на аналіз складних випадків, які представляють студенти старших курсів за результатами своєї практичної діяльності. На нашу думку, саме кейс-супервізія є тим унікальним видом роботи з майбутніми фахівцями, який сприятиме їхньому професійному розвитку, поступово вводячи студентів у світ професійної діяльності. Практика використання методу case-study свідчить про підвищення рівня мотивації майбутніх фахівців до вивчення фахових дисциплін, а робота з кейсами стимулює до здобуття нової інформації з опорою на наявні знання та уміння.

Ми переконані, що використання методу case-study як інноваційної технології професійного розвитку студентів ЗВО полягає у підготовці конкурентоспроможного фахівця, який здатний не лише відтворити готові дані, але й критично оцінювати професійну інформацію, співпрацюючи з однокурсниками, викладачами та майбутніми колегами. Зокрема, у майбутніх фахівців формуються такі професійні компетенції: здатність до міжособистісного спілкування, емоційної стабільності, толерантності; здатність діяти цілеспрямовано та співпрацювати в команді фахівців, здатність самостійно здійснювати пошук та обробку інформації з різних джерел для розв'язання конкретних завдань; здатність приймати адекватні та ефективні рішення в умовах стресу та в короткі терміни; вдосконалюється здатність вільно висловлюватись рідною мовою відповідно до норм культури мовлення (Валеєва, 2009, Мартинчук, 2015, Шаталова, 2015, Шумська, 2013).

У роботі підсумовано, що застосування методу case-study у процесі професійного розвитку студентів закладів вищої освіти під час фахової підготовки дозволяє вирішити такі завдання: забезпечення конструктивної взаємодії теорії та практики; підготовка майбутніх фахівців до вирішення професійних проблем та ситуацій; сприяння розвитку інтелектуального та творчого потенціалу майбутніх фахівців; формування навичок роботи як індивідуально, так і в команді; розвиток уміння аргументувати свою точку зору і давати оцінку думкам інших; висувати альтернативні рішення, прогнозувати можливі наслідки й оцінювати їх успішність; активізувати інтелектуальну, креативну діяльність майбутніх дефектологів, ступінь прояву усіх компонентів їхнього професійного розвитку.

У процесі професійного розвитку майбутніх фахівців (менеджерів, психологів) доречним є застосування технології *майндмеппінгу* як сукупності прийомів ментального картування під час фахової підготовки. З'ясовано, що

ментальна карта (англ. *mind-map, mindmapping*) – це графічне відображення процесів багатовимірного мислення. Як переконливо доводить Х. Мюллер, багатовимірність є важливою природною характеристикою мислення людського мозку, тому ментальне картування є потужним візуальним методом (візуалізацією), що надає універсальний ключ до розкриття потенціалу, наявного в мозку кожного (Мюллер, 2007). Ментальні карти (синоніми – інтелект-карти, карти розуму, карти знань, карти пам'яті), зазвичай, використовують для планування будь-якого виду діяльності: складання списків справ, розробки проєктів різної складності, розробки презентації, буклету, сайту, корекційної програми, бесіди, ефективного спілкування, розвитку інтелектуальних здібностей, вирішення особистих проблем, для мозкових штурмів тощо. Приклади ментальних карт при роботі зі студентами-психологами ЗВО візуалізовано на *рис. 3.7 та 3.8.*

Обстоюючи позицію Н. Кононец, що технологія майндмепінгу може розглядатися як сукупність методів та прийомів, застосовуваних в освітньому процесі, що базується на використанні ментальних карт, он-лайн сервісів для їх створення, і дозволяє підвищити ефективність сприйняття навчального матеріалу як при аудиторній, так і при самостійній роботі студентів, розв'язання завдань та прийняття рішень (Кононец, 2013), зазначимо, що ментальне картування буде дієвим інструментарієм як у процесі побудови знань (прояв пізнавального компоненту професійного розвитку), так і в майбутній професійній діяльності фахівця.



Рис. 3.7. Ментальна карта «Психокорекція»



Рис. 3.8. Ментальна карта «Теоретичні моделі психокорекційної практики»

Розділ 4

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ТА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

4.1. Соціально-психологічний тренінг

Тренінг (від англ. *train*) – означає навчати, тренувати, дресирувати. Тренінг – це одночасно: цікавий процес пізнання себе та інших; спілкування; ефективна форма опанування знань; інструмент для формування умінь та навичок; форма розширення досвіду (Джонсон, 2003, Гречуха, 2010).

Під час тренінгу створюється неформальне, невимушене спілкування, яке відкриває перед групою безліч варіантів розвитку і вирішення проблеми, заради якої вона зібралася. Як правило, учасники в захваті від тренінгових методів, тому що вони роблять процес навчання цікавим, не обтяжливим.

Тренінг і традиційні форми навчання мають суттєві відмінності. Традиційне навчання більше орієнтоване на *правильну відповідь*, і за своєю сутністю є формою передачі інформації та засвоєння знань. Натомість, тренінг, перш за все, орієнтований на *запитання* та *пошук* (реалізація принципів ресурсно-орієнтованого навчання).

На відміну від традиційних, тренінгові форми навчання повністю охоплюють весь потенціал людини: рівень та обсяг її компетентності (соціальної, емоційної, комунікативної, інтелектуальної), самостійність, здатність до прийняття рішень, взаємодії тощо. Звичайно, традиційна форма передачі знань не є сама по собі чимось негативним, проте в світі швидких змін і

безперервного старіння знань, традиційна форма навчання має звужені рамки застосування.

Тренінги як форма практичної психологічної роботи, завжди відображають своїм змістом визначену парадигму того напрямку, поглядів якого притримується психолог, який проводить тренінгові заняття. *Таких парадигм виділяють декілька:*

1. Тренінг як свого роду форма дресури, при якій жорсткими маніпулятивними прийомами за допомогою позитивного підкріплення формуються необхідні патерни поведінки, а з допомогою негативного підкріплення «стираються» шкідливі, зайві, на думку ведучого.

2. Тренінг як тренування, в результаті якого відбувається формування і відпрацювання умінь та навичок ефективної поведінки.

3. Тренінг як форма активного навчання, метою якого є, перш за все, передача психологічних знань, а також розвиток деяких вмінь і навичок.

4. Тренінг як метод створення умов для саморозкриття учасників і самостійного пошуку ними засобів вирішення особистих психологічних проблем (Кононова, 2019).

Парадигми розташовані у списку за ступенем зниження рівня маніпулятивності ведучого та збільшення відповідальності за те, що відбувається на тренінгу й усвідомленості учасників групи.

У контексті нашого дослідження доцільно розглянути основні види тренінгу, які можуть бути використані для професійного розвитку майбутніх фахівців (менеджерів та психологів) у процесі фахової підготовки в закладі вищої освіти.

Виділяють кілька видів тренінгових груп (*рис. 4.1*).

Групи особистісного зростання

Цей тип тренінгів виник під впливом гуманістично і екзистенціально-орієнтованих психотерапевтичних теорій. Його мета – організація групової взаємодії, активізація процесу

спілкування між учасниками. У класичній схемі роботи в таких групах тренер активізує та спрямовує обговорення певних тем.

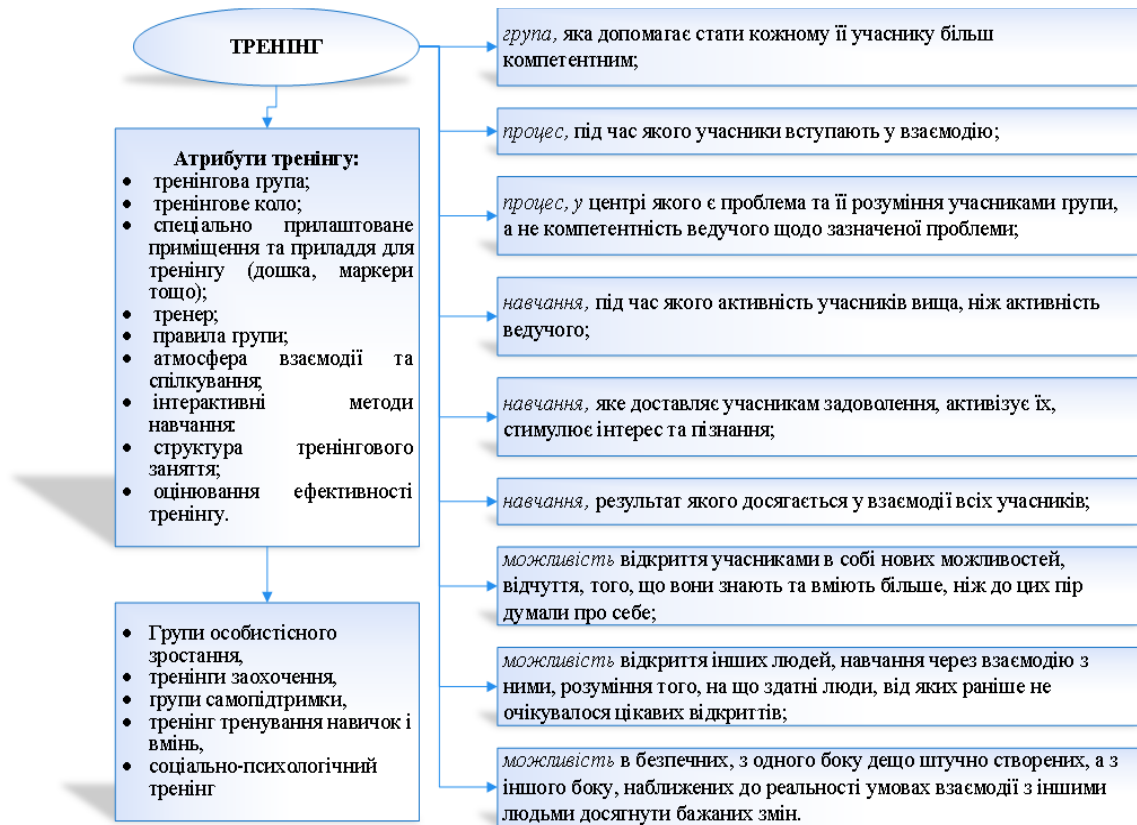


Рис. 4.1. Поняття тренінгу

Важливе завдання груп цього типу – перенести увагу учасників із зовнішніх щодо групи й самих себе об’єктів на те, що відбувається тут, між учасниками групи; із подій минулого чи фантазій про майбутнє – у тепер, до свого безпосереднього досвіду взаємодії (Гречуха, 2010, Лефтеров, 2007).

Якщо група не психотерапевтична й перед тренером не поставлено завдання корекції значних відхилень у поведінці чи емоційних реакціях учасників, можна проводити ігрові вправи, які стимулюють структурування групи, дають матеріал для подальшого обговорення. Група спілкування, як і будь-яка інша група людей, що спілкуються досить довго, проходить через різні фази своєї структуризації. Різні спеціалісти з групової динаміки виділяють ці фази на основі різних ознак, але в

практичній роботі ми можемо спиратися на таку приблизну послідовність формування групи: знайомство; групування за випадковими ознаками; виявлення ситуативних лідерів; боротьба за владу; створення стійкого соціометричного портрета групи.

Для того, щоб група могла пройти ці етапи групової динаміки, у неї має бути можливість вільного (не структурованого завдання) спілкування упродовж достатнього часу. У межах програми превентивної освіти, проблеми з груповою динамікою можуть виникнути *на двох етапах*:

1. Добору учасників і формування групи:

- працюючи з групою, що вже склалася (клас, гурток), слід враховувати її соціометричну структуру;
- якщо в групі лідери з різних колективів, то етап боротьби за владу починається відразу після етапу знайомства.

2. Підтримувальних зустрічей:

- під час таких зустрічей в учасників достатньо часу для вільного спілкування;
- група стає тим мікросередовищем, у якому формуються свої неформальні зв'язки та стосунки.

Для успішної роботи груп особистісного зростання потрібна висока спеціальна кваліфікація тренера та мотивація групи на розвиток міжособистісного спілкування та самовдосконалення.

Тренінги заохочення

Мета цих тренінгів – створити позитивний імідж тренінгових програм як таких, побудувати мотивацію до певного типу поведінки. У межах програми превентивної освіти, завданням цього тренінгу може стати заохочення учасників до ведення таких програм і тренування потрібних для цього навичок. Під час тренінгу заохочення тренер створює атмосферу взаємодії, широко використовуючи музику, малювання, ігрові та рухові вправи. При цьому, багато уваги приділяється побудові нових когнітивних схем і розвитку когнітивної гнучкості, яка б допомагала формувати нову реакцію на ситуації. У результаті тренінгів такого типу, в

учасників виникають нові переконання щодо предметів, які обговорювалися в процесі тренінгу. Для цього використовують міні-лекції, історії, групові дискусії. Проводячи заняття, тренер має сам чітко усвідомлювати, до якої саме поведінки та яких саме переконань він хоче заохотити групу, і час від часу на групових дискусіях, обговоренні в колі дізнаватися в групи, чи створено саме таку мотивацію. З метою тренування навичок заохочення можна використовувати відеозапис із подальшим аналізом тих засобів, які сприяли побудові зрозумілого повідомлення, його сприйманню та впливали на емоційну реакцію аудиторії.

Групи самопідтримки

Групи самопідтримки, зазвичай, не мають тренерів. Вони складаються з осіб, які поєднані якоюсь проблемою (анонімні алкоголіки, жінки, що зазнали насильства тощо). Мета роботи цих груп – надання інформаційної і моральної підтримки своїм членам. За структурою вони схожі на клуби. Основний спосіб проведення часу в цих групах – розповідь когось із учасників про свої проблеми й одержання підтримки від інших членів групи.

Для того, щоб така група працювала в межах програми превентивної освіти й була створена підлітками чи дорослими, які беруть участь у програмі, вона потребує інформаційної підтримки. Можна організувати групу самопідтримки після закінчення інтенсивного періоду тренінгів, коли тренер не має можливості вести підтримувальну програму самостійно. Щоб група працювала, слід запровадити чіткий регламент зустрічей, правила групи, визначити мету її функціонування, заохочувати лідерів до роботи групи. Кожен тренер сам має визначитися, який тип групи та тренінгової програми найзручніший для нього та його групи, відповідає завданням і рівню кваліфікації тренера.

Тренінг тренування навичок і вмінь

Мета цього тренінгу – створити модель майбутньої діяльності людини (або деяких фрагментів діяльності) і

тренувати ті способи мислення, поведінки, що сприяють поліпшенню результатів. Особливість такого підходу полягає в тому, що взаємодія між учасниками відносно невелика, їхнє спілкування обмежується виконанням структурованих вправ.

На початку, усередині й перед завершенням тренінгу проводять тестові вправи, за допомогою яких можна проконтролювати ступінь засвоєння учасниками потрібних навичок. Одним із варіантів такого тренінгу можна вважати сучасну модель тренінгу сенситивності, тому що тренуваність сенситивності та емпатії – важлива складова розуміння та взаємодії.

За Т. Смітом (1973), можна виокремити *чотири компоненти сенситивності*.

1. Спостережна сенситивність – здатність спостерігати (бачити й чути) іншу людину та водночас запам'ятовувати побачене. При цьому, увагу звертають на такі ознаки:

- мову, її зміст, особливості лексики й інтонацій;
- виразні рухи обличчя й тіла;
- переміщення людей стосовно один одного;
- тактильну взаємодію (дотики, штовхання);
- поєднання всіх цих ознак.

Вплив переконань, стереотипів, оцінок обмежує можливість спостереження, робить його фрагментарним. Тому розвиток навичок відокремлення того, що ми насправді чуємо й бачимо, від наших думок з цього приводу – одне з найважливіших завдань тренінгу сенситивності.

2. Теоретична сенситивність – можливість обирати й застосовувати різні теорії для точнішого передбачення почуттів, думок і дій інших людей. Проте, лише теоретичної підготовки недостатньо для орієнтації в реальних ситуаціях взаємодії. Перш ніж спиратися на будь-яку теорію, потрібно спостерігати реальні факти поведінки людини.

3. Номотетична сенситивність – здатність до розуміння та передбачення поведінки групи в цілому, використання цієї інформації в процесі взаємодії з групою людей. Зрозуміло, що ця якість дуже потрібна в роботі тренера з групою, особливо,

якщо потреба спонукати групу до конкретної поведінки. Цей вид сенситивності залежить від ступеня інформованості про групу та її учасників, а також від досвіду спілкування.

4. *Ідеографічна сенситивність* – здатність сприймати й розуміти індивідуальну своєрідність кожної людини. Це можливість цілеспрямовано збирати інформацію про конкретну людину упродовж тривалого спілкування з нею та використовувати отримані дані для передбачення її реакцій. Розвиток цього виду сенситивності потрібен під час проведення довгострокової частини програми.

Тренінг сенситивності – це, переважно, групова форма роботи. Його завдання (у сучасному варіанті) можна сформулювати так:

- розвиток психологічної спостережливості як здатності відчувати й запам'ятовувати всю інформацію, одержану від інших людей;

- усвідомлення та подолання інтерпретаційних обмежень, пов'язаних зі стереотипами й теоретичними знаннями;

- формування та розвиток здатності прогнозувати поведінку інших людей і свій вплив на них (Пахальян, 2006).

У сучасних варіантах тренінгу сенситивності перевагу надають структурованим вправам з їх подальшим обговоренням. Значно менше часу приділяють лекціям або груповим дискусіям, адже важливіше сформувати реальний досвід взаємодії, ніж послухати про його теоретичні засади.

Кожен із тренінгів має досить чітку структуру, частини якої мають визначене змістовне наповнення і рекомендовані часові межі (*табл. 4.1*). У ході тренінгу вони набувають статусу ритуальних: вступ, правила, знайомство, очікування, інформаційні включення, рухавки, оцінка-аналіз, прощання (Кононова, 2018, 2019, Яценко, 2006).

Психокорекція стосовно діяльності фахівця (менеджера, психолога) означає розкриття його індивідуальності, формування нового стилю спілкування з дітьми, вироблення і закріплення більш довершених педагогічних умінь і навиків, ухвалення на себе більшої відповідальності за долю дітей, за

результати їх навчання і виховання. Психокорекція може мати індивідуальні і групові форми. Перші припускають роботу психотерапевта і клієнта один на один, а другі – одночасну роботу психотерапевта відразу з групою клієнтів. Групи людей, що створюються з психокоректувальною метою, можуть бути наступних основних типів: Т-групи (групи соціально-психологічного тренінгу), групи зустрічей, гештальтгрупи, групи психодрами, групи тілесної терапії, групи тренінгу умінь. Між учасниками всіх типів психокоректувальних груп відповідно до їх цілей встановлюються певні відносини і розподіляються ролі, а взаємодія будується за певними правилами.

Таблиця 4.1 – Структура тренінгу

Частини тренінгу	Етапи частин тренінгу	Тривалість етапів, % часу
<i>Вступна</i>	Вступ	5
	Знайомство	5
	Правила	5
	Очікування	5
<i>Основна</i>	Оцінка рівня поінформованості про проблему	5-10
	Актуалізація проблеми	10-30
	Пошук шляхів вирішення, отримання інформації	20-40
	Розвиток практичних навичок	20-60
<i>Завершальна</i>	Рефлексія та завершення роботи	5

Пропонуємо детальніше розглянути Т-групи, або групи соціально-психологічного тренінгу.

Т-групи, або групи соціально-психологічного тренінгу переважно створюються і використовуються для навчання правильній поведінці в різних ситуаціях міжособового спілкування. У них обговорюються проблеми, з якими учасники стикаються в повсякденному житті, ведеться пошук їх рішення. Основні завдання, які вирішують Т-групи, – навчання діловій і особовій взаємодії, керівництву людьми і

організації їх спільної діяльності. Іноді Т-групи застосовуються для надання психотерапевтичного ефекту на учасників з метою зміни їх індивідуальної психології.

У Т-групах особливе значення надається безпосереднім переживанням учасників, їх самосвідомості і усвідомленню того, що відбувається навколо. Конкретні цілі Т-груп і спрямованість їх діяльності в основному визначаються самими їх учасниками. У Т-групах заохочується дослідницьке, зацікавлене відношення до дійсності, а також здатність бути і залишатися самим собою у взаємодіях з різними людьми. Особлива роль в Т-групах відводиться співпраці, і цьому спеціально навчають учасників таких груп.

Робота Т-груп направлена на те, щоб в атмосфері взаємної довіри і повної психологічної відвертості кожний з учасників зміг краще пізнати самого себе, виробивши вміння і навички пізнання інших людей, встановлення з ними довірчих відносин. Розвиток процесу в Т-групах йде поетапно. Основні етапи роботи таких груп можна представити таким чином:

1. Уявлення кожним учасником самого себе в певному виді діяльності («Який я?»).

2. Отримання реакції від інших людей на власні вислови («Який ти?», «Яким ми бачимо тебе?»).

3. Пошук кожним учасником нових форм міжособової поведінки з урахуванням думок і реакцій інших людей. Це етап експериментування над собою.

4. Закріплення і відробіток ефективних форм поведінки, що дістали схвалення з боку більшості членів групи.

Т-групи звичайно використовуються як своєрідна соціально-психологічна мікролабораторія для виявлення тих, що є у кожного з учасників можливостей розвитку і відробітку умінь міжособового спілкування.

У *групах зустрічей і гештальтгрупах* основна увага зосереджена на з'ясуванні індивідуальності і розвитку кожної людини як особи. Назва «Групи зустрічей» походить від слова «зустріч», яке в даному конкретному випадку визначається як спосіб встановлення відносин між людьми, заснованих на

чесності і відвертості, адекватній самосвідомості і відповідальності. Мета цих груп – усвідомлення і можливо повна реалізація того потенціалу особового і інтелектуального розвитку, який закладений в кожному індивіді. Процедура спільної роботи в групах зустрічей розрахована на встановленні атмосфери довіри між учасниками, відвертості і безумовного ухвалення і схвалення кожної людини таким, який він є в реальному житті. Відвертість в міжособовому спілкуванні в групах зустрічей досягається за рахунок психологічного саморозкриття кожного їх учасника перед рештою членів групи за рахунок встановлення близьких, довірчих відносин між ними. Саморозкриття, проте, не повне, воно здійснюється в межах, обмежених взаємостосунками, що склалися, і тим, що відбувається між людьми. Воно реалізується поступово, в умовах збереження безумовно позитивного відношення партнерів один до одного і їх персональній психологічній захищеності.

Розкриття відчуттів, що виражають справжнє відношення членів групи один до одного, в групах зустрічей допускається тільки після того, як група набула певного досвіду взаємодії і пройшла основні етапи розвитку групового процесу, тобто тоді, коли в ній встановилися певні відносини і склалася атмосфера позитивних міжособових взаємодій.

Далі звичайно слідує етап зняття внутрішнього опору кожного учасника групи розкриттю його як особи і перехід до спонтанного виразу відчуттів, потім – етап опису подій особистого життя і переживань, що мали місце у минулому. Завершує все це етап відкритого виразу негативних міжособових емоцій і відчуттів.

Одним із способів підвищення рівня самосвідомості в групах зустрічей є так звана конфронтація, що виявляє суперечності тим часом, як члени групи сприймають самі себе, і тим, як їх сприймають інші. Конфронтація виникає не для породження конфлікту, а з метою допомогти іншій людині краще зрозуміти і усвідомити себе самого в конфліктній ситуації. Конфронтація стимулює вивчення людиною власної

поведінки і процесу його зміни. Для того, щоб бути ефективною, конфронтація повинна зачіпати найбільш чутливі і значущі сторони людського «Я».

Поняття про відповідальність в практиці груп зустрічей означає прояв пошани до людини, оцінку його як здібного до саморозвитку. Передбачається, що члени групи повинні відповідати за свої дії в групі і за поведінку в повсякденному житті. Група не бере на себе функцію захисту своїх членів, вона заохочує їх до реалізації власних можливостей, до ухвалення самостійних рішень і повної відповідальності за самих себе. Проте, перш ніж почати діяти відповідально, люди повинні навчитися усвідомлювати і правильно оцінювати свої відчуття. Лідери груп зустрічей виступають для решти учасників групи як зразки осіб, що саморозкриваються. Вони створюють атмосферу міжособової довіри і психологічної близькості, демонструючи власною поведінкою здатність саморозкриватися і довіряти іншим людям. Основні *етапи* в роботі груп зустрічей наступні:

1. Встановлення міжособових контактів. Іноді для полегшення цього процесу використовуються вигадані імена і особове представлення членів групи один одному. Нерідко в цих цілях звертаються до спеціальних вправ, направлених на встановлення невербальних контактів (доторкаються руками один до одного, зорове вивчення обличчя іншої людини лицем до лица, уважний розгляд і дослідження рук партнера по спілкуванню, тримаючи їх у власних руках, і т. п.).

2. Встановлення відносин довіри (наприклад, через наступну вправу: падіння назад із закритими очима, при якому партнер на льоту повинен підхопити падаючого на підлогу).

3. Подолання виникаючих конфліктів (приклад: спеціальні вправи з витягнутими руками, із закритими очима; спонтанні вислови і вираз відчуттів; узяття на себе виконання ролі іншої людини і т. п.).

4. Подолання опору до саморозкриття.

5. Вирази співчуття і підтримки один одному.

Звертаючись на практиці до методів особової психотерапії і психокорекції типу груп зустрічей, слід пам'ятати про те, що їх здатність генерувати у людини сильні емоції не завжди і не для всіх людей є благом. Члени таких груп, знімаючи соціальні умовності і встановлюючи один з одним незвично близькі особисті взаєностосунки, нерідко випробовують істотні утруднення, повертаючись після цього в звичайний світ повсякденних, закритих, не завжди щирих і довірчих відносин, багатих умовностями. Крім того, різні люди по-різному переносять сильні емоції і ситуації гострих міжособових психологічних і етичних конфліктів.

Зовнішня відмінність практики роботи гештальтгруп від Т-груп і груп зустрічей полягає в тому, що керівник гештальтгрупи одномоментно працює не зі всіма її учасниками, а наодинці з ким-небудь з її членів, що добровільно погодився стати на якийсь час головною дійовою особою, тобто сісти індивіди подібного роду переживають необґрунтоване почуття провини, надмірно сильний стан тривоги. Протилежної – і теж негативної – формою поведінки, пов'язаною з невпевненістю, є агресивність. Агресивна людина порушує особисті права інших людей, зокрема право людини бути вислуханою, бути прийнятим серйозно, поступати по-своєму і ін. Він нав'язує себе, своя думка іншим людям, чинить на них тиск, принижує, ображає. Робота груп тренінгу умінь будується на ролевому програванні складних життєвих ситуацій, а яких ці уміння можуть бути вироблені. Спочатку розігруються прості соціальні ситуації, потім вони ускладнюються і доводяться до рівня конфліктних, тобто таких, з яких важко знайти простий і єдино можливий вихід, що повністю влаштовує всіх учасників. В деяких випадках використовуються технічні засоби навчання, зокрема аудіо- і відеозаписи. Іноді робота груп тренінгу умінь, особливо коли їх учасниками є невпевнені в собі люди, загальмовані і тривожні, супроводжується або передуює елементами аутотренінгу.

Підведемо підсумки, позначивши можливі сфери практичного застосування різних психокоректувальних методів

і тренінгових груп в практиці підготовки майбутніх фахівців (менеджерів, психологів) у процесі фахової підготовки в ЗВО. Участь в Т-групах може допомогти студенту краще дізнатися самого себе як особу, виробити індивідуальний стиль діяльності, навчитися краще розуміти своїх колег (інших студентів групи) і викладачів, з якими доводиться вступати в спілкування з приводу питань майбутньої професійної діяльності.

Групи зустрічей можуть виявитися корисними для майбутніх фахівців, що починають професійну діяльність, з метою підвищення рівня їх самосвідомості і розвитку особи. Сферою практичного застосування гештальттерапії може стати індивідуальна психологічна робота зі студентами і підвищення її ефективності. Викладач ЗВО, що пройшов курс психодрами, з успіхом може використовувати відповідні знання для різноманітності занять зі студентами, підвищення їх виховної віддачі. Групи тренінгу умінь вельми корисні при виробленні у майбутніх фахівців (менеджерів, психологів) професійних комунікативних умінь і навиків.

4.2. Психокорекція та активне соціально-психологічне пізнання

Невід'ємною частиною професійного розвитку майбутніх фахівців (менеджерів, психологів) є саморозвиток і самовиховання особистості професіонала, що відбиває дві основні складові – високий рівень самоконтролю та постійне самовдосконалення. Як стверджує Т. Яценко, самопізнання і самокорекція є необхідними передумовами у підготовці особистості до професійної взаємодії та успішного професійного розвитку (Яценко, 2004).

Педагогічні і психологічні дослідження порівняльної ефективності різноманітних технологій навчання і корекції показують різну ефективність конкретних інноваційних

підходів, що зумовлюють комплексний психолого-педагогічний аналіз теорії і практики навчальних, виховних і корекційних технологій та визначення їх структурних компонентів.

Вважаємо, що прояв особистісного компоненту професійного розвитку майбутніх фахівців можна спостерігати під час застосування авторського методу *активного соціально-психологічного пізнання* (АСПП), розробленого академіком НАПН України Т. Яценко у ракурсі психодинамічної теорії, який є «цілісною психолого-педагогічною системою, спрямованою на глибинне пізнання особистості» (Яценко, 2004), що сприяє розширенню самосвідомості суб'єкта навчання. Зупинимося на обґрунтуванні назви методу АСПП, порівнюючи його з традиційним навчанням.

Підкреслимо, що особливістю навчання в групах АСПП є те, що воно здійснюється на аналізі суб'єктом змісту власної поведінки у групі. АСПП передбачає структурування процесу, при цьому структура є більше відкритою, ніж у більшості навчальних ситуацій, що забезпечується принципами групової роботи, а саме: взаємним прийняттям, рівністю, щирістю, відвертістю, добровільністю, довірою один одному, відсутністю оцінних суджень, взаємодією у ситуації «тут і зараз», конфіденційністю. Керівник групи «навчає» власною поведінкою на засадах принципу рівності, на відміну від традиційної ролі викладача (учителя), який «передає» знання студентам (Яценко, 2004). Відмінність АСПП від традиційного навчання полягає в організації самого процесу взаємодії між педагогом і суб'єктом навчання. Традиційне навчання передбачає взаємозв'язок між окремими навчальними одиницями (тема, розділ), циклами. При цьому все ж таки знання мають більш автономний характер.

У контексті нашого дослідження варто звернути увагу, що в процесі традиційного навчання викладачеві відомі

стратегічні лінії шляху до пізнання майбутніми фахівцями чогось нового. Керівник АСПП також знає основні напрями розвитку групи та самопізнання кожного з її учасників у контексті розкриття важливих, але не до кінця усвідомлюваних ними аспектів власної особистості.

Використання поняття «активне» означає, що у ході навчання суб'єкт задіяний цілісно як особистість через актуалізацію попереднього досвіду спілкування, вербальних і невербальних засобів самовираження, власного особистісного потенціалу. Все це створює у суб'єкта особливий стан активності, що виявляється у підвищенні сенситивності відносно себе та іншої людини. Використання прикметника «психологічне» зумовлене забезпеченням індивідуалізованого ефекту навчання шляхом процесуальної психодіагностики особистісних труднощів спілкування. У назві АСПП ученою підкреслюється також соціальний аспект навчання, оскільки воно відбувається в групі і за допомогою групи, а основним його змістом є взаємовідносини між учасниками групового процесу в ситуації «тут і зараз», динаміка означеної взаємодії (Яценко, 2004). Показово, що суттєвою відмінністю традиційних освітніх технологій є те, що активність суб'єкта є заданою, коли не достатньо враховуються бажання і інтереси того, хто навчається.

Під час роботи у групі АСПП, наголошує Т. Яценко, її учасники здобувають не стандартні знання (акцент на змістовному аспекті), а рефлексивні (аспект на динамічному аспекті), які отримуються досвідним шляхом через актуалізацію власних емоційних переживань, інтелекту і поведінки. Основу АСПП становить аналіз власного досвіду суб'єкта в міжособистісних відносинах. Ефективна результативність навчання обумовлюється когнітивним рівнем обробки отриманого групового матеріалу (Яценко, 2004).

Тож, активне соціально-психологічне пізнання сприяє розвитку здібності до рефлексії, що розширює межі пізнання, посуває суб'єкта освітнього процесу до самовдосконалення,

забезпечує можливість ступеня прояву особистісного компоненту професійного розвитку майбутніх менеджерів та психологів.

Безумовно, АСПП є цілісною системою, яка поєднує у собі теоретичні та практичні, процесуальні та процедурні, соціальні та психологічні аспекти. Обґрунтовуючи групову практику АСПП як прогресивного «навчання», Т. Яценко виокремлює такі його особливості: керівництво даним процесом носить недирективний, часто прихований характер; підтримується та заохочується ініціатива учасників навчання; відносини між керівником та учасниками навчання будуються на основі співробітництва; повна єдність змістової та процесуальної сторони навчання; об'єктом уваги учасників навчання є не тільки результати певного процесу, а і його динаміка; ефективність навчання визначається не лише засвоєнням нових знань, а й оволодінням процесом і методом їх пізнання; пізнання здійснюється шляхом створення проблемної ситуації та мислення суб'єкта, вирішення якої призводить до відкриття нового, раніше не усвідомлюваного, але особистісно значущого матеріалу; відпрацювання (тренаж) умінь та навичок виступає як супроводжуюче і другорядне явище відносно процесу пізнання (Яценко, 2004).

Тож виправданою в контексті вирішення проблеми нашого дослідження є увага до феномену АСПП, в основу якого покладено аналіз власного досвіду майбутнього фахівця в міжособистісних відносинах. Ефективна результативність навчання обумовлюється когнітивним рівнем обробки отриманого групового матеріалу.

Метод АСПП передбачає застосування наступних *технік*: робота з комплексом тематичних малюнків, робота з предметними моделями (іграшками), робота з камінням, метафоричні асоціативні карти, психогімнастика.

Підкреслимо, що особлива роль відводиться психоаналізу комплексу тематичних малюнків в авторському їх виконанні. Психомалюнок може використовуватися як у психодіагностичних, так і в навчальних цілях. У першому

випадку його інтерпретація в групі не обов'язкова, в другому ж він може сприяти створенню позитивної емоційної атмосфери. Члени групи вчаться бачити глибокий психологічний зміст у «художніх дрібницях», а потім у поведінці (й навпаки). Згодом це призводить до суттєвих змін у ставленні до занять, до інших людей і самого себе. Психомалюнок захищає суб'єкта від «ризикованої» для нього інтерпретації членами групи психологічного змісту. Малюнок завжди дає можливість поглибити пізнання не лише того, хто малював, а й тих, хто інтерпретує.

Важливо наголосити, що при аналізі малюнка можна виключати «інтелектуалізацію» зображуваного, натомість треба представляти своє чуттєве, емоційне сприйняття. При цьому не береться до уваги рівень художньої техніки зображення, бо психомалюнок – це не перевірка художніх здібностей.

Глибинно вивчаючи та осмислюючи метод АСПП, з'ясовано, що є багато методичних прийомів щодо малювання, наприклад:

а) малювання на вільну тему;

б) розмовне малювання: члени групи працюють з обраними партнерами в парах, у кожній з них один аркуш паперу, й пари спілкуються за допомогою образів, ліній, фарб;

в) спільне малювання: кілька осіб чи вся група малюють на одному аркуші, наприклад, групу, її розвиток, настрої, атмосферу в групі тощо;

г) додаткове малювання: малюнок передається по колу, один починає малювати, другий продовжує, третій щось доповнює і так далі.

Інколи перед малюванням застосовується прийом вільних уявлень: члени групи розповідають, які образи у них виникають у контексті тієї чи іншої теми. Теми можуть багато в чому збігатися з темами психогімнастики та пантоміми. Проективний малюнок можна виконувати кольоровою крейдою, олівцем чи фломастерами.

**Підбірка малюнків на тему:
Я-реальне, Я-ідеальне, Мої бажання, Мої можливості,
Криза і етапи виходу з неї**

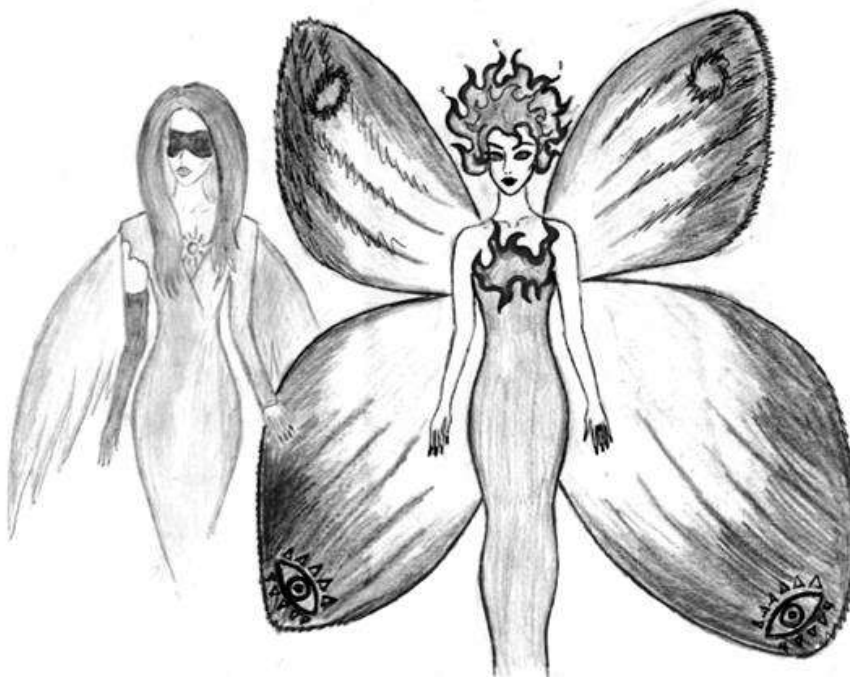


Рис. 4.2. Я-реальне, Я-ідеальне

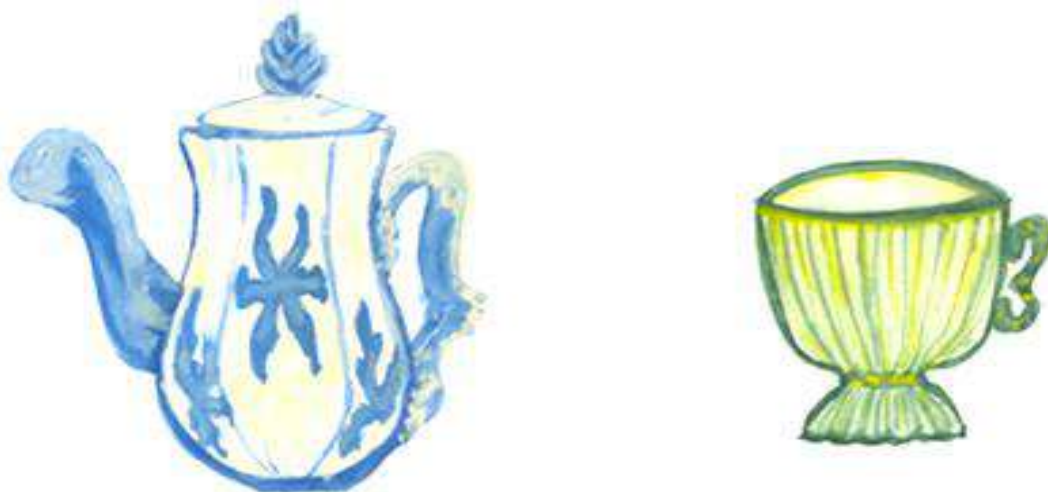


Рис. 4.3. Я-реальне, Я-ідеальне



Рис. 4.4. Я-реальне, Я-ідеальне



Рис. 4.5. Я-реальне, Я-ідеальне



Рис. 4.6. Мої можливості



Рис. 4.7. Мої бажання

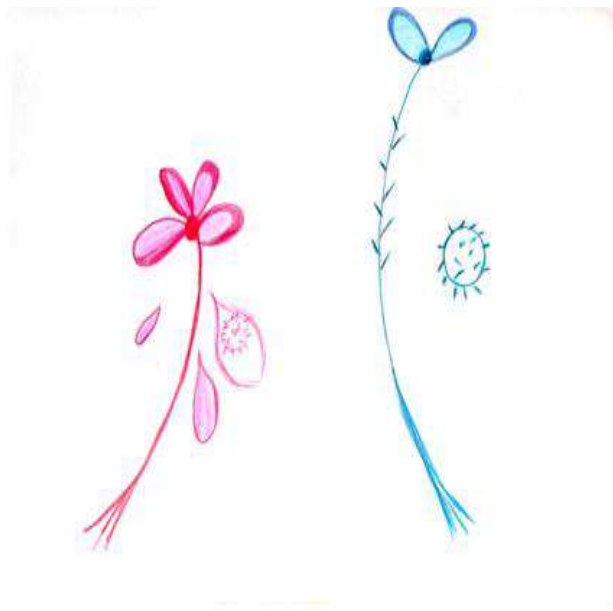


Рис. 4.8. Криза і етапи виходу з неї



Рис. 4.9. Криза і етапи виходу з неї

Психоаналітична робота з предметними моделями (іграшками) сприяє об'єктивуванню глибинного змісту через механізми проєкції (*Додаток В*). Останнє підтверджує той факт, що одні й ті ж предмети набувають абсолютно різний зміст в руках різних людей, завдяки перенесенню об'єктних відносин. За таких обставин особистість може переконатися, що вона не проживає сповна власне життя і блокує самореалізацію шляхом актуалізації криз, розчарувань, що імпортує відчуття психічного благополуччя. Психологічні захисти лише ілюзорно «працюють» на самозбереження, проте, спотворюючи соціально-перцептивну реальність, закривають можливість придбання нового досвіду, особливо того, який не відповідає вимогам ідеалізованого «Я», а це не сприяє прогресу і в плані професійного розвитку особистості (Яценко, 2006).





Зокрема, в процесі роботи з камінням можна досліджувати приховані аспекти сімейних взаємин, які, хоча й не є предметом нашого дослідження, але, як показує досвід, теж здійснюють потужний вплив на професійний розвиток особистості. При цьому увага звертається на розміщення протагоністом каменів в композиції (відстань один від одного), колірну гамму, взаємозв'язок образів між собою і з життєвими подіями, просторово-часові співвідношення в композиції. Методика роботи з камінням може використовуватися як окремо, так і з іншими методиками: психодрамою, неавторськими малюнками, комплексом тематичних психомалюнків.



Досвід свідчить, що метафоричні асоціативні карти є унікальною проєктивною методикою для роботи з різною проблематикою як індивідуально, так і в груповому режимі з найширшим спектром застосування. Діапазон застосування метафоричних асоціативних карт як проєктованого стимульного матеріалу як в груповій, так і в індивідуальній роботі зі студентами величезний. Вочевидь, їх застосування теж може розглядатися як засіб для вирішення проблеми професійного розвитку майбутніх фахівців у процесі фахової підготовки.



Такі карти дозволяють отримати доступ до цілісної картини власного «Я» студента, до його особистого світу, дізнатися про суб'єктивний образ ситуації з точки зору студента. Карти допомагають прояснити і усвідомити актуальні переживання і потреби людини, її незавершені внутрішні процеси, а також наочно ілюструють міжособистісні взаємини людей і взаємини людини з будь-якими ідеями і образами з його зовнішньої або внутрішньої реальності.

Метафоричні асоціативні карти успішно використовуються в тренінгах, інтерактивних бесідах, в індивідуальних консультаціях, незамінні при організації групової взаємодії викладачів та студентів, дозволяють налагодити комунікацію і створити атмосферу довіри,

активізують інтерес людей до самодослідження і саморозвитку. Вони прекрасно працюють на завдання створення бажаного контексту (Кононова, 2019).

Варто наголосити, що під час проведення майстер-класів чи використання методу АСПП часто використовується психогімнастика – одна з різновидів невербальних технік. Психогімнастика ставить перед собою глобальне завдання – вираження і пізнання учасниками своїх особистісних характеристик за допомогою невербальної поведінки, а також зняття фізичних блоків (м'язових затискачів) і психологічних опорів.

Саме невербальні вправи дозволяли учасникам майстер-класу згуртуватися, зняти м'язові блоки, опори, встановити прийняття учасниками один одного. Так, у вправі «Зобразити тварину» учасники можуть за бажанням вибрати образ будь-якої тварини (ссавець, рептилія, птах тощо). Потім учаснику дається завдання показати цю тварину, зобразивши елементи її зовнішнього вигляду, рухаючись в подібній йому манері, видаючи схожі звуки. Можна просто рухатися в просторі, наслідуючи обраній тварині і вступаючи в спонтанні взаємодії з партнерами. Учасникам пропонується перейнятися почуттями, які виникають у них в тому світі, де вони зараз живуть. Це можуть бути страх, злість, дружба, радість, смуток тощо.

Після того, як вправу виконали всі бажані, учасники можуть поділитися своїми враженнями, почуттями, думками. Інші члени групи можуть висловити свої враження щодо того, наскільки образним, емоційно виразним було невербальне зображення тварини. У цій вправі учасники вступають в творчу взаємодію в формі рольової гри, яка також має символічний сенс. Ця вправа дає можливість побачити пластичні, рухові можливості кожного учасника в використанні психогімнастичних невербальних вправ для групової роботи. Відреагування негативних емоцій, що відбувається в такій вправі, сприяє зменшенню стресу в учасників групи.

Інша група вправ спрямована на розвиток можливостей аутопсихотерапії і сенситивних здібностей сприйняття

інформації, важливої для розуміння себе та інших. Наприклад, вправа «Провідник і сліпий» (вправа з арсеналу активного соціально-психологічного навчання) проводиться наступним чином. Група розбивається на пари. Один з учасників кожної пари закриває очі і приймає на 3-5 хвилин роль сліпого, а інший учасник, який перед цим працював з ним в парі в попередній вправі, стає провідником. Провідник повинен поводити свого сліпого по певній траєкторії, «показати» навколишній світ, людей, речі. При цьому можна пояснювати, що і де зустрічається на їхньому шляху. Також важливо забезпечити для сліпого безпеку пересування.

Після закінчення вправ можна запропонувати учасникам висловитися про свої враження і відповісти на питання щодо того, що нового вони дізналися про себе і свою взаємодію з іншою людиною під час виконання цих вправ, яка роль виявилася емоційно складною або емоційно бажаною. Практика свідчить, що одна й та ж ситуація в психогімнастиці викликає різні, індивідуально-неповторні реакції, кожний поводить відповідно до своїх особистісних особливостей. З'єднання міміки, жесту, руху і дотику створює більш повну можливість вираження й передачі своїх відчуттів і намірів без слів.

Найбільша цінність втілення вправ в груповий процес полягає в їх обговоренні, в психологічному аналізі, а не лише в емоційному задоволенні від їх виконання. Доцільно концентрувати увагу на те, який резонанс викликає у інших поведінку одного з членів групи, як впливають на кожного з учасників присутність колег і, навпаки, як він сам впливає на інших. Під час обговорення виконання вправи бажано приділити максимальну увагу аналізу емоційно-чуттєвих реакцій учасників.

Таким чином, використання невербальних технік сприяє формуванню взаємної довіри між членами групи, взаєморозумінню і створенню психологічного контакту один з одним. Такі заняття розширюють рефлексивні знання учасників, знижують опори і розвивають відкритість, що є

передумовою позитивної налаштованості на подальшу спільну групову роботу. Невербальні вправи впливають на розвиток вміння використовувати набуті рефлексивні знання для самопізнання в реальній дійсності і коригування своєї поведінки. А це, у свою чергу, слугує міцним підґрунтям для успішного професійного розвитку майбутніх фахівців (менеджерів, психологів), які зможуть розкрити власний особистісний потенціал, розкрити себе, а отже, й зможуть застосовувати такі техніки й у майбутній професійній діяльності.

4.3. Аутотренінг

Широке розповсюдження у всьому світі протягом декількох останніх десятиліть одержали різні системи, прийоми і засоби психокоректувальної дії на людей, що фізично здорових, але потребують психологічної допомоги. Спочатку багато хто з них виник і використовувався в основному в психотерапевтичній практиці, а потім вийшли за її межі і стали застосовуватися для надання психологічної дії на поведінку практично здорових людей з метою їх кращої адаптації до життєвих ситуацій і умов, для зняття повсякденних зовнішніх і внутрішніх напруг, для попередження і вирішення конфліктів, з якими стикається людина, для позбавлення його від шкідливих схильностей і звичок.

З безлічі розроблених і психокоректувальних методів, що знайшли практичне застосування, розповсюдження в практиці фахової підготовки одержали такі, які пов'язані з так званою особистісно орієнтованою психотерапією. Вона включає різноманітні індивідуальні і групові засоби психологічної дії, направлені на те, щоб змінити відношення людини до того, що відбувається з ним і навколо нього, навчити його терпінню і розумінню, виробити і розвинути в ньому здатність бачити позитивне у всьому і спиратися на нього. Якщо говорити конкретно, то психокорекція в практиці фахової підготовки переслідує такі цілі (Гриньова, 2008, 2012, Кононова, 2017, 2019):

1. Емоційне розкріпачення студента.
2. Формування у нього потреби в спілкуванні з людьми і відчуття спільності з ними.
3. Саморозкриття студента, його самоактуалізація як особи.
4. Вироблення і закріплення у майбутнього фахівця ефективних форм адаптивної міжособистісної поведінки.
5. Активніше включення майбутнього фахівця в суспільне життя і спонукання його до взяття на себе відповідальності.

Однією зі складових психокорекційної роботи в контексті фахової підготовки студентської молоді в ЗВО є використання аутогенного тренування, яке дозволяє істотно послабити або цілком перебороти негативні емоції, що заважають нормально жити та вчитися.

Аутогенне тренування, або стисло – *аутотренінг*, є системою вправ, направлених людиною на себе і призначених для саморегуляції психічних і фізичних станів. Аутотренінг корисний в тих видах діяльності, які викликають у людини підвищену емоційну напруженість, і тому числі під час фахової підготовки, оскільки в спілкуванні викладача та студента нерідко виникають ситуації, які називають важкими і які вимагають емоційно-вольової саморегуляції. Використання прийомів аутотренінгу дозволяє майбутньому фахівцю цілеспрямовано змінювати настрій і самопочуття, позитивно позначається на його працездатності і стані здоров'я. Ті студенти, хто систематично займається аутотренінгом, дістають можливість раціонально розподіляти і економко використовувати свої сили в повсякденному житті, а в потрібні моменти граничне їх мобілізувати.

Аутотренінг заснований на свідомому застосуванні людиною різноманітних засобів психологічної дії на власний організм і нервову систему з метою їх релаксації або, навпаки, тонізації. Відповідні засоби дії включають спеціальні вправи, призначені для зміни тону скелетних м'язів і м'язів внутрішніх органів. Активну роль при цьому грають словесне самонавіяння, уявлення і плотські образи, що викликаються

вольовим шляхом. Всі ці засоби психологічної дії людини на власний організм в аутотренінгу використовуються комплексно, в певній послідовності: релаксація, уявлення, самонавіяння. Практичний відробіток техніки аутотренінгу проводиться в тій же послідовності.

Аутотренінг включає вправи, направлені на управління увагою, довільну операцію плотськими образами, словесні самоінструкції, вольове регулювання тону м'язів і управління ритмікою дихання. Система управління увагою припускає вироблення здатності концентруватися і тривало утримувати увагу на якому-небудь предметі, об'єкті, події, факті. Здатність оперувати плотськими образами виробляється через спеціальні вправи, направлені на переклад уваги із зовнішнього світу на внутрішній і далі – на відчуття і плотські образи.

Від порівняно простих і звичних уявлень в аутотренінгу поступово переходять до складніших, наприклад, до представлень сили тяжіння, тепла, тіла, що розповсюджується від однієї частини, до іншої, картин природи і т. д. (Додаток А). За допомогою спеціальних слів і виразів, вимовних з різною гучністю, в плані зовнішньої мови і мови про себе відпрацьовуються навички словесного самонавіяння. Таке самонавіяння, якщо воно використовується людиною вміло, прискорює настання у нього потрібного психологічного або фізіологічного стану. Словесні самонавіяння в аутотренінгу поєднуються з певною ритмікою дихання. Управління ритмікою дихання досягається за рахунок вправ, що роблять частішим або уповільнюють вдихи і видихи, що зменшують або збільшують амплітуду дихання. Всі ці вправи відпрацьовуються в трьох основних положеннях: лежачи, сидячи і стоячи. Вправи, пов'язані з довільною регуляцією м'язового тону, також відпрацьовуються в певній системі і послідовності. Спочатку студенти вчаться розслабляти і напружувати м'язи, що найлегше піддаються контролю (м'язи рук і ніг), потім переходять до м'язів, якими важче довільно управляти (м'язи шії, голови, спини, живота), і, нарешті, звертаються до спеціальних вправ, направлених на регуляцію

тону м'язів внутрішніх органів. Особливо складними і важливими вправами, що входять в аутотренінг, є ті, які направлені на регулювання стану кровоносних судин голови і тіла людини, їх розширення з метою досягнення стану релаксації і заспокоєння або звуження з метою підвищення тону і активізації організму. У цих вправах використовуються природне тепло долоні руки людини і образні представлення тепла або холоду вольовим шляхом.

Приклади аутотренінгів, що сприяють саморегуляції:

1. Моє зцілення вже відбувається.
2. Я довіряю своїй внутрішній мудрості.
3. Я готова прощати.
4. У мене ідеальний життєвий простір.
5. Я можу звільнитися від минулого і пробачити всіх.
6. Я хочу змінитися, звільнитися від старих негативних переживань.
7. Кожна моя думка створює моє майбутнє.
8. Ніяких нарікань.
9. Я відчуваю себе спокійно у Всесвіті і життя любить і підтримує мене (Гриньова, 2008).

Описана система аутогенного тренування корисна майбутнім фахівцям (менеджерам, психологам), що мають велике навантаження і що стикається в житті з індивідуальними проблемами, що стосуються їх психофізіологічного стану, працездатності і здоров'я. Майбутній фахівець, який займається аутогенним тренуванням, може більше дати своїм клієнтам, ніж той, хто нею не займається. Аутогенне тренування, покращуючи стан здоров'я студента, підвищуючи його працездатність, тим самим збільшує і його професійну віддачу. При бажанні кожен майбутній фахівець може оволодіти методами аутогенного тренування і навчитися користуватися ними самостійно, на відміну від психокоректувальної практики, яка вимагає спільної групової роботи і участі в ній професійно підготовлених психологів.

За допомогою саморегуляції можна швидше реалізовувати будь-які відомі формули самонавіяння, що практикуються,

наприклад, в аутотренінгу, такі, як: релаксуюча («я розслаблююся, відпочиваю, у тілі теплота і вага, приємна сонливість...»); комфортизуюча («я добре себе почуваю, у мені багато сил...»); тонізуюча («я повний бадьорості й енергії, весь як пружина, готовий до роботи...»); настроювана, застосовувана при підготовці до діяльності. З видами вправ для розслаблення м'язів можна ознайомитися в додатках (*Додаток Б*).

4.4. Упередження емоційного вигорання майбутніх фахівців

Навчальна діяльність потребує високої інтелектуальної напруги та стійкості емоційної сфери. Постійні емоційні та інформаційні стреси виснажують організм та стають причиною багатьох захворювань, в тому числі і нервових, виникнення яких пов'язане з певною трудовою діяльністю і впливом на організм конкретних несприятливих умов праці, так званих шкідливих виробничих чинників. Здолати емоційно-інтелектуальне напруження, можна завдяки методам саморегуляції (Гриньова, 2016).

У результаті напруженої роботи педагог переживає багато стресових ситуацій, які призводять до виснаження та емоційного «вигорання». Під вигоранням розуміють стан фізичного, емоційного і розумового виснаження, що виявляється у професіях соціальної сфери.

Проблемою дослідження синдрому професійного вигорання займалися багато науковців, а саме: Х. Фрейденберг (дав перше визначення «вигорання»), В. Шмідбауер (автор терміну «безпорадний помічник»), В. Бойко, М. Буріш, С. Джексон, К. Маслач, В. Орел, М. Фрідман. Дослідження Л. Карамушки та Т. Зайчикової свідчать про те, що переважна більшість педагогів дійсно перебуває під тиском професійних стресів, вже має сформований синдром професійного «вигорання» або знаходиться у стадії його нормування.

Синдром «вигорання» нині внесено до Міжнародної класифікації хвороб (МКХ – 10). У класифікаційній рубриці

«Проблеми, пов'язані з труднощами подолання життєвих ускладнень» його можна знайти під номером Z 73.0.

У науковий лексикон термін «синдром емоційного вигорання» (англ. – «*burnout*») уведено вперше Х. Фрейденбергом у 1977 р. на конференції американської психологічної асоціації (АРА). Цим терміном позначалася ситуація, коли співробітники медичних служб після довготривалої роботи «вигорали», виявляючи ознаки занепокоєння, знервованості, байдужості тощо (Кононова, 2018, 2019).

Спочатку під «вигоранням» розуміли стан знесилення з почуттям власної безпорадності, потім воно стало змістовно неоднозначним, що привело до значних утруднень в його вивченні. Вчені Б. Пелман та Є. Хартман (В. Рейтап, Е. Нагопап, 1982) узагальнили чисельні визначення «вигорання», виділили три головних компонента: емоційне та/або фізичне знесилення, деперсоналізація, знижена робоча продуктивність. У теперішній час переважає розуміння феномену вигорання як набору негативних психічних переживань, фізичного, емоційного та розумового знесилення від довгострокової напруги, пов'язаної з міжособистісними стосунками, які супроводжуються емоційною насиченістю та когнітивною складністю.

У вітчизняній психології найбільш відомі узагальнення відносно даної проблеми представлені у роботах Г. Видай, Т. Зайчикової, В. Ковальчук, Г. Ложкіна. На думку авторів, існує деяка плутанина у визначенні понять «перенапруга», «вигорання» та «перевтомлення», тому вони пропонують власні інтерпретації. Так, вигорання являє собою психофізіологічну реакцію, обумовлену частковими, іноді надмірними, але, як правило, малоефективними зусиллями, направленими на задоволення трудових потреб. До складу феномена входять наступні структурні компоненти: емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція професійних досягнень. Запропоновані три компоненти вигорання в деякій мірі відбивають специфіку того професійного середовища, у якому

було виявлено цей феномен. Тому професійне вигорання розуміють як професійну кризу, пов'язану з роботою у цілому, а не тільки з міжособистісними стосунками.

Внутрішньо професійні відмінності у вигоранні також цікаві. Наприклад, учителі початкових класів мають більш високий рівень вигорання порівняно з колегами зі старших класів, викладачі музики більш схильні до вигорання, ніж викладачі математики, вихователі дитячих садків менш підлеглі проявам даного синдрому у порівнянні з вихователями інтернатів та ін. Безліч об'єктивних причин психологічного вигорання конкретизується поняттям «професійне середовище», яке включає до себе такі компоненти як предмет та засоби праці, професійні завдання, фізичне та соціальне середовище. Основні компоненти середовища, як підкреслює Є. Климов такі: соціально-контактні, інформаційні, вітальні.

На думку В. Громового, говорячи про професійні хвороби педагогів, слід мати на увазі, що мова йде про чи не найбільш фемінізовану професію в Україні. Медики відзначають не тільки підвищену чутливість жінок до дії багатьох шкідливих факторів «виробництва» (у даному випадку гіподинамія та перенапруга голосових зв'язок), а й особливу чутливість до психоемоційних перенапруг та стресів.

Більшість дослідників визначають феномен вигорання як стан фізичного, розумового та емоційного виснаження. Емоційне виснаження виникає від втоми при надлишковому навантаженні, коли змучений педагог уже не спроможний на підйомі на щось реагувати. Перевантажені спілкуванням з учнями, вчителі відчують до них байдужність чи ворожість, а негативні емоції намагаються придушити, поводяться зі школярем як з об'єктом навчання. Ні про який індивідуальний підхід до особистості дитини говорити вже не доводиться. При цьому «вигорілий» викладач переживає, оскільки робота не приносить йому задоволення (Кононова, 2014, 2017, 2018).

Синдром емоційного вигорання – процес поступової втрати енергії, який проявляється в симптомах фізичної,

розумової втоми, депресії, зниженням інтересу до життя, задоволенням від виконаної роботи.

Основу цього синдрому складають психологічні зміни в організмі людини.

В. Громовий визначає фактори, що впливають на синдром емоційного вигорання вчителя: інтриги, плітки, підсиджування – це серйозні ознаки виробничої неспроможності того чи іншого педколективу та професійної неієздатності його керівника; патологічна слухняність; неприйняття будь-якої критики; професійна незадоволеність.

Займаючись дослідженням проблеми професійного вигорання, провідні вчені виділили ряд основних симптомів вигорання: виснаження, спустошення через надмірні вимоги до енергетичних ресурсів (Х. Фрейденбергер, 1974); втрата інтересу, що характеризується фізичним емоційним виснаженням (К. Маслач, 1977); хвороблива деструктивна реакція на стрес (М. Маттінглі, 1977); загальна відчуженість (С. Шабін, 1978); негативні установки, зниження самооцінки у відповідь на тривалий стрес, пов'язаний з працею (П. Патрік, 1979); емоційне виснаження, бездушні установки по відношенню до інших (А. Пайнс, 1980); зниження продуктивності, деперсоналізація (С. Джексон, 1981) (Кононова, 2018, 2019).

Організм людини у відповідь на травмуючі симптоми виробляє механізм психологічного захисту, основою якого є повне або часткове виключення емоцій у відповідь на психотравмуючі дії.

Людина повинна свідомо відноситись до цього феномена і застосовувати профілактичні, чи, навіть, лікувальні міри.

В ході утворення синдрому вигорання організм активно витрачає вітаміни групи В і С, які на відміну від тварин, людський організм самостійно не синтезує. В організмі людини відбувається порушення біохімічного стану різних систем. Порушуються функції органів кровообігу. Збільшується кількість проміжних продуктів обміну речовин, що у великій

мірі знижує працездатність людини, зменшується продукція гормонів і активність багатьох ферментів. В першу чергу, понижується активність міозинової АТФ-ази, яка контролює перетворення хімічної форми енергії в механічну роботу, а також падає активність ферментів аеробного окислення, що призводить до деструкції реакцій окислювального фосфорелювання, гіпоксії і, врешті-решт, до порушення гомеостазу саморегуляції організму.

Причиною синдрому вигорання може бути розвиток охоронного заторможення в центральній нервовій системі і порушення балансу АТФ/АДФ на користь АДФ під впливом накопичення продуктів обміну у працюючих м'язах. Наукові дослідження показали, що синдром вигорання тісно пов'язаний зі станом центральної нервової системи (Гриньова, 2008, Кононова, 2018).

Л. Китаєв-Смик поділяє прояви «вигорання» на три типи: «збіднення», «згасання» емоцій, виникнення конфліктів на роботі, втрата уявлень про цінності життя. Є шість основних фаз синдрому «вигорання»: попереджувальна фаза, фаза зниження рівня власної участі, емоційні реакції, фаза деструктивної поведінки, психосоматичні реакції, розчарування.

В. Бойко виділяє такі фази розвитку синдрому:

– напруження (переживання психотравматичних обставин, невдоволеність собою, «загнаність у клітку», тривога і депресія);

– резистенція (неадекватне вибіркоче емоційне реагування, емоційно-моральна дезорієнтація, розширення сфери економії емоцій, редукція професійних обов'язків);

– виснаження (емоційний дефіцит, емоційна відстороненість, психосоматичні та психовегетативні порушення).

На думку американської дослідниці К. Маслач (1982 р.), синдром вигорання – це динамічний процес, що складається з кількох фаз: емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція професійних досягнень. П. Кільхольц і Р. Бек явище

«вигорання» розглядають як «депресію виснаження» (Кононова, 2018).

Для вирішення проблеми професійного «вигорання» серед працівників освіти, вченими були запропоновані стратегії подолання впливу негативних факторів на особистість.

К. Абульханова-Славська виокремила три основні ознаки життєвої стратегії: вибір способу життя, вирішення протиріччя «хочу-маю», створення умов для самореалізації.

В. Моляко розкриває специфічний зміст стратегії як оригінального психічного утворення. Воно полягає в готовності до творчої діяльності, в наявності у конкретного суб'єкта комплексу умінь і здібностей до її здійснення.

За Р. Лазарусом і Д. Фолкманом подолання стресових ситуацій, що призводять до «вигорання», спрямоване на: 1) розв'язання проблеми, 2) зміну власних установок у ставленні до ситуації. А. Біллінг і Р. Моос пропонують три засоби психологічного подолання: 1) оцінка ситуації, 2) втручання у ситуацію, 3) уникнення.

С. Шапкіна та Л. Дика відокремили чотири класи стратегій, які відповідають чотирьом компонентам адаптації до впливу стресогенних факторів, а саме: когнітивний компонент (відображення когнітивної репрезентації деструктивних змін діяльності), активаційний компонент (витрати спрямовані на досягнення цілей і подолання перешкод), емоційний компонент (динаміка емоційних переживань), мотиваційно-вольовий компонент (процеси, що забезпечують цілеспрямованість і безперервність адаптації).

Аналіз наукової літератури свідчить, що поняття «професійне вигорання», «емоційне вигорання» та «психічне вигорання» часто вживаються як синоніми. Емоційне вигорання (виснаження) визначають як складову психічного вигорання, воно може перерости у професійне вигорання. На відміну від професійної деформації психічне вигорання пов'язують не лише з регресом особистісно-професійного розвитку, а і з руйнацією особистості. Психічне вигорання визначають також як антипод особистісно-професійного

зростання, розотожнення «Я-професійного», «Я-людського», що деформує особистість фахівця.

Під професійною деформацією науковці розуміють деякі, сформовані в професії, аспекти особистості, які мають негативний відтінок і виявляються також і в непрофесійному житті. Вигорання – це винятково професійний феномен. Ця точка зору є досить обґрунтованою. Водночас тут є ціла низка необґрунтованих чинників. Можна припустити, що негативний вплив вигорання на діяльність і самопочуття людей не може не виявитися у непрофесійних сферах життя. Деформація особистісних особливостей повинна виявлятися на більш пізніх етапах професійної кар'єри, тоді як вигорання може виникнути і на початку професійної діяльності внаслідок невідповідності між вимогами професії і намаганнями особистості (Іванашко, 2007, с. 83, Кононова, 2018).

Ніщо не є для людини таким сильним навантаженням, як інша людина. Цю метафору можна покласти в основу досліджень психологічного феномену – «професійне вигорання».

Дослідження, проведені в різних регіонах країни, дозволяють стверджувати, що синдром вигорання починає формуватися вже у студентів старших курсів певних спеціальностей (спеціальної освіти) (Кононова, 2018).

Інші дослідження доводять, що рівень розвитку професійного «вигорання» фахівців значною мірою обумовлюється напруженістю роботи і ставленням до себе і професійної діяльності. Найбільш розповсюдженим засобом у вирішенні труднощів, пов'язаних із виникненням «вигорання» в педагогічній діяльності, є безперервна психолого-педагогічна освіта педагога, підвищення його кваліфікації (Гриньова, 2008).

Важливим аспектом професійної діяльності фахівця є саморегуляція психічних станів. Для цього використовуються такі засоби як: нейролінгвістичне програмування, аутогенне тренування, індивідуальна і групова психокорекція (Гриньова, 2008).

У більшості проаналізованих наукових досліджень відзначається вагомість формування в процесі фахової підготовки необхідних для майбутньої професії знань та умінь, які включають особистісний розвиток майбутнього фахівця. Однак, недостатньо розробленим залишається питання формування професіоналізму з урахуванням ризику психічного вигорання для професій, які пов'язані із взаємодією в рамках «людина – людина» та психологічним впливом на особу.

Захистити нервову систему можуть фахівці, які вміють контролювати свої емоції та гнучко реагувати на зміну обставин. Крім того, від емоційного вигорання добре допомагають теплі стосунки в колективі, перспективи кар'єрного зростання, пристойна зарплата, рівномірний розподіл навчального навантаження, можливість вибрати зручний для себе темп роботи, творча самостійність. Отже, оптимізм, світлі думки, віра в себе прокладають шлях до досягнення успіху і стають перешкодою для прояву синдрому емоційного вигорання (Гриньова, 2008).

Упередження виникнення синдрому психічного вигорання у фахівця можливе шляхом формування його професіоналізму в процесі фахової підготовки. Важливою передумовою формування професіоналізму визначають мотивацію вибору майбутньої професії та об'єктивні складові опанування професійною діяльністю. Упередження вигорання можливе завдяки підвищенню стійкості до стресу, покращенню фізичного самопочуття та здоров'я, а також через рефлексію особистісних труднощів і проблем, однак провідною має стати цілісна особистісна психокорекція майбутнього фахівця (Кононова, 2018).

ВИСНОВКИ

Монографія «Саморегуляція навчальної діяльності та професійний розвиток студентської молоді» узагальнює результати досліджень, що проводились впродовж декількох років кафедрою педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна та кафедрою психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка у контексті виконання наукових кафедральних тем: «Саморегуляція успішної навчально-виховної діяльності студентської та учнівської молоді» 0118U004309 (керівник – д.п.н., проф., член-кореспондент НАПН України, Гриньова М.В.) та «Психологія розвитку особистості в освітньому просторі» 0119U002283 (керівник – д.п.н., доц. Кононова М. М.).

Структурно монографія представлена чотирма розділами.

У першому розділі **«Феномен саморегуляції навчальної діяльності студентської молоді як педагогічна проблема»** схарактеризовано поняття саморегуляції майбутніх фахівців з точки зору різних педагогічних підходів, концепцій та психологічних напрямків (психоаналіз, гештальт-психологічний, біхевіористичний, гуманістичний, когнітивістський напрямки); розкрито принципи (етапності, усвідомленої перспективи, паритетності при формуванні саморегуляції, розвиваючого навчання, наступності, гнучкості, принцип методу діяльності, принцип модульного та модульно-рейтингового навчання), механізми та умови формування саморегуляції навчальної діяльності; обґрунтовано роль феномену саморегуляції у розвитку успішної навчальної та майбутньої професійної діяльності студентської молоді;

визначено структуру саморегуляції (мета діяльності, модель значущих умов, програма дій, оцінка результатів та їх корекція; емоції); описано методику М. Монтесорі як приклад формування саморегуляції; проаналізовано феномен метакогнітивної саморегуляції (метапізнання) як складової успішної навчальної діяльності майбутніх фахівців.

У другому розділі **«Теоретико-методологічний аналіз поняття професійного розвитку студентської молоді в освітньому середовищі»** визначено поняття професійного розвитку як міждисциплінарну категорію, диференційовано його етапи (адаптаційний, навчально-професійної ідентифікації, самоосвітньо-творчий) й структурні компоненти (когнітивний, емоційно-оцінний, поведінковий, світоглядний, професійно-мотиваційний); проаналізовано вітчизняну й зарубіжну педагогічну теорію і практику щодо стану розроблення проблеми професійного розвитку майбутніх фахівців у процесі фахової підготовки в освітньому середовищі (компетентнісний, антропосоціогуманістичний, аксіологічний, системно-діяльнісний, особистісно-діяльнісний, інтегративний, системний та проєктно-модульний підходи); визначено принципи професійного розвитку майбутніх фахівців у процесі підготовки в ЗВО (*загальнодидактичні* (принцип науковості; послідовності, наступності та систематичності) та *специфічні* (актуальності знань і професійних умінь; практичної спрямованості навчання; гуманізму; рольової перспективи; паритетності; діалогізації; створення сприятливого середовища; усвідомленої перспективи; свободи вибору; ініціативності); обґрунтовано місце саморегуляції навчальної діяльності та професійної концепції в професійному розвитку студентської молоді.

У третьому розділі **«Педагогічні умови і технології формування самоорганізації та професійного розвитку студентської молоді»** витлумачено зміст створення креативного освітнього середовища у ЗВО в процесі фахової підготовки майбутніх фахівців (менеджерів, психологів); з'ясовано сутність процесу активізації навчальної діяльності

шляхом гармонійного поєднання формальної, неформальної та інформальної освіти студентської молоді; охарактеризовано майстер-клас та воркшопи як технології підготовки майбутнього фахівця до професійної діяльності; висвітлено особливості застосування технологій освітніх проєктів у процесі навчання майбутніх фахівців; розкрито технології кейс-стаді та майндмеппінг у процесі навчання майбутніх фахівців.

У четвертому розділі **«Психологічні методи формування саморегуляції та професійного розвитку майбутніх фахівців»** схарактеризовано особливості соціально-психологічного тренінгу; описано психокорекцію та активне соціально-психологічне пізнання як методи професійного розвитку майбутніх фахівців (менеджерів, психологів); проаналізовано аутотренінг як одну зі складових психокорекційної роботи в контексті фахової підготовки студентської молоді в ЗВО; висвітлено феномен упередження емоційного вигорання майбутніх фахівців.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів визначеної проблеми. Одержані теоретичні і практичні результати становлять основу для подальшого вивчення проблеми в аспекті виявлення специфіки способів організації самоосвітньої діяльності студентської молоді, вивчення інноваційних технологій формування саморегуляції навчальної діяльності, створення інформаційно-освітнього середовища професійного розвитку майбутніх фахівців.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Андрійчук І. П. Формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Тернопіль, 2002. 208 с.
2. Андрощук І. Принципи підготовки майбутніх вчителів технологій до педагогічної взаємодії. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. Вип. 7(1). 2015. С. 111–114.
3. Аніщенко О. В., Баніт О. В., Василенко О. В., Волярська О. С., Дорошенко Н. І., Зінченко С. В., Сігаєва Л. Є. *Особистісний і професійний розвиток дорослих: теорія і практика: монографія*. Київ: ПООД НАПН України. 2016. 354 с.
4. Аносов І. П., Елькін М. В. Антропологічний підхід до процесу виховання як фактор гармонійного розвитку особистості. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. Вип. 29. С. 119–124.
5. Антонова О. Є. Базові знання з педагогіки: становлення, розвиток, технологія формування: [монографія]. Житомир: ЖДПУ. 2003. 208 с.
6. Бабіна Т. В., Габзовська О. Б., Савицький А. Й. *Структура типової електронної бібліотеки вищого навчального закладу*. 2015. Взято з: <http://polpoz.ru/umot/babina-t-v-gabzovseka-o-b-savicekij-a-j-struktura-tipovoyi-ele/>

7. Баєва О. *Фізіологічні засади інтерактивних методів навчання менеджменту*. [Електронний ресурс]. 2006. URL: <http://www.personal.in.ua/articie.php?ida=331>.
8. Балашов Е. М. *Метакогнітивний моніторинг саморегульованого навчання студентів: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. Національний університет «Острозька академія». Острог. 2020. 504 с.*
9. Барчій М. С. До проблеми професійного становлення майбутніх психологів. *Вісник Національного університету оборони України*. 2015. № 3 (46). С. 14–19.
10. Белецкий М. *Менеджмент. Деловая карьера*. Мн. 2001. 302 с.
11. Бельмаз Я. М. *Професійний розвиток викладачів вищої школи у Великій Британії та США*. (Автореф. дис. докт. пед. наук). Луганськ. 2011. 40 с.
12. Бернс Р. *Развитие Я-концепции и воспитание*. Москва: «Прогресс». 1986. 420 с.
13. Бех І. Д. *Від волі до особистості*. Київ: Україна-Віта, 1995. 202 с.
14. Бех І. Д. *Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. Посібник*. К.: ІЗМН. 1998. 204 с.
15. Бідюк Н. М. *Теорія і практика професійного навчання безробітних у США*. (Дис. докт. пед. наук). Київ, 2009. 544 с.
16. Білозерська С. І. Професійна Я-концепція як передумова професійного розвитку особистості. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія : Психологія*. 2015. Вип. 2. С. 10–18. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoapp_2015_2_4
17. Білоусова Л. І. Інформатика в школі: ключові проблеми курсу. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. № 2. 2010. С. 26–29.
18. Бодальов А. А. *О феномене акме и некоторых закономерностях его формирования и развития*. *Мир психологии*. Москва, 1995. № 3. С. 48–64.
19. Бодько Л. *Метод проєктів як засіб реалізації особистісно-орієнтованого навчання*. *Початкова школа*. 2013. № 10. С. 1–4.

20. Бойчук Ю. Д., Таймасов Ю. С. Компетентнісний підхід у сучасній вищій освіті. *Новий колегіум: наук. наук.-інформ. журн.* Харків: ХНУРЕ. 2015. С. 38–44.
21. Бондар В. І. Стан спеціальної освіти та динаміка її змін. *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник.* Київ: Контекст. 2000. С. 336.
22. Бондар Г. О. Пошук шляхів формування гуманістичного світогляду майбутніх учителів при викладанні філологічних дисциплін. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи.* Випуск 11. 2005. С. 12–128.
23. Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания. *Педагогика.* 1995. № 5. С. 29–36.
24. Борисенко Л. Л. Методи активізації науково-дослідницької діяльності студентів вищих навчальних закладів. *Всеукраїнська конференція студентів, аспірантів та молодих вчених.* 2017. Взято з: https://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/7992/1/20170921_НТСА_P028-29.pdf
25. Боришевский М. Й. Развитие саморегуляции поведения школьников: Дис... д-ра психол. наук: 19.00 07. КГПИ имени М. П. Драгоманова. Киев, 1992. 77 с.
26. Братко (Сорока) М. В. Сутнісний зміст поняття «освітнє середовище ВНЗ». *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка : зб. наук. пр.* Київ. ун-т імені Бориса Грінченка, Ін-т проблем виховання НАПН України. Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. 2012. № 18. С. 50–55.
27. Брежнева-Єрмоленко О. В., Лола І. В. *Креативне середовище – основа інноваційної активності фахівців.* 2015. Взято з: <http://ena.lp.edu.ua/bitstream/ntb/32241/1/356-625-626.pdf>
28. Булах І. С., Долинська Л. В. *Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів:* навч.-метод. посібник. К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова. 2002. 114 с.
29. Бхарвани Гиту. *Важнее, чем IQ! EQ: эмоциональный интеллект. Тренинг «Секретного интеллекта», который*

- дает эффективность в любом деле.* СПб: Прайм-Еврознак, 2009. 224 с.
30. Ващук О. В. Інтеграція та інтегративний підхід як основа формування готовності вчителя до роботи з обдарованими дітьми: сутність, шляхи реалізації. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка.* 2013. Вип. 5. С. 103–109.
 31. Вініас-Трофименко К. Б., Лісовенко Г. В. *Підвищення професійної компетентності педагога.* Харків: «Основа». 2007. 176 с.
 32. Вінник Н. Д. *Психолого-педагогічні підходи до особистісного розвитку інтелектуально обдарованих старшокласників: метод. реком.* К.: Інститут обдарованої дитини. 2014. 26 с.
 33. Вірна Ж. П. *Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога.* Луцьк: Вежа, 2003. 319 с.
 34. Вишневський О. *Теоретичні основи сучасної української педагогіки: посіб. для студентів вищих навчальних закладів.* Дрогобич: Коло. 2006. 326 с.
 35. Вишнякова С. М. *Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика.* Москва: НМЦ СПО. 1999.
 36. Веденєєва Т. Е. Проектна технологія як умова кореляції визначеної їй позаурочної діяльності учнів. *Дидакт.* 2003. № 3. С. 50–55.
 37. Власенко О. М. Особливості формування освітньо-виховних систем. *Тенденції модернізації національних освітніх систем: збірник наукових праць.* Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2014. 158 с.
 38. Власова Е. А. *Профессиональное саморазвитие будущих социальных педагогов: монографія.* Балашов: Николаев. 2009. 116 с.
 39. Вознюк О. В., Дубасенюк О. А. Інтегративний підхід до професійного розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін. *Науковий часопис НПУ імені М.М. Драгоманова.* 2010. Вип. 12 (22). С. 17–20.

40. Воляннюк Н. Ю. Профессиональное развитие субъекта деятельности. *Физическое воспитание студентов творческих специальностей: сб. науч. тр.* / под ред. С. С. Ермакова. Харьков: ХГАДИ (ХХПИ). 2003. С. 37–47. URL: <https://www.edscience.ru/jour/articl/view/795/643>
41. Ворожейкіна О. М. *100 цікавих ідей для проведення уроку.* Харків: Вид. група «Основа». 2011. 287 с.
42. Галус О. М. Наукові підходи щодо професійної підготовки майбутніх педагогів у ступеневому вищому навчальному закладі. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького: педагогічні та психологічні науки.* 2010. № 54. С. 13–17.
43. Гегель Г. В. *Сочинения: Том 3. Энциклопедия философских наук: Часть 3. Философия духа.* 1956. 370 с.
44. Герантія Т. Е. Саморегуляція професійної діяльності як умова результативного визначення в майбутній спеціальності серед студентів філологів. *Наука і освіта.* 2010. № 8. С. 65-68.
45. Гершунский Б. С. *Философия образования: Учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений.* Москва : Московский психолого-социальный институт. 1998. 432 с.
46. Гладуш В. А. Рівень післядипломної освіти учителя-дефектолога: історія, сучасний стан. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.* Серія 19. «Корекційна педагогіка та спеціальна психологія» : зб. наук. пр. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова. 2014. № 45 (69). С. 26–30.
47. Гноєвська О. Ю. *Формування корекційної компетентності вчителя загальноосвітнього закладу з інклюзивною формою навчання (Дис. канд. пед. наук):* Київ. 2016. 220 с.
48. Горожанкіна О. М. *Педагогічні умови формування професійного світогляду майбутнього педагога-музиканта.* (Автореф. к. пед. наук.). Київ, 2010. 25 с.

49. Горячев А. П. Мировоззрение. Духовность. *Ценности: сб. науч. ст.* Волгоград: Прайм Пресс, 2000.
50. Гречуха І. А. Особливості роботи над професійно-орієнтованими завданнями з курсу «Основи психологічного тренінгу. *Професійно-орієнтовані завдання з психології: навчальний посібник.* 3-тє вид., перероб. і доп. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2010. С. 319–346.
51. Гринців М. Саморегуляція як компонент професійної підготовки майбутнього фахівця. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2013. Вип. 4. С. 238–245. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apgnd_2013_4_31
52. Гриньків А. Метакогнітивні дослідження в контексті освітніх інновацій. *Вища освіта України.* 2016. № 2. С. 37–43. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2016_2_8
53. Гриньова М. В. Впровадження модульного принципу навчання. *Рідна школа.* № 5. 1994. С. 50–51.
54. Гриньова М. В. Рівні сформованості саморегуляції навчальних дій та спосіб їх визначення. *Педагогіка. Респ. наук-метод. зб.* Вип. 30. Київ: Рад. Школа. 1991. С. 26–31.
55. Гриньова М. В. Саморегуляція менеджера освіти. *Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology.* I (6), Issue: 10. Oct. 2013.- Budapest, 2013. P. 65-68.
56. Гриньова М. В. Саморегуляція. Полтава: АСМІ. 2006. 256 с.
57. Гриньова М. В. Саморегуляція. Навчально-методичний посібник. Полтава: АСМІ. 2008. 268 с.
58. Гриньова М. В. Саморегуляція діяльності як основа навчальних досягнень школярів. *Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.* Вип. 1-2 (28-29). Полтава. 2003. С. 42–47.
59. Гриньова М. В. Саморегуляція як основа успішної навчальної діяльності молоді. *Проблеми підготовки сучасного вчителя.* 2013. № 8(2). С. 159–163. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2013_8%282%29_25

60. Гриньова М. В. Саморегуляція та психічне самовигорання вчителя. *Управління освітою*. 2008. № 22. С. 20–24.
61. Гриньова М. В. Наукова школа «Саморегуляція як основа успішної педагогічної діяльності». *Імідж сучасного педагога*. 2017. № 4/2 (173). С. 5-10.
62. Гриньова М. В. Створення розвивального середовища для інтелектуально-обдарованих студентів на природничому факультеті ПНПУ імені В. Г. Короленка. *Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Методика викладання природничих дисциплін у вищій та середній школі» XX Каришинські читання (Полтава, 29-30 травня, 2013р.)* / За заг. ред. проф. М. В. Гриньової, Полт. нац пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава, Астрія, 2013. С. 4–13.
63. Гриньова М. В. Теоретичні основи дослідження змісту саморегуляції діяльності людини. *Витоки педагогічної майстерності. Серія : Педагогічні науки*. 2010. Вип. 7. С. 73–77.
64. Гриньова М. В. Наукова школа «Саморегуляція як основа успішної професійної діяльності». *Імідж сучасного педагога*. 2017. № 4/2 (173). С. 5–10.
65. Гриньова М. В. Фактори формування саморегуляції навчальної діяльності. *Педагогіка і психологія*. 1996. №2. С. 124–126.
66. Гриньова М. В., Кононець Н. В. Саморегуляція як основа ресурсно-орієнтованого навчання студентів у вищій школі. *Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка : матеріали II Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф.* / уклад.: Н. В. Кононець, В. О. Балюк. Полтава : КУЕП ПДАА, 2018. URL: <https://rbl3d.forumotion.me/t194-topic>
67. Гриньова М. В., Кононова М. М. Застосування технології освітніх проєктів у процесі навчання майбутніх дефектологів. *Балканско научное обозрение*, 1 (3), 2019. С. 26–31.
68. Гриньова М. В., Сас Н. М., Ворона П. В. Процеси управління проєктами : навч.-метод. посіб. Ч. I., Полтава. 2010. 51 с.

69. Грушин Б. А. *Массовое сознание: опыт определения и проблемы исследования*. Москва: Политиздат. 1987. 367 с.
70. Гура О. І. Концепти професійної Я-концепції фахівця. *Наука і освіта : науково-педагогічний журнал Південного наукового центру АПН України*. 2009. № 1-2. С. 150–155.
71. Данилова Г. С. Педагогічний професіоналізм у контексті акмеології. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія і практика: зб. наук. праць*. К.: КМПУ ім. Б.Д. Грінченка. 2006. №5. С. 74–80.
72. Деркач А., Зазыкин В. *Акмеология: учебное пособие*. Санкт-Петербург: Питер. 2003. 256 с.
73. Дерев'янку Н. В. Виставка як умова створення креативного освітнього середовища в процесі підготовки майбутніх дизайнерів. *Молодий вчений*. 2017. № 2 (42). С. 479–483.
74. Джонсон Д. В. *Соціальна психологія: тренінг міжособистісного спілкування*. пер. з англ. В. Хомика. Київ: КМ Академія. 2003. 288 с.
75. Дімітрова-Бурлаєнко С. Д. Креативне освітнє середовище як чинник формування готовності студентів технічних університетів до виявлення креативної компетентності у професійній діяльності. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*. 2018. № 1. С. 102–107.
76. Долгоруков А. Метод case-study как современная технология профессионально ориентированного обучения. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.evolkov.net/learn/methods/case.study.html>, свободный. Загл. с экрана. Рус. яз. Дата доступа: 02.05.2013.
77. Дубасенюк О. А. Компетентнісний підхід у професійній підготовці вчителя. *Формування естетичної компетентності особистості засобами народознавства: зб. наук. праць молодих дослідників / [за заг. ред. О. С. Березюк, Л. О. Глазунової]*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2010. С. 10–16.

78. Дутчина О. Б. Проблема развития Я-концепции личности студента : монографія. Хабаровск : Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2017. 100 с.
79. Дьюи Дж. Демократия и образование / пер. с англ. Москва : Педагогика-Пресс, 2000. 384 с.
80. Егенисова А., Дуйсенбаева А. Использование метод кейс-стади в образовании. *Международный журнал экспериментального образования*. 2013. № 7. С.129–132.
81. Жариков О. Н., Королевская В. И., Хохлов С. Н. *Системный подход к управлению: учеб. пособие для вузов*. М.: ЮНИТИ-ДАНА. 2001. 62 с.
82. Желанова В. В. *Теорія і технологія контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів*. (Дис. докт. пед. наук). Луганськ. 2014. 620 с.
83. Жигайло Н. Діяльність психолога з розвитку комунікативних умінь підлітків. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2005. № 6. С. 124–131.
84. Жигінас Т. В. Аксіологічний підхід у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до просвітницької роботи. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2016. Вип. 5. С. 85–94.
85. Жуков С. М. Гуманізм як феномен, як світоглядний принцип нової парадигми освіти; гуманістичне виховання, становлення підростаючої особистості. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Вип. 9. 2011. С. 37–46.
86. Загвязинский В. И. *Методология и методика дидактического исследования*. Москва: Педагогика. / Zagvyazinskij, V.I. 1982.
87. Захаревич Н. В. Психологічні механізми метакогнітивного моніторингу в процесі формування ключових компетентностей у старшокласників. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка»*. 2018. №6. С. 49–53.
88. Захарченко Ю. В. *Формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців з маркетингу у вищих навчальних закладах*. (Дис. канд. пед. наук). Хмельницький. 2018. 263 с.

89. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Кризисы профессионального становления личности. *Психологический журнал*. 1997. № 6. С. 35-44.
90. Зеер Э. Ф. *Психология профессионального развития: учеб. пособ.* 3-е изд., стереотип. Москва: Академия. 2009. 240 с.
91. Іванашко О. Є. Професійна адаптація і професійне вигорання особистості. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: Зб. наукових праць*. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. № 19 (43). С. 82–86.
92. Ионова Н. *Использование метода кейсов в системе подготовки специалистов психолого-педагогического направления. Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 1-1; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=19395> (дата обращения: 23.10.2016).
93. Калініна Л. М. *Система інформаційного забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом: монографія*. Херсон. 2005. 275 с.
94. Калошин В. Ф. Педагогіка співробітництва – основа гуманізації освітнього процесу. *Проблеми освіти*. 1995. Вип. 2. С. 98–104.
95. Калошин В. Ф. *Співробітництво – головна стратегія виховання, або як зробити виховання ефективним*. Харків: Вид. група «Основа». 2016. 144 с.
96. Карбованець О., Куруц Н., Голуб Н. Метод проєктів – сучасна педагогічна технологія навчання освітніх закладів різних рівнів. *Науковий вісник Ужгородського нац. ун-ту : Сер. Педагогіка. Соціальна робота*. 2008. Вип. 15. С. 80–83.
97. Карпов А. В., Скитязева И. М. *Психология метакогнитивных процессов личности*. Москва: Изд-во «Институт психологи РАН», 2005. 352 с.
98. Кашлев С. С. *Технология интерактивного обучения*. Минск: Белорусский верасень. 2005. 196 с.
99. Кириченко Т. В. *Психологічні механізми саморегуляції поведінки підлітків: Дис... канд. психол. наук: 19.00. 07 / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова*. Київ, 2001. 249 арк.

100. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Академия. 2004. 304 с.
101. Ключко Л. Ф. Теоретико-методологічний аналіз феномену задоволеності якістю життя як умови розвитку професійної я-концепції особистості. *Психологічні перспективи*. 2018. Вип. 32. С. 135–148. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppst_2018_32_14
102. Козлов В. В. Интегративная психология – к проблеме метатеории. *Педагогика и психология: научно-методический журнал*. Алматы: КазНПУ им. Абая. 2013. С. 39-47.
103. Козлов Н. І. Особистісний розвиток. *Психологія: Енциклопедія практичної психології*. 2015. Взято з: http://psychologis.com.ua/lichnostnoe_razvitie.htm
104. Коллингс Е. Опыт работы американской школы по методу проектов. Москва : Новая Москва, 1926.
105. Колос Ю. З. *Формування інформаційно-технологічних компетентностей майбутніх перекладачів у процесі фахової підготовки*. (Дис. канд. пед. пед. наук). Київ, 2010. 230 с.
106. Комар О. А. *Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології*. (Дис. докт. пед. наук). Черкаси. 2011. 512 с.
107. Кононець Н. В. Дидактичні засади розробки електронного підручника як засобу індивідуалізації навчання студентів аграрних коледжів. (Дис. канд. пед. наук). Полтава. 2010. 259 с.
108. Кононець Н. В. Дидактичні основи ресурсно-орієнтованого навчання дисциплін комп'ютерного циклу студентів аграрних коледжів: дис. ... доктора пед. наук. Полтава. 2016. 473 с.
109. Кононець Н. В. Технологія освітнього проекту як педагогічна технологія ресурсно-орієнтованого навчання. *Витоки пед. майстерності: зб. наук. праць*. 2014. Вип. 14. Полтава. С. 136–144.

110. Кононец Н. В., Миколайчук М. М. Розробка електронних підручників як інноваційний освітній проєкт вищої школи. *Матеріали міжнар. наук.-практ. конф. «Технології управління освітніми закладами», присв. пам'яті А. С. Макаренка, Регіонального наук.-практ. семінару «Управління проєктами: проблеми та перспективи розвитку»*. Полтава. 2011. С. 66–67.
111. Кононова М. М. Критерії та показники професійного розвитку майбутніх фахівців спеціальної освіти. *Педагогічні науки*. 2019. № 73. С. 83–87.
112. Кононова М. М. Компетентнісний підхід до особистісно-професійної підготовки майбутнього дефектолога за умов проєктної діяльності. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 25 (2-2018), Ч. 1, 85–90.
113. Кононова М. М. Компетентнісний підхід як складова моделі професійного розвитку майбутніх дефектологів. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*, 3 (38), 2018. 170–176.
114. Кононова М. М. Майстер-клас – технологія підготовки майбутнього дефектолога до професійної діяльності *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 26 (1-2019), Ч. 1. 2019. С. 117–122.
115. Кононова М. М. Метод проєктів як технологія професійного розвитку майбутніх дефектологів у процесі навчання. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. 2018. № 31 (41). С. 79–84.
116. Кононова М. М. Моделювання особистості вчителя-дефектолога. *Vitrus: Scientific Journal*, 28, 2018. С. 108–111.
117. Кононова М. М. *Основи психотренінгу, психоконсультації та психокорекції: навчальний посібник для студентів спеціальностей: 6.010105 «Корекційна освіта», 016 «Спеціальна освіта» (доповнене видання)*. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка. 2019.

118. Кононова М. М. Педагогічні умови професійного розвитку майбутніх дефектологів. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 1 (88), 2019. С. 88–97.
119. Кононова М. М. Принципи професійного розвитку майбутніх дефектологів: теоретичний аналіз. *Витоки педагогічної майстерності. Серія «Педагогічні науки»*, 22, 2018. С. 109–114.
120. Кононова М. М. Професійний розвиток вчителя-дефектолога: концептуальні підходи до змісту і складників. *Наукові записки [Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер. : Педагогічні науки*. 2019. Вип. 178. С. 115–119. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2019_178_25
121. Кононова М. М. Ресурсно-орієнтоване навчання у процесі професійного розвитку майбутніх дефектологів. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VI (75), 181, 2018. С. 34–38.
122. Кононова М. *Теоретико-методичні засади професійного зростання майбутніх вчителів-дефектологів*. Монографія. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка. 2019.
123. Кононова М. М. Теоретичний аналіз основних підходів та моделей професійного розвитку майбутнього вчителя-дефектолога. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*, 57, 2019. С. 98–103.
124. Кононова М. М. Теоретичні аспекти формування професійних якостей майбутніх дефектологів. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VII (77), 2019. С. 188, 38–42.
125. Кононова М. М. Упередження професійного вигорання дефектологів як передумова їх професійного розвитку. *Наукові записки*. Кропивницький: РВВ ІЦПУ ім. В. Винниченка. Серія: Педагогічні науки, 173, 2018. С. 116–119.

126. Кононова М. М. Формування професійних якостей майбутніх дефектологів у процесі активного соціально-психологічного пізнання. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 66, 2019. С. 107–111.
127. Кононова М. М., Перетятко Л. Г. Формування професійного світогляду майбутніх психологів у процесі активного соціально-психологічного пізнання. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*, 6 (51), 2017. 236–243.
128. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. Москва, 1980.
129. Корнієнко І. Професійні орієнтації в системі життєвих стратегій старшокласника. *Практична психологія та соціальна робота*. 2000. №5. С. 35–38.
130. Корнійчук О. П., Бурова Л. М. Освітня технологія «метод проєктів»: стан розробки в науково-методичній літературі. 2018. Взято з: https://ojs.tdmu.edu.ua/index.php/med_osvita/index
131. Костюк Г. С. Професійне самовизначення як фактор формування особистості. *Радянська школа*. 1967. № 3. С. 1–7.
132. Костюк Г. С. Роль професійного самовизначення в формуванні особистості. *Питання професійної орієнтації учнів*. Київ. 1969. С. 3–14.
133. Краевский В. В., Бережнова Е. В. *Методология педагогики: новый этап: учеб. пособ.* М.: Издательский центр «Академия». 2006. 400 с.
134. Криволап О. Ю. Аналіз тенденцій післядипломної підготовки вчителів початкової школи в умовах неформальної. *Scientific Journal «ScienceRise: Pedagogical Education»*. 2016. № 9 (5). С. 17–21.
135. Крутько С. В. Психологічні особливості професійної Я-концепції особистості. *Вісник ПУДПУ імені К. Д. Ушинського*. 2013. № 3-4. С. 89–94.

136. Ксенофонтова Е. Г. Уровни развития саморегуляции личности: критерии их определения: Автореф. дисс. канд. психол. наук. Москва, 1988. 24 с.
137. Кузьмінський А. І. *Педагогіка вищої школи: навч. посіб.* Київ: Знання. 2005. 486 с.
138. Курицина М. О. Основні підходи до моделювання професійного розвитку і становлення особистості як професіонала. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика.* 2012. Вип. 1. С. 74–85.
139. Кушнір О. І. *Формування креативної особистості вчителя засобами організації науково-методичної діяльності.* 2018. Взято з: https://ru.osvita.ua/school/lessons_summary/administration/40983/
140. Ларіна Т. В. Професійний розвиток учителя як педагогічна проблема (на матеріалі наукових досліджень США). *Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки.* Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя. Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя. 2008. №3. С. 145–149.
141. Леонтьев А. Н. *Деятельность. Сознание. Личность:* учеб. пособ. для студ. Москва: Академия. 2004. 346 с.
142. Лернер И. Я. *Процесс обучения и его закономерности.* Москва: Знание. 1982.
143. Лефтеров В. О. *Психологічні тренінгові технології в органах внутрішніх справ: монографія: у 2 т. Т. І: Методологія психотренінгу та його використання у професійно-психологічному розвитку персоналу, задіяного в екстремальних видах діяльності.* Донецьк: ДЮОІ. 2007. 247 с.
144. Литвин А. В. *Методологічні засади поняття «педагогічні умови»: на допомогу здобувачам наукового ступеня.* Львів: СПОЛОМ, 2014. 76 с.
145. Литвинюк Л. Становлення й розвиток вчення про стимулювання професійного зростання вчителів. *Рідна школа.* 2004. № 2. С. 6–8.

146. Литвинюк Л. В. *Педагогічне стимулювання професійного зростання вчителів загальноосвітніх навчальних закладів.* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Кіровоград. 2007. 25 с.
147. Ложкин Г. В., Повякель Н. И. *Практическая психология в системах человек-техника: Учебное пособие.* Изд-во: МАУП, 2003. 296 с.
148. Лозова В. І., Троцько Г. В. *Теоретичні основи виховання і навчання: навчальний посібник.* Харків: «ОВС». 2002. 375 с.
149. Лозовецька В. Т. *Професійна кар'єра особистості в сучасних умовах: монографія.* Київ. 2015. 279 с.
150. Лошицька О. Л. *Майстер-клас у системі роботи з педагогічними кадрами: методичний посібник.* Ірпінь. 2015. 40 с.
151. Лукашевич М. П. *Соціологія праці: підручник.* Київ: Либідь. 2004. 440 с.
152. Мануйлов Ю. С. *Средовой подход в воспитании.* Педагогика. № 7. 2000. С. 36–41.
153. Максименко С. Д., Заброцький М. М. *Технологія спілкування (комунікативна компетентність вчителя: сутність і шляхи формування).* К.: Главник. 2005. 112 с.
154. Максименко С. Д., Максименко К. С., Папуча М. В. *Психологія особистості: підручник.* К.: ТОВ «КММ». 2007. 296 с.
155. Максимюк С. П. *Педагогіка : навч. посіб.* Київ: Кондор. 2005. 667 с.
156. Малафійк І. В. *Дидактика : навч. посіб.* Київ: Кондор. 2009. 406 с.
157. Маслоу А. *Мотивация и личность* [пер. с англ.]. Санкт-Петербург: Евразия. 1999. 479 с.
158. Маралов В. Г. *Основы самопознания и саморазвития: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. Заведений. 2-е изд., стер.* Москва: Академия. 2004. 256 с.
159. Маркова А. К. *Психология профессионализма.* Москва: Знание. 1996. 308 с.
160. Мартинець Л. А. *Управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів у загальноосвітньому*

- навчальному закладі. *Монографія*. Вінниця ДонНУ імені Василя Стуса. 2017.
161. Мартинець Л. А. Професійний розвиток учителя: сутність і зміст. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2016. Вип. 72 (2). С. 106–110.
162. Мартинець Л. А. *Теорія і практика управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів у загальноосвітньому навчальному закладі*. (Дис. доктора пед. наук). Вінниця. 2018. 513 с.
163. Мартинчук О. Зміст і структура професійних компетентностей майбутнього вчителя-логопеда. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2015. № 24. С. 77–83.
164. Мартинчук О. В. Методологічні підходи до фахової підготовки вчителів-дефектологів для роботи в умовах інклюзивного навчання. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна*. Вип. 23(1). 2013. С. 114–124.
165. Мартинчук О. В. *Теорія та практика підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі*. (Дис. доктора пед. наук). Київ. 2019. 513 с.
166. Мирончук Н. М. Професійно-особистісний саморозвиток майбутнього педагога: сутнісні характеристики та шляхи формування. *Нові технології навчання: наук.- метод. зб.* 2013. Вип. 76. С. 209–214.
167. Митина Л. М. *Проблемы профессиональной социализации личности: коллективная монография*. Кемерово. 1996. 159 с.
168. Митина Л. М. *Психология профессионального развития учителя*. Москва: Флинта; Московский психолого-социальный институт. 1998. 200 с.
169. Митник О. Розвиток професійної компетентності сучасного вчителя: реалії і перспективи. *Початкова школа*. 2004. № 4.

170. Мешко Г. М. *Вступ до педагогічної професії*. Київ: Видавництво: Академвидав. 2010. 200 с.
171. Міхненко Г. Е. *Критерії та показники сформованості інтелектуальної мобільності майбутніх інженерів в умовах освітнього середовища технічного університету*. 2015. Взято з: jrn1.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/download/10207/13408
172. Моросанова В. И. Проблема индивидуального стиля саморегуляции произвольной активности человека. URL: <http://humanities.edu.ru/db/msg/38817>
173. Музика О. Л. Рефлексія і динаміка розвитку здібностей: підходи до побудови методики дослідження. *Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень*. Житомир: Вид-во «Рута». 2006. С. 50–54.
174. Муқан Н. В. *Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Великої Британії, Канади, США: монографія*. Львів: Видавництво Львівської політехніки. 2011. 248 с.
175. Мюллер Х. *Составление ментальных карт: метод генерации и структурирования идей / пер. с нем. В. В. Мартыновой, М. М. Дремина*. Москва : Омега-Л. 2007. 126 с.
176. Невзорова Н. П. К вопросу о профессиональной саморегуляции будущего учителя в системе многоуровневого образования. URL: <http://www.bspu.secna.ru/Pedobr/ped/a17.html>
177. Некрасова С. М. Готовність педагога до професійного саморозвитку: сутність, структура, проблеми дослідження. Збірник наукових праць. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького*. Серія: Педагогіка. 2010. № 5. С. 200–207.
178. Нечипоренко В. Формування креативного освітнього середовища на основі інформаційно-комунікаційних технологій як основи саморозвитку особистості. 2012.

- Взято з: http://lib.iitta.gov.ua/4357/1/Nechyporenko_V._Formuvannya_kreatyvnoho_osvitn%27oho_sered._2012.pdf
- 179.Новописьменний С. А. *Формування базових компетентностей майбутніх учителів з основ здоров'я у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін.* (Дис. канд. пед. наук). Кіровоград. 2016. 302 с.
- 180.Овсяннікова В. В. Особливості професійної кар'єри особистості. *Проблеми сучасної психології.* 2013. № 1. С. 91–104.
- 181.Ожегов С. И. *Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеол. Выражений. 4-е изд., доп.* М.: ООО «А ТЕМП», 2006. 944 с.
- 182.Овчаров С. М. *Індивідуально-диференційована система професійного навчання майбутніх учителів інформатики: монографія.* Полтава: АСМІ. 2010. 120 с.
- 183.Олефіренко Н. В. *Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до проєктування дидактичних електронних ресурсів.* (Автореф. дис. докт. пед. наук). ХНПУ імені Г. С. Сковороди, Харків. 2015. 40 с.
- 184.Онищенко В. Д. Професійна Я-концепція як інтегральна складова ноологічної Я-концепції особистості. *Педагогіка і психологія професійної освіти.* 2013. № 3. С. 39–50.
- 185.Опачко М. В. Принципи реалізації цілей дидактичного менеджменту. *Науковий вісник Ужгородського університету: Серія: Педагогіка. Соціальна робота;* гол. ред. І. В. Козубовська. Ужгород: Говерла. 2013. Вип. 27. С. 135–138.
- 186.Орлов В. Ф. *Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: монографія.* К.: Наукова думка. 2003. 262 с.
- 187.Павлова М. Б., Питт Дж., Гуревич М. И., Сасова И. А. *Метод проектов в технологическом образовании: пособие для учителя.* М. : Изд. центр «Вентана Граф», 2003. 296 с.
- 188.Петришин Л. Й. Креативне середовище як педагогічна умова формування креативності майбутніх соціальних педагогів. *Соціальна педагогіка: теорія та практика.* 2013. № 2.

189. Петровская Л. А. *Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг*. Москва, 1989.
190. Пехота О. М., Старєва А. М. *Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя: монографія*. Миколаїв: Іліон. 2006. 272 с.
191. Пінчук Ю. В. *Система професійної компетентності вчителя-логопеда* (дис. канд. пед. наук). Київ, 2005. 220 с.
192. Поваренков Ю. П. *Психология становления профессионала: учеб. пособие*. Ярославль Изд-во ЯГПУ. 2000. 98 с.
193. Полат Е. Метод проектов: типология и структура. *Лучшие страницы педагогической прессы*. 2004. № 1. С. 9–17.
194. Помилуйко В. Ю. Адаптивні та неадаптивні прояви ініціативності особистості та їх діагностика консультантом-психологом. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. 2012. Вип. 9. С. 204–213.
195. Попчук М. А. Особливості метакогнітивної саморегуляції у контексті прийняття рішень. *Матеріали міждисциплінарної науково-практичної конференції студентів та молодих вчених «Проблема вибору: психологічний, суспільно-політичний та інформаційний аспекти»* (29 лист. 2012 р., м. Острог) / за заг. ред. канд. психол. наук, доц. О. В. Матласевич. Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2013. С. 80–82.
196. Приходько А. М. *Концепти і концептосистеми в когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики*. Запоріжжя: Прем'єр. 2008. 332 с.
197. Прокоф'єва М. Системний підхід у підготовці майбутнього педагога до реалізації диференційованого навчання. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2011. № 4(2). С. 315–322.
198. Прошкін В. В., Прошкіна О. І. Навчання, засноване на дослідженнях: від ідеї до реалізації. *Вісник луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2016. № 1 (298). Частина I. С. 94–100.

- 199.Пряжников Н. С., Пряжникова Е. Ю. *Психология труда и человеческого достоинства*. М.: Академия. 2005. 480 с.
- 200.Пукас І. Теоретично-практичні основи розвитку професійно-педагогічної компетентності сучасного педагога. *Збірник наукових праць*. 2019. Випуск 26 (1–2019) Частина 1. С.178–183.
- 201.Пуліна А. А. Метод проєктів: історія й перспективи розвитку в сучасній системі освіти. *Педагогічні науки: збірник наукових праць*. Херсон. 2005. Вип. 40. С. 116–119.
- 202.Пуховська Л. Теоретичні засади професійного розвитку педагогів: рух до концептуальної карти. *Порівняльна професійна педагогіка: науковий журнал*. 2011. № 1. Взято з: <http://khnu.km.ua/root/res/2-7001-31.pdf>
- 203.Радул В. В. *Становлення соціальної зрілості молодого вчителя (теорія та практика)*. (Дис. докт. пед. наук). Київ, 1998. 429 с.
- 204.Растригіна А. М. *Педагогіка свободи: Методологічні та соціально-педагогічні основи: монографія*. Кіровоград: Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс ЛТД». 2002. 260 с.
- 205.Рацул А. Б., Шишова І. О. *Підготовка студентів педагогічного університету до інклюзивної освіти дітей із порушеннями розвитку*. 2011. Взято з: https://library.udpu.edu.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2011/2011_1_28.pdf
- 206.Рикель А. М. Профессиональная Я-концепция и профессиональная идентичность в структуре самосознания личности. Часть 1. *Психологические исследования: электрон. науч. журн.* 2011. № 2 (16). URL: <http://psystudy.ru>
- 207.Реан А. А. *Психология человека от рождения до смерти*. Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак. 2002. 456 с.
- 208.Ренке С. О. Професійний образ «Я» як предмет психології та становлення особистісної ідентичності майбутнього фахівця. *Проблеми сучасної психології*. 2018. Вип. 39. С. 257–271. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2018_39_25

- 209.Ренке С. О. Психологічні чинники становлення професійного образу «Я» у майбутніх психологів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2010. 246 с.
- 210.Рыбина О. Проектная деятельность. *Лучшие страницы педагогической прессы*. 2001. № 1. С. 46–49.
- 211.Роджерс К. *Взгляд на психотерапию*. Москва: Прогресс. 1994.
- 212.Романовський О. Г., Канівець М. В. Сутність професійно-особистісного саморозвитку майбутніх фахівців та його механізми. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2013. Вип. 34. С. 193–197. Взято з: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn_2013_34_42
- 213.Савченко С. В. Трансформація глобального інформаційного суспільства в «суспільство знань» як фактор формування інтелектуального капіталу нації. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії : зб. наук. пр. Запоріжжя*, 2017. Вип. 70. С. 84–93.
- 214.Сагач О. Закономірності формування студента як суб'єкта неперервного професійного зростання. *Збірник наукових праць*. 2019. Випуск 26 (1–2019) Частина 1. С.183–188.
- 215.Садовець О. В. Особливості професійного розвитку вчителів середніх шкіл в об'єднаннях працівників освіти США. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Тернопіль. 2011.
- 216.Селевко Г. К. *Современные образовательные технологии: учебное пособие*. Москва : Народное образование. 1998.
- 217.Семиченко В. А. Психологічні аспекти професійної підготовки і післядипломної освіти педагогічних кадрів. *Післядипломна освіта в Україні*. №1. 2001. С. 54–57.
- 218.Сергеев С. Ф. Иммерсивность, присутствие и интерактивность в обучающих средах. *Шк. технологии*. 2006. № 6. С. 36–42.
- 219.Сисоєва С. О. *Основи педагогічної творчості: підручник*. Київ: Міленіум. 2006. 344 с.
- 220.Ситников А. П. *Акмеологический тренинг: теория, методика, психотехнологии*. Москва, 1996.

221. Скрипник М. І. *Інтерактивні технології в післядипломному навчанні: довідник*. Київ. 2013. 202 с.
222. Слостенин В. А. Рефлексивная культура и профессионализм учителя. *Педагогическое образование и наука*. 2005. № 3. С. 37–42.
223. Спирін О. М. *Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів інформатики за кредитно-модульною системою: монографія*. Житомир: Вид-во ЖДУ імені І. Франка. 2007. 300 с.
224. Стрижак Ю. О. Саморегуляція як основа успішного професійного становлення студентів закладу вищої освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2021. № 3 (198). С. 68–71.
225. Темина С. Кейс-метод: активное обучение принятию профессиональных решений. *Среднее профессиональное образование*. 2010. №1. С. 44–46.
226. Титова Н. М. Модель психолого-педагогічної підготовки педагогів професійного навчання. *Освітній дискурс. Гуманітарні науки : зб. наук. пр.* Київ : Гілея, 2018. Вип. 7 (8). С. 31–40.
227. Тихонова Т. В. Особистісно-діяльнісний підхід у професійній підготовці майбутнього вчителя інформатики. *Наукові праці: Збірник*. Миколаїв: Вид-во МФ НаУКМА. 2000. С. 92–95.
228. Ткаченко А. В. *Професійний розвиток і саморозвиток особистості в творчій спадщині А. С. Макаренка*. (Дис. доктора пед. наук). Полтава. 2014. 502 с.
229. Толкачев А. Н. Применение формата «Workshop» как нового вида учебных занятий со студентами Института бизнеса и дизайна. *Бизнес и дизайн ревью*. 2016. Т. 1. № 1. С. 17.
230. Ушакова К. Ю. Психологічні чинники становлення професійної «Я-концепції» у студентів медичних коледжів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2018. 223 с. Бібліогр.: С. 189–190.
231. Фіцула М. М. *Педагогіка*. Київ: Академвидав. 2003. 528 с.

232. Франкл, В. Человек в поисках смысла. Москва: Прогресс. 1990. 356 с.
233. Фрейд З. Я и Оно / [под ред Обручева В.]. Москва. Эксмо, 2015. 864 с.
234. Хоржевська І. М. Професіоналізм та професійний розвиток особистості. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». Сер.: Державне управління.* Т. 214. Вип. 202. 2013. С. 110–113.
235. Чайка В. Підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності : монографія [за ред. Г. Терещука]. Тернопіль : ТНПУ, 2006. 275 с.
236. Чайка В., Сеньовська Н. Структура, функції та рівні розвитку професійної саморегуляції вчителя. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка.* Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2007. № 4. С. 3–8.
237. Чаплыгина, Е., Каплунова, О., Чистолинова, Л., Корниенко, Н., Вартанова О. Использование интерактивных методов обучения в практике подготовки студентов на кафедре нормальной анатомии Ростовского государственного медицинского университета. *Современные проблемы науки и образования.* 2015. №3. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-interaktivnyh-metodov-obucheniya-v-praktike-podgotovki-studentov-na-kafedre-normalnoy-anatomii-rostovskogo>.
238. Ченців В. М. Педагогічне проектування – сучасний інструментарій дидактичних досліджень. *Шкільні технології.* 2001. № 5. С. 75–99.
239. Чепішко О. І. Психологічні умови розвитку професійної свідомості майбутніх учителів. *Проблеми сучасної психології.* Випуск 22. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2013. С. 654–656.
240. Чепелева Н. В. Формування професійної компетентності в процесі вузівської підготовки психолога-практика.

- Актуальні проблеми психології. Наук. записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка. Київ, 1999. Вип. 19. С. 271–278.*
241. Чернокова Т. Е. Проблема классификации метакогнитивных процессов: http://www.rusnauka.com/10_DN_2012/Psihologia/7_106695.doc.htm
242. Чернега О. А. Формування педагогічної майстерності майбутнього інженера-педагога засобами майстер-класу. *Вища школа. Гуманізація навчально-виховного процесу. Вип. XLVII. 2009. С. 92–98.*
243. Чудина Е. Е. *Дидактические условия становления профессионально-личностного саморазвития будущего учителя на начальном этапе педагогической подготовки в вузе.* (Дис. канд. пед. наук). Волгоград. 2002.
244. Шавровська В. Майстер-клас – ефективна форма навчання педагогів. *Дошкільне виховання. 2009. № 6. С. 5–6.*
245. Шаталова Е. Использование метода case-studies в профессиональной подготовке студентов педагогического вуза. *Концепт. 2015. № 19. С. 36–40.*
246. Шевцова О. М. Розвиток професійної Я-концепції вчителів початкової школи в умовах інноваційної діяльності : автореф. канд. ед. психол. наук: 19.00.07. Київ : Б.в., 2012. 21 с.
247. Шестакова Т. В. Формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення. (Дис. канд. пед. наук). Київ. 2006. 250 с.
248. Шибрук О. Особливості формування та становлення професійної «Я-концепції» майбутніх рятівників. *Педагогіка і психологія професійної освіти. 2014. № 4. С. 170–178. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pippo_2014_4_21*
249. Шовкун В. В. *Формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики у квазіпрофесійній діяльності.* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Херсон. 2016. 22 с.
250. Шумська С. Є., Бучинська Т. В. Використання кейс-методу у професійному навчанні. *Збірник наукових праць*

- Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2013. №2. С. 277–280. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2013_2_56. 20.
251. Яблонська Т. М. *Характеристика принципу рольової перспективи як провідної ідеї модернізації педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів*. 2016. Взято з: <http://intkonf.org/kandpedagog-nauk-yablonska-t-m-harakteristika-printsipu-rolovoyi-perspektivi-yak-providnoyi-ideyi-modernizatsiyipedagogichnoyi-pidgotovki-maybutnih-uchiteliv-filologiv>
252. Ягупов В. В. Професійний розвиток особистості фахівця: поняття, зміст та особливості. *Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. Т. 175. 2015. С. 22–28.
253. Ясвин В. А. *Образовательная среда от моделирования к проектированию*. Москва: Смысл. 2001. 366 с.
254. Ярославцева М. Майстер-клас: особливості використання в системі професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. *Вища школа. Гуманізація навчально-виховного процесу*. Вип. LIII, ч. II. 2010. С. 88–93.
255. Яценко Т. С. *Психологічні основи групової психокорекції*. Київ: Либідь. 1996. 264 с.
256. Яценко Т. С. *Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально- психологічне навчання: навч. посіб.* Київ: Вища шк. 2004. 679 с.
257. Яценко Т. С. *Основи глибинної психокорекції: Феноменологія, теорія і практика: навч. посіб.* Київ: Вища шк. 2006. 382 с.
258. Яценко Т. С., Бондар В. І., Євтушенко І. В., Кононова М. М., Максименко О. Г. *Самодепривація психіки та дезадаптація суб'єкта*. Київ: НПУ імені М. Драгоманова. 2015. 280 с.
259. Яшина Ю. В. Етапи професійного становлення державних службовців. *Теорія та практика державного управління*. 2010. Вип. 4. С. 413–419.

260. Brown A. L. Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert, R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation, and Understanding*. 1987. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates. P. 65–116.
261. Brown A., Campione J. Communities of learning and thinking, or a context by any other name. *Developmental Perspectives on Teaching and Learning Thinking Skills*. In D. Kuhn (Ed.). Basel: Karger, 1990. 396 p.
262. Day S. *Developing Teachers: The Challenge of Lifelong Learning*. London: Falmer Press. 1999. 239 p.
263. Hacker D. J., Bol L., Keener M. C. Metacognition in education: A focus on calibration. In J. Dunlosky and R. Bjork (Eds.), *Handbook of Memory and Metacognition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2008. P. 429–455.
264. Holland Y. L. Explorations of a theory of vocational choice. *Psychol.* V. 52. N 1. 1968. P. 43–47.
265. Ingvarson L. Professional development as the pursuit of professional standards: the standard based professional development system. *Teaching and Teacher Education*. № 14 (1). 1998. P. 127–140.
266. Joyce B., Calhoun E. *Models of professional development: a celebration of educators*. Corwin Press. 2010. 160 p.
267. Efclides A. The role of metacognitive experience in the learning process. *Psichothema*, Vol. 21 (1), 2009. P. 76–82.
268. Flavell J. H. Cognitive monitoring. *Children's oral communication skills*. Academic Press. 1981. P. 35–60.
269. Flavell, J. Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry. *American Psychologist*, Vol. 34 (10), 1979. P. 906–911.
270. Flavell J. H. Metacognitive aspects of problem solving. *The nature of intelligence*. N. Y., 1976. P. 231–235.
271. Flavell J.H., Miller, P., & Miller, S. Cognitive Development. *Third edition*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. 1993.
272. Flavell J. H., Wellman H. M. Metamemory / In: Kail R. V. and Hag-en G.W. (Eds.). *Perspectives on the development of*

- memory and cognition*. Hillsdale, N. Y.: Erlbaum, 1977. P. 3–34.
273. Foster, Patric N. Using case-study analysis in technology education research. *Journal of Career and Technicak Education*. 2002. № 1. Vol. 119. Retrieved from: <https://ejournals.lib.vt.edu/JCTE/article/view/657/958>: 23.10.2016
274. Glatthorn A. Teacher development. *International encyclopedia of teaching and teacher education*; ed. L. Anderson. London: Pergamon Press,. 1995. P. 41–45.
275. Guskey T., Huberman M. *Professional development in education: in search of the life optimal fix. Development in education: new paradigms and practices*; eds. T. Guskey. New York: Teachers College Press. 1995. P. 114–132.
276. Kononova M. M. The role of projects education technologies in professional development of future speech patologists. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2019. № 20. С. 152–160 (4 міжнар. наук. бази).
277. McCornick, С.В. Metacognition and learning. In: W. B. Reynolds and G.E. Miller (Eds.), *Handbook of Psychology: Educational Psychology*. Hoboken, NY :Wiley, 2003. P. 79–102.
278. OECD. *The definition and selection of key competencies*. Executive Summary. Paris: OECD. 2005. P. 4. URL: www.oecd.org/pisa/35070367.pdf.
279. Palfrey, John, Gasser, Urs. *Born Digital. Understanding the first generation of digital natives*. N.Y. 2008. P. 7.
280. Nelson T. & Narens L. Metamemory: A theoretical framework and new findings. In: G. H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (Vol. 26, pp. 125–141). New York: Academic Press. 1990.
281. Savage L. Literacy Througha Competency-Based Education Approach. *Approach-esto Adult ESL Literacy Instruction*. Washington DC: Centerfor Applied Linguistics. 1993. P. 15.
282. Schunk, D. & Zimmerman, B. Influencing children’s self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly*, 23(1), 2007. P. 7–25.

283. Schunk D. H. & Zimmerman B. J. Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications. *Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.* 1994.
284. Scheerens J. *Teachers' professional development. Europe in international comparison. An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS).* Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union. 2010. 204 p.
285. Schneck E. A. *A Guide to Identifying High School Graduation Competencies.* Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory. 1978. P. 141.
286. Sikstrom, Inger Edebro; Westerlund, Mari-Ann. Umea, Sweden-Saskatoon, Canada: *Resource-Based Learning Study Tour. A Report of a Study Tour of Saskatoon School Libraries.* 2001. 98 p.
287. Sternberg R. J. Inside intelligence. *American Scientist*, 74, 1986, 137 p.
288. Super D. E. *Vocational development.* N. Y. 1957. 391 p.
289. Super D. E., Bahn M. Y. *Occupational psychology.* L.: Tavistock. 1971. 209 p.
290. Zabucky, K. M. Metacognition and learning. In N. Salkind (Ed.), *Encyclopedia of Educational Psychology.* – Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc., 2008. P. 673–676.
291. Weinert F. E. Konzepte der Kompetenz. Paris: OECD, 1999
Klieme, E. Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? *Pädagogik* 6 (2004), S. 10–13.
292. Weinert F. E. Concept of competence: A conceptual clarification. / In: Rychen, D.S. & Salganik, L. H. (Eds.). *Definition and selection key competencies.* Gottingen: Hogrefe & Huber. 2001. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.111.1152&rep=rep1&type=pdf>
293. Wilson J. Defining Metacognition: A step towards recognising metacognition as a worthwhile part of the curriculum: http://www.pemea.org/docs/V2_Assessment-Handbook.pdf.

Додаток А

ТЕХНОЛОГІЯ ПРОВЕДЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО ЗАНЯТТЯ
ЗГІДНО З КОМПОНЕНТАМИ САМОРЕГУЛЯЦІЇ

Технологія навчального заняття складається з шести процедур:

1. Визначення цілей.
2. Діагностика ситуації.
3. Діагностика задачі.
4. Постановка проблеми.
5. Програма реалізації.
6. Контроль, оцінка і корекція.

Таблиця 1 – Зіставлення традиційного навчання і навчання з формуванням саморегуляції

Традиційне навчання	Навчання з формуванням саморегуляції
<i>Діяльність у процесі навчання</i>	
Здійснюється орієнтація на діяльність викладача, при цьому студент стає об'єктом його діяльності.	Переноситься акцент на організацію викладачем діяльності студентів і усвідомлення ними послідовності виконання дій при оволодінні навчальним матеріалом.
<i>Роль викладача</i>	
Викладач подає навчальну інформацію.	Викладач подає інформацію, при цьому формує мотиваційну сферу, застосовуючи логіко-технічні, соціотехнічні і психологічні засоби.
<i>Роль студента</i>	
Студент – об'єкт навчання, його роль зводиться до слухання матеріалу з наступним його відтворенням. Виконання	Студент сприймає інформацію, усвідомлює її мету, здійснює тренування певних умінь і навичок розумової діяльності, стає

навчального завдання здійснюється ним інтуїтивно.	суб'єктом навчання.
Методи навчання	
Спостерігається тенденція до використання декількох методів: розповідь, бесіда, самостійна робота, практична робота, при цьому ігнорується роль інших методів.	При формуванні саморегуляції, крім традиційних, застосовуються активні методи навчання.
Засоби навчання	
Засоби готуються і використовуються на основі ознайомлення з матеріалом: тексти, фільми, слайди та ін.	Крім традиційних, особливого значення набувають логіко-технічні, соціотехнічні і психологічні засоби навчання.
Індивідуалізація	
Традиційне навчання орієнтоване на середнього студента.	Формування саморегуляції базується на індивідуальному підході, чому сприяє складання різнорівневих програм, визначення рівня саморегуляції.
Свобода дій	
Усі студенти одержують однакову інформацію та завдання для контролю засвоєння.	При здійсненні контролю студентам надається декілька варіантів завдань з різним ступенем складності, який здобувач освіти обирає згідно з його самооцінкою.
Засвоєння знань	
Часто студенти не можуть оволодіти інструментом засвоєння знань, яку дають компоненти саморегуляції	Володіючи інструментом навчальних дій, студент має змогу переходити від репродуктивного до вищих форм засвоєння знань.
Контроль	
Здійснюються різноманітні форми контролю знань (поточний та ін.). Студент завжди є об'єктом контролю викладача.	Великого значення набуває взаємоконтроль, самоконтроль.

Оцінка	
Оцінка визначається викладачем.	Особливого значення набуває взаємооцінка й самооцінка.
Корекція	
Корекція навчальної діяльності здійснюється переважно викладачем.	Корекція навчальної діяльності здійснюється як викладачем, так і студентами.

Указана технологія проведення навчального заняття допомагає студентові у виконанні кожного завдання згідно з компонентами саморегуляції.

Інтегруюча дидактична мета, визначена на початку заняття повинна бути адекватною цілям кожного конкретного завдання. Двох'ярусна спрямованість мети навчання сприяє організації пізнавальної дії і передбачає перспективу використання її результатів, що позитивно впливає на формування мотивів здійснення пізнавальної дії. Орієнтуючі процедури (1-4) є визначенням моделі значущих умов в розширеному варіанті. В орієнтуючі процедури входить ознайомлення з теоретичними основами навчальної дисципліни в межах модуля, що вивчається.

Саме на цьому етапі повинні здійснюватися міжпредметні зв'язки. Зв'язок з життям і майбутньою професійною діяльністю, інтеграція здобутих знань. Вирішальні процедури (5-6) полягають у засвоєнні знань, застосуванні їх до конкретних навчальних завдань, практичного використання.

Таким чином, технологія розв'язання проблеми являє собою поетапну послідовність процедур. Враховуючи, що творчий процес не може бути лінійним, ряд операцій можуть мінятися місцями.

Додаток Б

ПРОФЕСІЙНІ СИТУАЦІЇ, ЯКІ ПОТРЕБУЮТЬ ВИСОКОГО РІВНЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ

Важливим аспектом професійної діяльності фахівця (менеджера, психолога) є саморегуляція, тобто здатність управляти власними психічними станами і поведінкою, з тим щоб оптимальним чином діяти в складних професійних ситуаціях.

Необхідність саморегуляції виникає в наступних випадках:

1. Фахівець стикається з важко вирішуваною, новою і незвичайною для нього проблемою.

2. Проблема не має однозначного рішення. Його чи ні на даний момент часу, або є декілька альтернативних його варіантів, з яких важко вибрати оптимальний.

3. Фахівець знаходиться в стані підвищеної емоційної і фізичної напруги, яка спонукає його до імпульсних дій.

4. Рішення про те, як діяти, фахівцеві доводиться приймати, не роздумуючи, в умовах жорсткого дефіциту часу.

5. Дії фахівця оцінюються із сторони, він постійно знаходиться під пильною увагою колег, дітей, інших людей. На карту поставлені його авторитет і престиж.

Додаток В

СТРУКТУРА САМОРЕГУЛЯЦІЇ НА ПРИКЛАДІ ДІЯЛЬНОСТІ МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ

Саморегуляція має єдину структуру для всіх видів діяльності і складається з таких компонентів:

- мети діяльності;
- моделі значущих умов;
- програми дій;
- оцінки результатів та їх корекції.

Мета діяльності є важливою ланкою процесу саморегуляції, визначає напрямок діяльності людини і постійно усвідомлюється нею.

Суб'єктивна модель значущих умов визначає умови, в яких відбувається досягнення мети діяльності.

Програма дій являє собою оптимальний спосіб досягнення мети у заданих умовах.

Оцінюючі дії завершують процес регуляції, перетворюючи його у замкнуту систему, тим самим організуючи та скеровуючи довільну діяльність людини. Цільова функція управління на кожному рівні буде формуватися, виходячи з означеної мети, характерної для закладу відповідного рівня, специфіки його діяльності. У такому разі планування, організація, контроль є функціями, підпорядкованими цій меті.

Мета тісно пов'язана з таким важливим компонентом дії, як мотив. Мотив спонукає людину ставити і досягати різні цілі, виконувати відповідні дії.

Мотиваційний (стимулюючий) компонент організаторської діяльності менеджера освіти характерний при формуванні (стимулюванні) позитивного ставлення кожного працівника до мети роботи, змісту, обраних способів дій з урахуванням потребнісно-мотиваційної сфери кожної особистості, індивідуальних особливостей людей, особливих рис груп, колективів, причетних до трудового процесу.

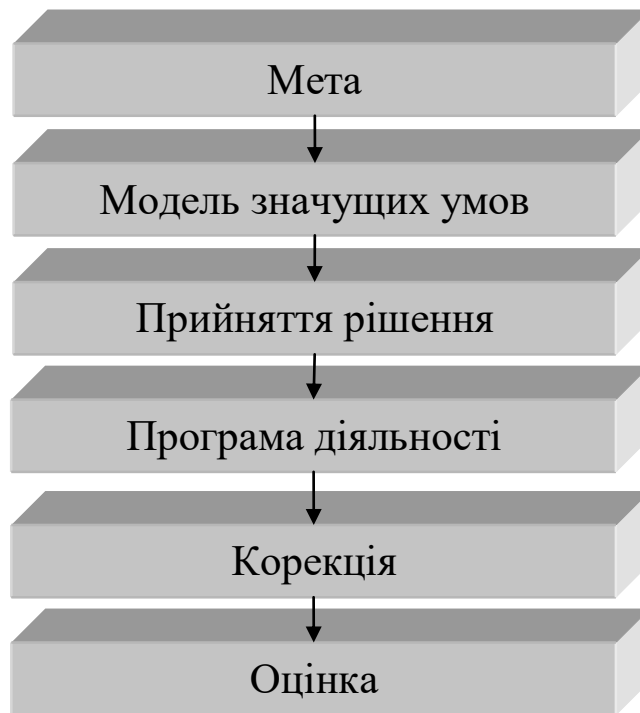


Рис. 1. Саморегуляція дій при здійсненні управлінської діяльності

Мотиваційний компонент містить особливості мотивації керівника і до управлінської діяльності, і до її вдосконалення. Тобто, мотиваційний компонент містить функцію активізації (за Р. Х. Шакуровим), але він не обмежується збудженням і підтримкою оптимальної трудової напруги в колективі, спрямованої на досягнення високих результатів у навчально-виховній роботі, а включає такі елементи, як діяльність керівника закладу освіти щодо задоволення потреб підлеглих та дітей, виховання, культивування системи внутрішніх спонукань до самоактуалізації, самовдосконалення, пізнання, розвитку духовних потреб особистості (дитини, вчителя, інспектора та ін.).

У кожній особистості в процесі розвитку формується сукупність мотивів (мотиваційна сфера) з ієрархічною структурою. Згідно з Л. Божович, стійко домінуюча система мотивів – це спрямованість особистості. Так, за домінуванням потреб краще зробити «для себе», «для людей», «для справи»,

визначено відповідно егоїстичну, суспільну (колективну) та ділову спрямованості.

У теоріях управління, менеджменту великої популярності набули ієрархічні моделі потреб А. Маслоу, Герцберга, Мак-Клелланда. Досить продуктивною з точки зору нашого дослідження є «піраміда потреб» А. Маслоу. Згідно з його концепцією, всі потреби (і біогенні, і соціогенні) розташовані в п'ять нашарувань, які утворюють піраміду (фізіологічні потреби; потреба в безпеці та захищеності; потреба в любові та бути прийнятним; потреба в повазі, гідності, престижі; потреба в самоактуалізації). Основою піраміди є фізіологічні потреби, потім іде потреба в захисті, далі розташовані соціальні (вторинні) потреби. Вершиною піраміди А. Маслоу вважає потреби в самоактуалізації (самореалізації). Ідеї самоактуалізації особистості можуть бути використані в нашій країні на шляху розбудови суспільства, зокрема системи та процесу освіти й управління ними на гуманістичних засадах.

Психологи виявили деякі загальні чинники позитивної та негативної мотивації активності особистості.

Позитивну мотивацію активності можуть викликати:

«а) позитивна оцінка та схвалення дій, вчинків особистості;

б) підтримка, заохочення наступних актів, які подібні до попередніх, у словесній або несловесній формі;

в) зміна поведінки, характеру активності іншої особи в напрямі, який є бажаним для суб'єкта впливу (наприклад, підкорення);

г) самостійне продовження та розвиток того виду та напряму впливу, які пропонує суб'єкт, а також стилю роботи...;

г) цілеспрямований, відповідний, бажаний, прийнятний для обох вплив з боку об'єкта...».

Негативну мотивацію активності особистості можуть викликати:

«а) негативна оцінка конкретної дії, вчинку на тлі загального позитивного ставлення до особистості;

б) незгода, відмова від поведінки, що пропонується, і ставлення до справи, до людей, до самого себе;

в) відмова від співробітництва, взаємодопомоги; позиція «не брати участі»;

г) опір реактивний або активний, тобто самостійний, ініціативний».

Стратегічною метою менеджменту в освіті є створення найсприятливіших умов для саморозвитку, самоактуалізації особистості дитини. Узагальнену парадигму менеджменту в освіті подано в таблиці.

Таблиця 2 – Співвідношення змісту роботи менеджера освіти з цілями роботи Суб'єктів і об'єктів системи освіти

Зміст праці	Безпосередня мета	Мета роботи об'єктів впливу	Очікуваний результат, стратегічна мета
Усвідомлена, цілеспрямована взаємодія менеджера (керівника) із суб'єктами та об'єктами, які є причетними (безпосередньо чи опосередковано до навчання і виховання.	Створення (актуалізація) відповідних психічних станів, якостей, властивостей, спонукань, необхідних для реалізації загальної мети управління. Забезпечення скоординованої активної участі в досягненні поставленої мети	Створення найсприятливіших умов для саморозвитку, самоактуалізації кожної особистості через оптимальну організацію системи освіти та навчально-виховного процесу	Інтелектуально розвинена, навчена, вихована особистість, самоактуалізована, з моральними якостями, що відповідають загальнолюдським і національно-культурним цінностям

Додаток Г

ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ САМОРЕГУЛЯЦІЇ В ХОДІ АУТОГЕННОГО ТРЕНУВАННЯ

При застосуванні цього методу були відібрані стародавні способи медитації, для чого необхідно: спокійна обстановка; який-небудь чи предмет фраза для повторення, предмет для зосередження уваги, пасивність і зручне положення тіла. Медитативний стан досягається за допомогою методу прогресивного розслаблення, аутогенного тренування і деяких вправ з йоги (Джозеф Нейдхард).

Етапи

Перший етап медитації.

1. Підготовка до занять

Для того щоб заняття проходили ефективно й увінчалися успіхом, варто виконати кілька умов. Вони стосуються часу занять, місця, положення тіла і різного роду перешкод.

Час

Бажано займатися два рази в день з великими перервами між кожним заняттям, наприклад ранком і ввечері. Найкращий час – між повсякденними справами. Наприклад, після роботи перед вечерею. Ви знімете утому після робочого дня і потім відмінно проведете вечір у колі чи родини з друзями

Місце

Необхідно, щоб це було тихе, спокійне і зручне місце. Приглушіть світло і попросите, щоб ніхто не турбував вас.

Перешкоди

Щоб метод діяв більш ефективно, необхідно, щоб ніхто і ніщо вам не заважало.

Положення тіла

Використовуйте м'яке зручне крісло, у якому ви зможете зручно улаштуватися і цілком розслабитися. Крісло повинне бути з високою спинкою, щоб можна було відкинути голову.

2. Метод

Вибравши тихе, затишне місце, де вас ніхто не потурбує, сядьте в крісло, розслабтеся, перейдіть на глибокий повільний подих і закрийте ока.

Тепер уявіть яке-небудь чи слово набір звуків, у якому не більше двох складів. Бажано, щоб воно не мало змісту і нічого не значило для вас. Це може бути набір звуків типу «шама», «зома», «шринг». Можна скористатися грецькою фразою для медитації – «кирие элейсон». Його значення втратиться при повторенні.

Потім, знаходячись усі в тій же позі з закритими очима, повільно повторите це слово про себе кілька разів. Не потрібно вимовляти його вголос, просто повторюйте його в думках. Продовжуйте робити це протягом 15-20 хвилин.

Коли вам покажеться, що цей час пройшов, відкрийте очі і гляньте на годинник. Якщо ще залишився час, знову закрийте очі і продовжуйте повторювати слово, поки не пройде відведений час. Через дві-три тижні занять у вас розів'ється почуття часу, і годинник будуть не потрібні.

Не користуйтеся будильником. Раптовий дзенькіт виведе вас з досягнутого стану і знизить ефективність заняття.

Багато хто при виконанні вправи зауважують, що починають відволікатися і думати про інше. Це зовсім природно. Якщо з вами відбувається то ж саме, викиньте сторонні думки з голови і поверніться до свого слова. Не змушуйте себе зосереджуватися на слові і не давайте волю роздратуванню.

Існує варіант цього методу в трохи зміненому вигляді, може бути, він вам більше сподобається. Замість того щоб

повторювати слово, прислухайтеся до свого подиху. Виберіть який-небудь етап з дихального циклу, наприклад невелику паузу між вдихом і видихом. Розслабтеся і стежите за цими паузами.

Ви повинні вибрати для занять щось одне і щораз використовувати саме це. Не намагайтеся чергувати слово і чи подих користатися і тим і іншим одночасно. Ніж легше буде вправа, тим кращих результатів ви досягнете.

3. Мимовільна увага

Тепер намагайтесь виконувати вправи пасивно. Використовуйте так названу мимовільну увагу. Щоб пояснити, що це таке, приведемо аналогію. Допустимо, ви ввійшли в кімнату, побули там якийсь час, потім вийшли. Вас запитують, чи був у кімнаті включене світло. Ви, ні хвилини не роздумуючи, відповідаєте або так, або ні, хоча шукали книгу, а не дивилися на лампочку. Ви помітили світло мимовільною увагою.

Те ж саме відбудеться і під час занять. Не зосереджуйте увагу на чи слові паузах при подиху. Просто тримаєте їх у поле зору.

4. Складання програми

Коли ви освоїте метод і позаймаєтесь кілька раз, виробіть програму занять.

От зразковий план програми:

1. Запишіть свої показники перед початком зайнятий, як показано в шаблоні 7. Чиста карта так на в додатку. (Як заповнювати карту, дивися ті в попередній главі.)

2. Зручно улаштуйтеся в кріслі і закрийте ока.

3. Відпочиньте 30 секунд.

4. Потім почніть повторювати чи слово прислухатися до подиху.

5. Засічіть час (15-20 хвилин).

6. Через 15-20 хвилин припините вправу.

7. Відпочиньте 30 секунд.

8. Потягніться.

9. Повільно встаньте.

10. Запишіть свої показники після заняття в карту.

Не змушуйте себе розслаблюватися, нехай це відбудеться саме собою. Займайтеся регулярно і перші кілька днів записуйте свої враження і відчуття. Крім того, відзначайте час початку заняття і його тривалість.

5. Огляд проробленої роботи

Хочеться нагадати вам про дві основні принципи успіху. По-перше, мимовільна увага. Не зосереджуйте усю вашу увагу на чи слові подиху. І друге: коли ви заметете, що відволікаєтеся, думаете про щось іншому, просто поверніться до чи слова подиху і продовжуйте вправу.

Можливо, ви зштовхнетеся з поруч проблем. Узагалі ж, це досить звичайна справа. Тут перераховані найбільш розповсюджені труднощі і сказано, як можна справлятися з ними.

Почуття невагомості

Відчувати, що тіло нічого чи не важить не почувати рук, таке случаеться досить часто, і це дуже приємно. Нехай це вас не хвилює. Якщо захочете змінити свої відчуття, покрутить пальцями ніг.

Фізичні перешкоди

Вам може показатися, що, наприклад, усе тіло чи чешеться щось ще. Зробіть те ж, що ви робите, коли вас відволікають сторонні думки. Поверніться до вправи. А якщо це не допомагає і тіло продовжує чесатися – почухайтесь.

Надлишок сторонніх шумів

Іноді буває важко знайти ідеальне місце для занять. Спробуйте усе-таки вирішити цю проблему. Якщо постійно дзвонить телефон, відключите його. Якщо вам заважають діти, відправте їх чи погуляти попросите не заходити в кімнату, де ви займаєтесь'. Через якийсь час вони зрозуміють і не будуть відволікати вас.

Настирливі думки

Можливо, ви мимоволі повертаєтеся до подій дня. Не переживайте, так часто случается на початку занять. Не злитися на себе. Просто продовжуйте повторювати чи слово прислухатися до подиху. Не пропускайте занять, і у вас буде виходити краще.

Сум

Часто спливають сумні думки і почуття. Не віддавайтеся суму, відверніться від її і продовжуйте займатися.

Нудота

Правильне загальне розслаблення м'язів пов'язане з відчуттям відпочинку. Короткочасний відпочинок у такому положенні, поєднаний із правильним подихом, відновлює сили і працездатність. При засвоєнні навички загального розслаблення м'язів тіла, можна навчитися викликати за допомогою пам'яті відчуття потепління рук і ніг (обох поперемінно).

Спочатку для занять аутогенним тренуванням варто створити умови, які полегшать досягнення необхідних результатів. До цих умов належать:

1. Наявність достатньо тихого місця. Фоновий шум, якщо він не занадто голосний. Істотно не заважає заняттям.
2. Помірна освітленість приміщення.
3. Впевненість людини у тім, що їй не перешкодять під час заняття.
4. Комфортна температура (не повинно бути занадто жарко чи холодно).

При заняттях можна користуватися кожною з трьох основних поз (лежачі, сидячи, поза кучера) у залежності від наявних можливостей і переваг.

Найважливішою метою цілей аутогенного тренування є навчання навичкам розслаблення м'язів. Починаючим нелегко відчувати ступінь розслаблення тих чи інших груп м'язів. Щоб краще познайомиться з відчуттями, що виникають при розслабленні м'язів, можна використовувати

допоміжні вправи, в яких чергуються напруга та розслаблення. На контрасті, після напруги, значно легше відчувати розслаблення визначених груп м'язів. Щоб було легше освоїти навички розслаблення, всі м'язи тіла умовно можна розділити на п'ять груп: м'язи рук, м'язи ніг, м'язи тулуба, м'язи шиї, м'язи обличчя. Ці вправи легше робити, сидячи у кріслі з високою спинкою або на стільці.

Вправи на розслаблення особливо корисні для тих м'язів, які в робочій позі перебувають у постійній нарузі.

Варто звернути особливу увагу на наступні моменти:

1. Кожен цикл «напруга-розслаблення» для кожної групи м'язів займає приблизно 1 хвилину і повторюється 3-5 разів.

2. М'язи напружуються під час затримки подиху після вдиху потягом 15-20 секунд, а розслаблюються після видиху на фоні довільного подиху протягом 40-45 секунд.

Додаток Д

ВИДИ ВПРАВ ДЛЯ РОЗСЛАБЛЕННЯ М'ЯЗІВ

Вправа «Надувна лялька»

Сісти в крісло або на стілець, тіло цілком розслаблене. Голова опущена, руки висять вздовж тіла. Представити, що ти м'яка гумова лялька. У пупку у тебе отвір, в який починає входити повітря. З кожним рухом невидимого насоса лялька починає «надуватися»: тіло розпрямляється, голова піднімається, напружуються руки й ноги; лялька надувається все більше і більше, встає у повний зріст, розкинувши руки і розставивши ноги. Відчуй себе великою надутою лялькою. Через декілька секунд хтось невидимий висмикує «кнопку» з ляльки й повітря із шипінням («ш-ш-ш») поступово виходить з ляльки. Тіло розслаблюється, руки опускаються, ноги підгинаються і лялька опускається навпочіпки.

Вправа «Поза дримаючих кучерів»

Сидячи на краю стільця поблизу столу, ноги напівзігнуті та розсунуті в сторони на половину кроку, руки (з переплетеними пальцями) звисають між ногами, тулуб і голова нахилені вперед, треба закрити очі, дихати неглибоко й відчуй розслаблення м'язів вздовж хребта. Тривалість пози визначається загальним станом організму. Вправа супроводжується словесним самонавіянням: «Я відпочив, я спокійний».

Метод зручного положення лежачи

Вибір положення тіла залежить від звички до зручної пози під час сну Найкращим положенням для розслаблення м'язів є тільки таке, яке згодом призводить до відчуття легкості. Дихання неглибоке і гармонічне Подумки вимовляємо «а-о-ум» (при проголошенні «а» наповнюються нижні частки легенів, при проголошенні «о» – середні, а при «ум» – верхні). Видихнув через рот, як би «спіраллю» від голови до ніг При цьому очі закриті

Словесний метод

Лягти зручно на спину. Руки вздовж тулуба або за головою. Закрити очі. Представити, що м'язи тіла розслаблюються частинами, починаючи зі стоп. По черзі розслаблюючи м'язи стоп, гомілок, стегон, таза, тулуба, шиї, обличчя, необхідне розслаблення кожної частини тіла супроводжувати подумки вимовною фразою: «Розслаблюються стопи, коліна...» і т.д. Потім треба звернути увагу на розслаблення мови, голосових зв'язок, щелепи. Тривалість першої фази приблизно 5 хв. Подих спокійний. При відчутті розслаблення м'язів всього тіла, необхідно представити, що все тіло стає легше. Уголос проговорюємо: «Всі м'язи розслабилися». У другій фазі під час кожного видиху треба представити: «Я як хмарка у небі». Тривалість другої фази – 5 хв.

Сполучення образного уявлення з рухом. Сидячи на краю стільця зі схрещеними ногами, невимушено випрямити хребет, трохи втягти підборіддя, руки покласти на стегна долонями вверх.

1. Два рази подихати гармонійно повним типом подиху.

2. Чотири рази подихати в такий спосіб: під час гармонійно повного вдиху вимовляти подумки «а-о-ум» (робити вдих як би в три прийоми), під час подовженого видиху (із закритими очима) відчуті розслаблення м'язів тіла (опускається грудь, голова, розслаблюються м'язи обличчя, ніг).

3. Пройтися по кімнаті на 3-4 дихальних циклів (один цикл – вдих і видих), зберігаючи гарну поставу.

4. Сісти в ту саму позу. Вдихнути, подумки вимовляючи «а-о-ум». Затримати подих на 1-2 с і образно уявити себе бадьорим і здоровим, а на подовженому видиху відчуті розслаблення м'язів і після видиху подумки вимовити: «Я бадьорий, творчо настроєний, активний». Завдання повторити 6-8 разів. Потім енергійно встати.

Подих «по колу»

Закрийте очі, щоб ніщо не заважало і не відволікало. Дихайте через ніс. Образно уявіть, що вдих і видих ви робите як би через точку між бровами. Потім подихайте, повільно на рахунок: 1, 2, 3, 4 – вдих і на 1, 2, 3, 4 – видих. При цьому образно уявіть, що вдих робите по хребту вгору, а видих від брів униз до пупка. А тепер вдихніть (із закритими очима) повільно і безшумно як би від великого пальця лівої ноги нагору до брів і видихніть як би від брів униз по правій стороні тіла до пальців правої ноги. Так дихаєте 6-8-10 разів. Потім зверніть увагу на видих. Ви відчуєте, що під час видиху додатково розслаблюються м'язи рук, шиї, тулуба й ніг.

Розслаблення м'язів рук

1. Сидячи із закритими очима, варто зробити вдих і затримавши подих, витягнути руки перед собою. Зжати кисті у кулаки, водночас напружити м'язи обох рук від плечей до кистей на 15-20 секунд у неповну силу.

Увага спрямована на те, як напружені м'язи обох рук, як злегка вібрують напружені м'язи.

Всі думки спрямовані тільки на те, як напружені в цей момент м'язи рук. На видиху м'язи рук розслаблюються. Вони вільно звішуються вниз. Варто злегка струснути розслаблені м'язи рук і постаратися добре відчути ті відчуття, що виникають при розслабленні м'язів рук.

2. У парах, стоячи обличчям до партнера, треба образно уявити, що м'язи рук розслаблені. Потім партнер, тримаючи їх за кисті, розгойдує руки учня в сторони 4-6 разів і відразу відпускає їх. Якщо руки впали як батога, то це говорить про те, що м'язи рук доволі розслаблені.

Розслаблення м'язів ніг

1. Сидячи, найкраще з закритими очима, зробити вдих, після якого подих затримати й напружити м'язи обох ніг на 15-20 секунд, у неповну силу. Щоб краще відчути напругу м'язів ніг, уявіть собі, що ступні лівої й правої ноги із силою давлять на підлогу.

Увага спрямована на те, як напружені м'язи обох ніг, як злегка вібрують напружені м'язи.

Усі думки спрямовані тільки на те, як напружені в цей момент м'язи ніг.

На видих м'язи ніг розслаблюються. Варто добре відчутти це розслаблення, чому допоможе легке струшування розслаблених м'язів.

Уся увага спрямована на ті відчуття, що пов'язані з розслабленням ніг.

2. Сидячи на краю стільця із зігнутими ногами (відстань між стопами половина кроку), представити, що м'язи ніг розслаблені. Потім руками підштовхуємо коліна всередину. Якщо коліна, торкнувшись, легко відскакують у сторони, це значить, що ви навчилися свідомо розслаблювати м'язи ніг. Зміну напруги й розслаблення м'язів виконують ритмічно у зручному темпі. Дихати треба неглибоко.

Розслаблення м'язів тулуба

Сидячи із закритими очима, тулуб подати вперед, руки зігнути в ліктях і пригорнути до тулуба, зробити вдих, подих затримати на 15-20 секунд. М'язи живота і спини напружити в неповну силу, а лікті із силою пригорнути до тулуба.

Вся увага спрямована при цьому на те, як напружені м'язи тулуба (живота і спини), як злегка вібрують напружені м'язи.

На видих м'язи живота і спини розслаблюються, руки розслаблено опускаються вниз.

Уся увага спрямована на те, щоб відчутти відчуття, пов'язані з розслабленням м'язів тулуба.

Розслаблення м'язів шиї

М'язи шиї розташовані попереду від підборіддя до ключиць, а позаду – від коренів волосся до верхньої частини лопаток. Для напруги м'язів шиї варто зробити вдих, затримати подих на 15-20 секунд, утягти голову в плечі, немов намагаючись плечима доторкнутися до вух. Руки при цьому долонями спираються на стегна.

Вся увага спрямована на те, як напружені м'язи шиї, як вібрують напружені м'язи.

На видих впливає розслаблення м'язів шиї. Плечі опускаються, руки розслаблено повисають вздовж тулуба, підборіддя опущене на груди. Варто добре прислухатися до відчуттів, пов'язаним із розслабленням м'язів шиї.

Розслаблення м'язів обличчя

Для напруги м'язів обличчя варто зробити вдих, затримати подих і на 15-20 секунд зжати в неповну силу зуби і губи, замружити очі. Уся увага спрямована на те, як напружені м'язи обличчя, на легку вібрацію, що виникає в напружених м'язах.

На видих м'яза обличчя розслаблюються: очі напіввідчинені, віка без найменшої напруги прикривають ока. Слід кілька разів підняти й опустити віка для того, щоб переконатися, що вони без найменшої напруги прикривають ока. Рот напіввідчинений. Губи як би стають трохи товстішими. Щоки тяжчають. Можна кілька разів покрутити головою зі сторони убік, відчувши розслаблення м'язів обличчя.

Вся увага спрямована на відчуття, що виникають при розслабленні м'язів обличчя.

«Чарівні властивості посмішки»: щодня вранці перед дзеркалом потрібно згадати що-небудь приємне, їло допоможе додати обличчю привітне вираження.

Можна впливати на потік думок й емоцій, видозмінюючи напругу м'язів всього тіла за допомогою ритмічних рухів під гарну естрадну музику. А пригнічений стан легко знімається, а поганий настрій підвищується від тихого (про себе) насвистування мелодії «з настроєм».

Ці вправи в різних варіантах корисно використовувати як у ранковій гімнастиці, так і з оздоровчою метою. Тому що вони, допомагають нам відпочити, заспокоїтися, зосередитися, щоб з новими силами і світлою головою знову приступити до занять.

Мобілізуючі вправи

Для того щоб після завершення занять аутогенного тренування (релаксації) можна було швидко скинути стан млявості й розслабленості, варто використовувати спеціальні мобілізуючі вправи. Дуже важливо максимально яскраво, із бажанням представляти ті відчуття й образи, що пов'язані зі станом бадьорості, активності (прохолодний літній ранок, подув свіжого вітерцю й ін.). Витягаючи зі своєї пам'яті дрібні деталі цих колись пережитих станів, людина сприяє тому, що в організмі відбуваються відповідні зміни і допомагають підвищенню загальної активності, що витісняють розслабленість, дрімоту, млявість.

Для активації наприкінці кожного заняття використовуються наступні формули:

1. Відпочинок дозволив мені добре відновити свої сили.
2. З кожним вдихом усе більше енергії наповнює м'язи.
3. М'язи стають сильними й пружними.
4. Кожен видих несе залишки розслабленості.
5. З коленим вдихом наростає відчуття легкості й свіжості у всім тілі.
6. По тілу пробігає приємний озноб (холодок).
7. Подих, що активізує: кілька довгих глибоких вдихів, що закінчуються різкими видихами.
8. Зворотний рахунок від 3 до 1, у процесі якого наростає відчуття свіжості, сили, бадьорості. На рахунок 1 очі відкриваються, на обличчі посмішка, готовність діяти.

Частіше необхідно показувати радість і задоволення, частіше радійте – і втоми наче й не було.

Додаток Е

МОДЕЛЬ ПСИХОГЕННОГО ТРЕНУВАННЯ ЗА І. ШУЛЬЦЕМ

**Таблиця 3 – Модель психогенного тренування
за І. Шульцем**

Психо- терапевтичні прийоми	Стадії аутогенного стану			Заключний етап (індивідуальне самопрограмування)	
	I (м'язова)	II (судинна)	III (легенева)	під час фізичної праці	під час розумової
1. Само- налаштування (вольовий прийом у формі побажання)	Я хочу досягти приємного відпочинку та заспо- коєння, розслабленн я м'язів рук, ніг, відчуття їх ваги	Я хочу досягти приємного глибокого відпочинку, тепла рук, ніг, живота та приємної прохолоди лобу	Я хочу досягти приємного глибокого відпо- чинку, повного спокою, легкого дихання	Я хочу підвищити фізичні можливості , м'язову силу	Я хочу підвищити розумову праце- здатність, діяльність мозку
2. Образне уявлення бажаної ситуації, активізація емоційно- образної пам'яті	Я образно уявляю: моє обличчя спокійне, у руках звичний предмет, ноги в теплому піску	Я уявляю сонячне проміння, яке зігріває руки, ноги, живіт, по судинах проходить тепло. Лоб під легким прохолодни м вітерцем	Я уявляю приємний відпочи- нок в улюбленом у куточку природи	Я уявляю себе повним сил, енергії	Я хочу підвищити фізичні можливості , м'язову силу
3. Концентрація уваги (мислений погляд)	На обличчя, руки, живіт, ноги	На обличчя, руки, живіт, ноги		На кінчик носа	На кінчик носа
4. Самонавіюванн я (прийом уявлення, заснований на активізації сенсорної пам'яті)	Я відчуваю приємний відпочинок, заспокоєння, розслабленн я	Я відчуваю приємний глибокий відпочинок: руки, ноги, живіт теплі. Сонячне сплетіння випромінює тепло	Я відчуваю приємний глибокий відпо- чинок, повний спокій, легкість дихання та тіла	Я досягнув потрібних результатів . Мій девіз: «Я доб'юся успіхів, виконаю будь-яке завдання»	Я досяг бажаних результатів. Мій девіз: «Я подолаю, успішно розв'яжу творче завдання»

САМОРЕГУЛЯЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
ТА ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

5. Само-переконання	Я досяг приємного глибокого відпочинку, потепління рук, ніг, живота (II стадія аутогенного тренування): моє сонячне сплетіння випромінює тепло. Мій лоб прохолодний (за І.П. Шульцом).	Я домогся найглибшого відпочинку, легкості дихання та тіла (II стадія аутогенного стану). Я дихаю абсолютно легко (за І.П. Шульцом).	Я повільно виходжу з аутогенного стану. Я відпочив. Я заспокоївся	Я мобілізувався. Я активізувався. Я бадьорий	
---------------------	--	--	---	--	--

ПСИХОКОРЕКЦІЙНА РОБОТА З ПРЕДМЕТНОЮ МОДЕЛЛЮ

Представимо стенограми психокорекційної роботи та їх науково-узагальнювальний аналіз з протагоністами І., Б. та А. (семантика комунікатів, означених в стенограмах психоаналізу засобом роботи з предметною моделлю). Нижче представлено стенограму роботи з предметною моделлю «Янгол», який було обрано протагоністом І. Даний уривок стенограми ілюструє деструктивний вплив взаємин з батьками на психіку протагоніста, що обумовило виникнення інфантильних тенденцій: пасивності, дитячості, прагнення жити за принципом задоволення, що негативно впливає на формування саморегуляції та на особистісний і професійний розвиток суб'єкта.



Рис. 2. «Янгол»

І: 1 Мені близька фігурка цього янгола. У дитинстві мама дуже хотіла, щоб я була таким янголом. Я прагнула бути ним, але інколи тільки демонструвала, що у мене є такі крильця, а робила по-своєму. 2 Коли в дитинстві виникала потреба в захисті і я зверталась по допомогу до дорослих, а коли мені її не надавали, я «відрощувала» уявні крильця. Такі крильця допомагали мені подолати самотність, нерозуміння рідних. 3 Тепер, коли мені самотньо, страшно, я роблю вигляд, що сильна, безстрашна, примушую себе не тривожитися. 4 Я розумію, що хочу показати ангельське єство, відрощую крильця, а людина їх може не бачити. На таке ігнорування я болісно реаую, адже хочу, щоб бачили ці крильця.

П.: 5 Можливо, ти хочеш показати, що то не крильця, а щось справжнє, якісь твої позитивні якості, яких не бачать?

І.: 5 Так. Я хочу показати, що я унікалька, а мені кажуть: «Ну звичайна». І я болісно на це реаую, не приймаю цієї інформації, відвертаюся від них. Мені хочеться приймати в собі те, що я дитина, й не рятуватись від будь-якої ситуації нарощуванням крилець.

П.: 6 (звертається до янгола) Чому постійно хочеться злетіти?

І.: 6 Це було важливо для мами. Вона мені вибудувала ідеал, до якого я повинна дотягнутися, дорости.

П.: 6 А навіщо тягнутись до якогось ідеалу й не дозволяти собі бути такою, якою ти є? Можливо, варто просто бути самим собою?

І.: 6 Такий ідеал мама вибудувала не тільки для мене, але батькові. Він був самим собою і до того ідеалу не прагнув.

П.: 7 Він поплатився розлученням?

І.: 7 Так.

П.: 7 А це створіннячко (янгол) цього, мабуть, боялось?

І.: 7 Так, йому не хотілося.

П.: 8 Хотілося заохочення матері? Тому й обирався такий образ? Чому, коли ти усвідомлюєш в собі цей образ, не

можна дозволити собі спуститися й дійсно бути на тому рівні, на якому хочеться? Чи це до вподоби зараз?

І.: 8 Багато що з того ідеалу стало і моїм ідеалом, але деякі риси в мене є і від батька. Батько взагалі любив жити за принципом задоволення. І я дуже часто розриваюся між маминим ідеалом і тим, чого хочу я.

П.: 9 А чого б найбільше хотіла зараз ця іграшка?

І.: 9 Стати дорослою та розуміти інших.

П.: 10 Стати дорослою? А що може заважати? Принцип задоволення заважає?

І.: 10 Я мала приклад двох дуже різних дорослих. Мама з батьком були дуже різними. Яким дорослим маю бути я?

П.: 10 Ну, мабуть, не важливо, що подарували батьки, а важливо те, що ми самі з себе можемо зробити.

І.: 10 Так.

П.: 11 Тобі може заважати те, що ти прагнеш бути правильною й хочеш набути таких якостей, щоб отримувати підтримку й заохочення. Це те, чого ти хотіла від матері, і з цим ти йдеш по життю. Ти болісно сприймаєш будь-що, що не в унісон з тим, що ти говориш. Тобі весь час потрібне підкріплення. От у цьому і є дитячість.

І.: 11 Я дуже вдячна вам за те, що мені це сказали. Я працюватиму над цим.

П.: 11 Ти не залишаєш права у іншої людини. Головне, що ти втрачаєш інформацію від ситуації.

І.: 11 За цю інформацію я вам дуже вдячна. Цю інформацію я вже не втрачу.

П.: 11 Тобто ти схильна і зараз закрити це питання, бо воно не таке просте для тебе?

І.: 11 Так, мені складно.

Науково-узагальнювальний аналіз роботи за допомогою предметних моделей з протагоністом І.

Аналізована стенограма дозволяє констатувати прояв дезадаптації через такі показники, як дитячість, пасивність, образливість, прагнення жити за принципом задоволення,

втеча від реальності у фантазії тощо. Протагоніст обрала предметну модель «Янгол», стверджуючи, що мати завжди прагнула бачити у ній таке янголятко (к-т 1). Образ янголятка протагоніст намагається підтримувати усе життя, що іноді завдає їй розчарувань, адже не помічається оточуючими людьми (к-т 4). Психодіагностика стенограми дозволяє стверджувати, що травмуючі переживання дитинства обумовили виникнення інфантилізму І., який виявляється у залежності від думки оточення, почутті меншовартості, прагненні бути неперевершеною, отримувати підкріплення власних дій від оточення. Протагоніст стверджує, що прагне показати оточенню власну унікальність, неперевершеність, натомість отримує розчарування (к-т 5), які призводять до негативних переживань. Такі розчарування породжують втечі від реальності, а саме шляхом ігнорування інформації, що надходить від оточуючих, відмежування від них, образи, агресії тощо.

У процесі аналізу об'єктивується внутрішня суперечність: деструктивна залежність протагоніста від матері, яка виявляється у прагненні наслідувати її ідеал (бути янголятком), та водночас залежність від батька як прагнення жити за принципом задоволення (к-т 6-8). Виникнення такої суперечності пов'язане зі страхом втрати прихильності матері (к-т 7) та прагненням бути разом з батьком, що обумовлює виникнення деструктивних тенденцій. У процесі аналізу об'єктивовано тенденції до психологічної імпотенції та психологічної смерті, що виявляється в омертвінні власних почуттів, неприйнятті себе та індивідуальності оточуючих. Такі вияви обумовлюють дезадаптованість І., адже прагнення отримати підкріплення власних вчинків, ігнорування думки інших, закритість для критики породжують труднощі в спілкуванні та соціальне неприйняття.

Дезадаптивна поведінка може виявлятися в агресивності, нездатності налагодження суб'єктом партнерських стосунків, що представлено в стенограмі роботи за допомогою іграшки «Мишеня в масці» (рис. 3).



Рис. 3. «Мишеня в масці»

П.: 1 Ви обрали мишеня?

Б.: 1 Так, мишеня в масці. Мишеня іноді може знімати свою маску та бути без неї.

П.: 1 Ти одягаєш маску за певних обставин? Чи бували у минулому ситуації, що мишеня було без цієї маски? І чи давно воно живе з цією маскою?

Б.: 1 Я думаю, що в дитинстві мишеня було без маски, але відчуло її дуже рано. Кольори, що на масці, з'явилися в більш дорослому віці.

П.: 1 Мишеня було трішки іншим? У минулому ця маска одягалася як відповідь на агресивне ставлення когось із рідних?

Б.: 1 Частково від агресивного, а частково від байдужого ставлення.

П.: 2 Маска була безбарвною тому, що не було можливості виявляти емоції любові до рідних? Мишеня ховало власну байдужість, яка породжувалась зовнішнім ставленням до нього?

Б.: 2 З одного боку, так, але з іншого, мишеня не було байдужим до цього ставлення. У нього не було можливості виявляти любов.

П.: 3 Мишеня саме розфарбовує цю маску?

Б.: 3 Спочатку маска була не розфарбована, тому що мишеня було маленьке й не вміло її розфарбувати. Розфарбовувалася вона вже у процесі навчання.

П.: 3 Саме життя визначало кольори, чи вони залежать від мишеняти, вони є підлаштуванням під соціальні вимоги?

Б.: 3 Саме життя ставило на цій масці кольорові плями, а потім вже мишеня брало пензлик і, виходячи з того, що це була за пляма, додавало їй якийсь образ, вносило деталі, щоб це було красиво й естетично. 4 А чи буває мишеня без маски? Напевно, воно прагне бути без маски, але без маски буває, напевно, тільки сам на сам.

П.: 5 Тоді мишеня залежне від життя, від зовнішніх обставин. Так само залежне, як і від батьків? Тому, що йому лише доводиться щось домальовувати, а головним у промальовуванні цієї маски є соціум. Батьки спочатку подарували маску, а вона потім змінювалася залежно від соціальних впливів?

Б.: 5 Так, батьки на цій масці нічого не намалювали, тільки щось таке чорне.

П.: 6 Не намалювали, тому мишеня відчужене від своїх батьків. Може воно не задоволене, що взагалі народилося мишеням.

Б.: 6 Уже зараз може бути відчуження, але раніше воно чекало, воно хотіло, щоб цього не було. Щось намалювали ще, якісь штрихи тут на лобі, щось таке, як квіточка, красиве.

П.: 7 Вони не малювали тільки тому, що не бачили маску, а тільки мишеня?

Б.: 7 Так, тому не малювали. І вони не знали, що і як треба малювати. Вони малювали чорно-білі тони, адже вміють так малювати.

П.: 7 А ця маска не приймає чорно-біле або мишеня саме дуже не хотіло чорно-білих тонів?

Б.: 7 У дитинстві мишеня не хотіло чорно-білих тонів.

П.: 8 І так це збереглося й надалі, воно намагається чорно-білі тони в масці нівелювати?

Б.: 8 Ну, не знаю. Може й була ще одна якась маска, була вона чорно-білою, тому що був такий період клітинки, ще щось.

П.: 8 Тобто це як залишкове явище від впливу батьків?

Б.: 8 Так.

П.: 9 Наскільки ці фарби остаточно можуть залишитися на масці?

Б.: 9 Не знаю. Просто вона мені подобається такою, а саме мишеня іноді може що-небудь домальовувати. Зараз він зрозумів, що потрібно самому розмальовувати.

П.: 10 Чи не відчуває мишеня, що ця маска з ним органічно злита?

Б.: 10 Мишеня іноді відчуває маску, порівнює свою маску з іншими масками.

П.: 10 Маска набуває тут провідної ролі, а мишеня – допоміжної?

Б.: 11 Так. Тому що завдяки мишеняті у маски з'являються живі очі. Він може дивитися, а сама маска є твердою і непіддатливою.

П.: 11 Тоді маска йому допомагає щось приховувати від оточуючих. Він не бажав би, щоб щось з його суті (мишеняті) взагалі виходило на зовні, адже він презентований тільки очима. А очі – це хоч і дзеркало душі, але таке дзеркало, що неоднозначно читається, й тому він прихований тут.

Б.: 12 Так. Він приховує слабкість і ранимість. Мишеняті здається, що інші маски, і, можливо, те, що за ними ховається, менш ранимі, ніж він.

П.: 13 Мишеняті хотілося б перевірити на міцність інші маски? Якщо менш, то у мишеняті є свобода дії, воно може бути більш колючим, гострим в поведінці, тому що не остерігається, що він їх ранив.

Б.: 13 Останнім часом воно остерігається. Воно побачило ще деяких мишей з масками, раніше йому

здавалося, що воно «найменше з усіх мишей». А зараз воно побачило, що є найфундаментальніші маски, за якими є більш ранимі миші.

П.: 14 Тоді суперечність: воно – «найменше з усіх мишей», але одягає маску, яка б це маскувала, і чим воно менше, тим, напевно, маска набуває іншої кольоровості. Таке відчуття, що я «найменший з усіх мишей», неповноцінніший, за інших, більш уразливий. Тобто я більш хороший, я ніжніший, я душевніший, я більш ранимий?

Б.: 14 Трошки більш ранимий, чутливіший.

П.: 15 Чутливіший, ніжніший. Але мишеня думало, що воно найбільш раниме. Воно не зважає на вразливість інших людей. Мишеня отримало такий досвід, який йому продемонстрував вразливість інших людей?

Б.: 15 Так, воно побачило, що інші люди теж вразливі.

П.: 15 Чи немає зацікавленості мишеняти, щоб суспільство підкреслювало таку тонкість? Тоді подібного мишеняти взагалі немає, і в цьому оригінальність. У цьому є ваша «сила», тому що мишеня оригінальне, він не повторюване, воно перевершує інших у тонкощах сприйняття.

Б.: 16 Я думаю, що зараз це мишеня злилося з маскою. Оточуючі відзначають, що воно оригінальніше і це органічно.

П.: 16 Тобто, маска і мишеня – це вже одне ціле?

Б.: 16 Так.

П.: 17 Чи можна думати, що мишеня перестало бути таким вразливим, як було раніше?

Б.: 17 Так.

П.: 17 Ну, і як же воно сприймає світ? Маска й так йому заважає сприймати, а воно ще внутрішньо, сам мишеня який нечутливий до навколишнього світу? Тоді з'явилася черствість і товста шкіра?

Б.: 18 Ні, просто воно раніше більше відчувало, а зараз більше думає. Те, що воно відчуває, більше розуміє й більше про це думає.

П.: 18 І в чому полягають його думки?

Б.: 18 Воно думає про те, як поліпшити своє життя, як вирішити проблеми. Воно думає про те, щоб не образити інших людей. Думає про те, щоб самому бути захищеним і краще знати, приймати себе самого.

П.: 19 У цьому є щось діаметрально протилежне. Раніше воно перевіряло на міцність ці маски, чи вразливі, а зараз, навпаки, турбується, як би не образити іншого. У чому ще виявляється така протилежність ?

Б.: 19 Може, воно чекало від батьків любові, тепер не чекає. Раніше мовчки терпіло все, що батьки робили. Зараз про це може сказати. З іншого боку, може заявити про свої потреби й про своє задоволення.

П.: 20 Значить, мишеня особливо ніяк не змінилося, просто раніше воно це ховало під маскою, заморожувало, а зараз дозволяє цій енергії мортідо просто пульсувати й виражатися? Значить, воно здобуло свободу без того, щоб внутрішньо якимось змінитися?

Б.: 20 Я не знаю, не можу погодитися з тим, що мишеня стало агресивнішим.

П.: 20 Ну, раніше мовчало, тепер може говорити батькам. Раніше воно чекало любові, а зараз її не чекає. Ми не почули, що раніше воно чекало любові від батьків, а зараз воно може виражати любов до батьків, що раніше воно випробовувало на міцність інших людей, а зараз розуміє, що краще дарувати їм тепло, добро, й тоді їхня кольоровість буде відповідною.

Б.: 20 Так, дякую.

Науково-узагальнювальний аналіз роботи за допомогою предметних моделей з протагоністом Б.

Аналіз стенограми дозволяє об'єктивувати глибинно-психологічні витоки дезадаптації, що пов'язані з едіповим періодом розвитку особи. Дезадаптивні прояви знаходить вираження у відчутті протагоністом меншовартості,

неповноцінності, агресивності, неприйнятті індивідуальності інших людей, прагненні покарання їх, випробування на психологічну міць, вразливість.

Протагоніст обрала іграшку «Мишеня в масці» (рис. 3), яка символізує закритість, небажання виявляти власні емоції. Аналіз стенограми дозволяє стверджувати, що глибинно-психологічні витoki дезадаптації пов'язані з травмуючими переживаннями дитинства, зокрема едіпового періоду. Протагоніст наголошує, що маска з'явилась у дитинстві, вона є породженням батьківського ставлення – байдужості, агресії, неприйняття (к-т 2). Такі деструктивні переживання обумовили виникнення тенденції до психологічної імпотенції, що виявляється у блокуванні лібідних почуттів, відчутті себе неповноцінним (подібно до мишеняти). Аналізанд наголошує, що батьки на масці поставили чорно-білі кольори, які принесли страждання (к-т 6-7), що надалі обумовило небажання бачити негатив. Така теза протагоніста акцентує на відчуженні батьків, прояві агресії щодо них (к-т 19), що свідчить про блокування лібідних почуттів та активізації мортідних почуттів.

Психоаналіз роботи з іграшкою дозволяє стверджувати, що негатив який був властивий стосункам Б. з батьками, набуває об'єктності та виявляється в дезадаптивних формах поведінки. Протагоніст стверджує, що є більш чутливішою, вразливішою, оригінальнішою, неперевершеною за інших (к-т 15), тобто кращою за них, тому більш заслуговує на увагу та прихильність оточуючих.

Психоаналітична робота дозволяє вказати на феномен втрати тотожності протагоніста з собою. Аналізанд вважає, що мишеня є нероздільним з маскою, вона є його еством (к-т 14-16), маска виступає як статичне утворення, яке на дозволяє відчувати оточуючий світ та бути собою. Маска приховує чуттєвість, меншовартість мишеняти та дозволяє випробовувати інших на психологічну силу шляхом агресії, докорів тощо. Протагоніст зазначає, що така поведінка дозволила їй бачити, що інші люди мають такі ж маски, як і у

неї, але за ними ховаються ще менші миші, що вказує на психологічний егоїзм та тенденцію до психологічної імпотенції. Протагоніст намагається самотерапевтуватися за рахунок відчуття меншовартості, приниження інших людей. Так, дезадаптивна поведінка виявляється в таких проявах, як байдужість до почуттів інших людей, невдячність, прагнення самоствердитися за рахунок інших людей.



Рис. 4. Модель «Місяць з дитиною»

Глибинно-психологічні витоки дезадаптації пов'язані з деструктивними педагогічними впливами, зокрема фізичними покараннями, емоційною відчуженістю, брутальним ставленням тощо. Переживання, які пов'язані з таким педагогічним впливом, фіксуються у психіці суб'єкта, обумовлюючи виникнення деструктивних тенденцій, а з тим і дезадаптації. Сказане вище ілюструється стенограмою роботи з протагоністом А., що наведена нижче.

П.: 1 Як ти відчуваєш себе на місці місяця?

А.: 1 Мені досить комфортно, спокійно на небі, але я хотіла, щоб цієї дитинки тут не було, а була вона деінде.

П.: 2 Чому дитині не комфортно? Дитина боїться впасти з місяця? Можливо того, що він її буде міцно тримати? Чи

дитина відчуває загрозу від місяця психологічну або фізичну?

А.: 2 Вона боїться, що може впасти, хоч так міцно й причеплена до місяця.

П.: 3 Ти хотіла переміститися в позицію місяця чи бути в дитині?

А.: 3 Ні, тут дитини не було б.

П.: 4 Поясни, з яких причин?

А.: 4 Я вважаю, що їй важко було б тут знаходитися. Місяць неначе затискає, він може її упустити, зробити боляче. Ця модель нагадує мені стосунки з батьками, які були в дитинстві, я потерпала від їхнього брутального ставлення, постійних обмежень, страху покарання тощо.



Рис. 5. Модель «Дівчинка»

А.: 5 Я була схожа на цю дівчинку (модель)

П.: 5 Що вона переживає? Що могла б сказати?

А.: 5 Вона така весела, життєрадісна, трохи схожа на мене, але їй важко ходити, тому що в неї завеликі ноги, їй важко ступати по життю. Вона часто може відчувати агресивність, обмеження зі сторони оточення.

П.: 6 А вираз її обличчя подобається?

А.: 6 Так, він досить позитивний.

П.: 6 Ти хотіла пожити в її тілі день чи два?

А.: 6 Ні, я не люблю дитячість і все, що з нею пов'язане.

П.: 7 Як би ти змінила іграшку, щоб хотілося стати нею?

А.: 7 Зробила б її трохи дорослішою й зменшила ноги. Вона не повинна бути такою пустотливою, невимушеною, я намагаюсь блокувати в собі такі вияви.

П.: 7 З чим ти не хочеш розлучатися з того, що винесла з дитинства?

А.: 7 З дитячими спогадами про подорожі з батьками, тоді я відчувала себе потрібною. Батьки часто віддавали мене до бабусі та дідуся, я була їм непотрібною, тягарем.

П.: 9 Що цій дівчинці, до якої ти не хочеш прилучатися, доводиться прощати батькам?

А.: 9 Я взагалі не хочу прощати. А якщо про це казати, то недбалість, брак уваги, зайнятість собою, агресивну поведінку (ізолювання, покарання), а зі сторони батька, навпаки, лояльність та байдуже ставлення.

П.: 10 Чи сама ти відчуваєш, що це якимось вплинуло на твоє подальше життя?

А.: 10 Не знаю, думаю, що не дуже сильно. Можливо, ті неприємні спогади, які залишилися з дитинства, впливають на стосунки з батьками та оточуючими. Іноді я прагну, щоб вони ставилися до мене як батьки, любили та приймали такою, яка я є, але не хочу докладати до цього ніяких зусиль. Я ніби забуваю, що вони сторонні люди.

Науково-узагальнювальний аналіз роботи за допомогою предметних моделей з протагоністом А.

Аналіз стенограми роботи за допомогою предметної моделі з протагоністом А. дозволяє об'єктивувати такі прояви дезадаптації, як відчуження батьків, неможливість

прояву лібідних почуттів до них, недовіра до оточення, пасивність, байдужість. Протагоністом було обрано предметну модель «Дитина на місяці», що символізує гармонію та спокій. Водночас аналізанд зазначила, що дитина яка сидить на місяці боїться, що він її не втримає, тому краще, щоб її не було (к-т 2). У процесі аналізу об'єктивована недовіра до батьків та відчуження протагоністом дитячості в собі, що свідчить про травмуючий вплив інфантильного періоду на психіку. Протагоніст наголошує, що в дитинстві потерпала від брутального ставлення батьків, постійних обмежень, страху покарання тощо. Такі переживання обумовили виникнення страху перед соціальним життям, пасивність, страх довіри оточуючим та вияву лібідних почуттів.

У процесі роботи протагоніст обирає іграшку «Дівчинка» (фото), що символізує її в дитинстві, при цьому зазначає, що їй важко ходити, адже у неї завеликі ноги (к-т 6). Така теза протагоніста вказує на її відчуження від батьків, адже ноги є символом прив'язаності до батьків, опори у соціальному житті (к-т 5). Психодіагностика стенограми об'єктивує відчуження протагоністом дитячості в собі та прагнення набути дорослість (к-т 7) шляхом омертвіння дитячих рис.

Аналіз уривку стенограми дозволяє об'єктивувати фіксацію аналізанда на травмі розлуки з батьками (к-т 7, 8) через прагнення покарати їх та небажання вибачити. А. фіксована на пережитих нею стражданнях, що обумовлює виникнення деструктивних тенденцій до психологічної імпотенції та психологічної смерті. Такі тенденції виявляються в об'єктних відношеннях, зокрема у заміщенні лібідних об'єктів (к-т 9), що призводить до викривленого сприйняття реальності, а з тим і соціальної дезадаптованості, труднощів у формуванні саморегуляції та особистісного і професійного розвитку молодої людини.

Додаток 3

**МЕТОДИКА ОЦІНЮВАННЯ
ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
ДО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ (САМООЦІНЮВАННЯ)**

**Анкета
«Мотивація, креативність, професійні здібності»**

№ з/п	Критерії оцінки	Ступінь прояву											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
<i>Мотивація</i>													
1.	Допитливість												
2.	Прагнення до успіху												
3.	Прагнення до лідерства												
4.	Прагнення отримати зовнішню оцінку діяльності												
5.	Прагнення до самовдосконалення												
<i>Креативність</i>													
6.	Незалежність суджень												
7.	Фантазія												
8.	Прагнення до ризику												
9.	Чутливість до проблем												
10.	Критичність мислення												
<i>Професійні здібності</i>													
11.	Володіння методами психолого-педагогічного дослідження												

12.	Здатність до перебудови діяльності												
13.	Здатність до співпраці												
14.	Здатність акумуляувати, використовувати чужий досвід												
15.	Здатність до самоорганізації												

Рекомендації:

1. Відмітити ступінь прояву критерію готовності до професійного розвитку.

2. З'єднати точки й побудувати графічний профіль.

3. Проаналізувати загальну оцінку та поведінку графіка на фрагментах «мотивація», «креативність», «професійні здібності».

1-6 бали – *низький рівень* готовності до професійного розвитку;

7-9 балів – *середній рівень* готовності до професійного розвитку;

10-12 балів – *високий рівень* готовності до професійного розвитку.

Анкета

«Здатність до саморозвитку»

Дайте відповідь на запитання, виставивши такі бали:

5 – якщо дане твердження повністю відповідає дійсності;

4 – скоріше відповідає, ніж ні;

3 – і так, і ні;

2 – скоріше не відповідає

1 – не відповідає.

Питання анкети:

№ запит.	Зміст запитання	Бали
1.	Я прагну вивчити себе.	1 2 3 4 5
2.	Я залишаю час для розвитку.	1 2 3 4 5
3.	Перепони, які виникають, стимулюють мою активність.	1 2 3 4 5
4.	Я шукаю зворотний зв'язок, оскільки це допомагає мені пізнати та оцінити себе.	1 2 3 4 5
5.	Я рефлексую свою діяльність.	1 2 3 4 5
6.	Я аналізую свої почуття і досвід.	1 2 3 4 5
7.	Я багато читаю.	1 2 3 4 5
8.	Я дискутую з питань, які мене цікавлять.	1 2 3 4 5
9.	Я вірю у свої можливості.	1 2 3 4 5
10.	Я прагну бути відкритішим.	1 2 3 4 5
11.	Я усвідомлюю вплив, який здійснює на мене оточення.	1 2 3 4 5
12.	Я керую своїм професійним розвитком й отримую позитивні результати.	1 2 3 4 5
13.	Я маю задоволення від освоєння нового.	1 2 3 4 5
14.	Зростаюча відповідальність не лякає мене.	1 2 3 4 5
15.	Я позитивно поставився б до свого професійного підвищення.	1 2 3 4 5

Підрахуйте загальну суму балів:

75-55 – активний розвиток;

54-36 – немає стійкої системи саморозвитку, орієнтація на розвиток значно залежить від умов;

35-15 – зупинка розвитку.

Розроблено та адаптовано авторами монографії на основі методик О. Моторнюк (2014), В. Козлова та Г. Мануйлова (2002).

Додаток І

ОПИТУВАЛЬНИК «СТАВЛЕННЯ ДО СЕБЕ ЯК ДО ПРОФЕСІОНАЛА» (В. В. Столін, С. Р. Пантілеєв у модифікації А. С. Борисюк)

Інструкція: Вам пропонується ознайомитись із 31 твердженням. Якщо Ви погоджуєтесь з ним, то поставте знак «+», якщо ні, то знак «-».

Твердження	Знак
1. Мої слова не так часто розходяться зі справою у тому, що стосується моєї професії.	
2. Вважаю, що багато людей моєї професії бачать у мені щось подібне з собою.	
3. Думаю, що як професіонал я можу бути привабливим для інших.	
4. Моє професійне «Я» завжди цікаве для мене.	
5. Вважаю, що мені як професіоналу не гріх пожаліти самого себе.	
6. У моєму професійному житті є чи були люди, з якими я був(ла) надзвичайно близький (а).	
7. Я сам (а) хотів (ла) б багато в чому переробити себе як професіонала.	
8. Я щиро хочу, щоб у мене було все гаразд у професійному житті.	
9. Навряд чи хтось із людей моєї професії зможе відчути свою подібність зі мною.	
10. Я рідко в'їдливо жартую над собою як над професіоналом.	
11. Найбільш розумне, що може зробити людина у своєму житті – це підкоритися власній долі у всьому, що стосується професії.	
12. На жаль, щодо того, що стосується професії, якщо я і обіцяв (ла) щось, це не означає, що саме так і буду чинити.	
13. У мене не виходить бути для коханої людини цікавим як професіонал протягом тривалого часу.	
14. Як професіонал я навряд викликаю симпатію у більшості моїх знайомих.	
15. Мені буває дуже приємно побачити себе як професіонала очима люблячої мене людини.	

16. Іноді мені здається, що якби якась мудра людина змогла би мене побачити наскрізь, вона відразу ж зрозуміла би, який (а) я нікчемний (а) у професійному сенсі.	
17. Часом я сам (а) собою захоплююсь як професіоналом.	
18. Можна сказати, що, як професіонала я ціную себе досить високо.	
19. Іноді я сам (а) себе погано розумію в тому, що стосується виконання професійної ролі.	
20. Мені як професіоналу не вистачає енергії, волі, цілеспрямованості.	
21. Вважаю, що інші загалом оцінюють мене досить високо.	
22. У мені як у професіоналі є, напевно, щось таке, що здатне викликати в інших неприязнь.	
23. Більшість моїх знайомих не сприймають мене як професіонала серйозно.	
24. Сам (а) у себе я як професіонал часто викликаю роздратування.	
25. Навіть мої негативні риси як професіонала не здаються мені чужими та контролюються мною.	
26. Загалом, мене влаштовує те, який я професіонал.	
27. Навряд чи мене можна по справжньому поважати як професіонала.	
28. Те, що зі мною відбувається у зв'язку із професією, зазвичай мені зрозуміло та контролюється мною.	
29. Мені як професіоналові важливо жити у злагоді з власною совістю.	
30. Я можу сказати, що загалом я контролюю свою професійну долю.	
31. Мені зазвичай нескладно пояснити собі мої професійні вчинки та почуття.	

Ключ до опитувальника:

Інтегральний показник ставлення до себе як до професіонала

«+»: 2; 4; 18; 21; 26; 28; 30.

«-»: 7; 9; 12; 13; 14; 16; 19; 20; 22; 23; 24; 27.

Шкала 1. Очікуване ставлення з боку інших як до професіонала

«+»: 21; «-»: 14; 23; 27.

Шкала 2. Аутосимпатія як до професіонала

«+»: 3; 18; 26.

«-»: 7; 19; 20.

Шкала 3. Самоповага як професіонала

«+»: 3.

«-»: 6; 12; 19; 20.

Шкала 4. Самопослідовність як професіонала

«+»: 5; 17; 25; «-»: 19.

Шкала 5. Саморозуміння як професіонала

«+»: 28; 29; 31.

«-»: 13.

Шкала 6. Самоприйняття як професіонала

«+»: 2; 25.

«-»: 7; 9; 22.

Шкала 7. Самооцінка як професіонала

«+»: 1; 4; 10; 21.

Шкала 8. Невпевненість у собі як професіоналі

«+»: 14; 22.

«-»: 3; 8.

Шкала 9. Самоконтроль

«+»: 25; 28; 30; «-»: 11.

Шкала 10. Негативна оцінка себе як професіонала

«+»: 16; 22; 24; «-»: 15.

Шкала 11. Самозвинувачення як професіонала

«+»: 6; 13; 20.

Додаток К

ОПИТУВАЛЬНИК «ЛОКУС КОНТРОЛЮ» (за О. Ксенофонтовою)

Інструкція:

«Вам пропонуються висловлювати про життя, з якими Ви можете погодитися чи не погодитися. Якщо Ви вважаєте, що: «Так, я думаю приблизно так само», – то поставте на аркуші для відповідей поряд із номером судження відповідь «так» або плюс, Якщо вважаєте, що: «Ні, я думаю про це по-іншому», – то поставте відповідь «ні» або мінус».

1. Успіхи у кар'єрі залежать не стільки від здібностей і зусиль людини, скільки від збігу обставин.

2. Люди розлучаються найчастіше із-за того, що вони недостатньо прагнули пристосовуватись один до одного.

3. Помилково думати, що хвороба – це справа випадку, адже якщо повинен захворіти, то нічого не вдієш.

4. Одинокими стають саме ті люди, які не виявляють інтересу і дружелюбності до навколишніх.

5. Здійснення моїх планів дуже часто залежить від того, пощастить чи ні.

6. Немає ніякого сенсу старатись завоювати симпатію людей, якщо у них склалась негативна думка про мене.

7. Зовнішні обставини, наприклад, батьки і добробут, впливають на сімейне щастя не менше, ніж взаємовідносини між молодими людьми.

8. Я часто відчуваю, що мало впливаю на події, які зі мною відбуваються.

9. Мої оцінки в навчанні більше залежать від випадковості, наприклад, від настрою педагога, ніж від мене самого.

10. Я будує плани на майбутнє і знаю, що можу реалізувати їх.

11. Те, що зі сторони здається удачею чи везінням, найчастіше є наслідком довгої цілеспрямованої діяльності.

12. Якщо люди не підходять один одному, то як би вони не старались, налагодити спілкування їм не вдасться.

13. Мої добрі справи переважно оцінюються іншими належним чином.

14. Думаю, що випадок чи доля відіграють не дуже важливу роль у моєму житті.

15. Я стараюсь не будувати планів на майбутнє, так як все залежить не від мене, а від того, як складуться обставини.

16. У випадку конфлікту я частіше відчуваю вину за собою, ніж за протилежною стороною.

17. Життя більшості людей, в основному, залежить від збігу обставин.

18. Для мене найкращим є таке керівництво, коли я повинен самостійно вирішувати, як виконати ту чи іншу роботу.

19. Думаю, що сам по собі спосіб життя не є причиною хвороб.

20. Як правило, саме збіг обставин не дає змоги людям добитись успіхів у власній справі.

21. У кінцевому результаті за погане керівництво організацією відповідальні всі люди, які в ній працюють, а не лише керівник.

22. Я часто відчуваю, що нічого не можу змінити у відносинах із близькими.

23. Якщо я дуже захочу, то зможу викликати симпатію будь-кого.

24. На підростаюче покоління впливає так багато факторів, що зусилля батьків по вихованню своїх дітей найчастіше виявляються безрезультатними.

25. Практично все, що зі мною відбувається, - це справа моїх рук.

26. Важко буває зрозуміти, чому керівники поступають саме так, а не по-іншому.

27. Людина, яка не зуміла добитись успіху в своїй діяльності, повинна погодитись із тим, що вона погано її організувала.

28. Я можу добитися від навколишніх людей того, чого хочу.

29. Винуватцями моїх неприємностей і невдач дуже часто були інші люди.

30. Дитину можна легко захистити від простуди, якщо її правильно одягати і правильно ростити.

31. У складних обставинах я вважаю більш розумним чекати, поки проблема розв'яжеться сама по собі.

32. Успіх, як правило, є результатом наполегливої праці і мало залежить від випадку чи удачі.

33. Щастя моєї сім'ї залежить від мене більше, ніж від будь-кого.

34. Деколи мені буває важко зрозуміти, чому я подобаюсь одним людям і не подобаюсь іншим.

35. Я приймаю рішення і дію самостійно, не очікуючи допомоги від інших і не надіючись на долю.

36. Шкода, що заслуги людини найчастіше залишаються невизнаними, не дивлячись на всі її старання.

37. У процесі спілкування часто бувають такі ситуації, які неможливо розв'язати при найбільшому бажанні.

38. Здібні люди, які не реалізували своїх можливостей, повинні звинувачувати в цьому тільки самих себе.

39. Більшість моїх успіхів були б абсолютно неможливими без суттєвої допомоги інших людей.

40. Практично всі невдачі у моєму житті виникають через моє незнання, невміння чи лінь.

Ключ до опитувальника «Локус контролю»:

Із – інтернальність загальна:

+2, 3, 4, 10, 11, 13, 14, 16, 18, 21, 23, 25, 27, 28, 30, 32, 33, 35, 38, 40.

-1, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 15, 17, 19, 20, 22, 24, 26, 29, 31, 34, 36, 37, 39.

ж – інтернальність в судженнях про життя взагалі: 1, 2, 3, 4, 6, 7, 11, 12, 17, 19, 20, 21, 24, 26, 27, 30, 32, 36, 37, 38.

я – інтернальність при описі особистого досвіду: 5, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 16, 18, 22, 23, 25, 28, 29, 31, 33, 34, 35, 39, 40.

Ід – інтернальність в сфері досягнень: 1, 5, 11, 13, 23, 28, 32, 33.

Ін – інтернальність в сфері невдач: 4, 16, 20, 27, 29, 36, 38, 40.

Схильність до самозвинувачення: Ссзв: Ін-Ід.

Інтернальність в професійній діяльності: Іп: пс + пп.

пс – професійно-соціальний аспект інтернальності: 1, 9, 13, 18, 21, 26, 28, 36.

пп – професійно-процесуальний аспект інтернальності: 15, 27, 31, 32, 35, 37, 38, 40.

Інтернальність в міжособистісному спілкуванні: Імс: мк + мо.

мк – компетентність в сфері міжособистісних відносин: 6, 22, 23, 24, 26, 29, 34, 37.

мв – відповідальність в сфері міжособистісних відносин: 2, 4, 7, 12, 13, 16, 21, 33.

Іс – інтернальність в сфері сімейних відносин: 2, 4, 7, 12, 16, 22, 33, 37.

З – інтернальність в сфері здоров'я: 3, 8, 14, 17, 19, 25, 30, 31.

За – заперечення активності (ключі За протилежні Іо):
+ 1, 6, 15, 17, 22, 24, 26, 37.

- 10, 11, 14, 25, 32, 35, 38, 40.

Дт – готовність до діяльності, пов'язаної з подоланням труднощів: 1, 6, 11, 17, 22, 24, 26, 37.

Дс – готовність до самостійного планування, здійснення діяльності та відповідальності за неї: 10, 11, 14, 25, 32, 35, 38, 40.

Процедура обробки та інтерпретування результатів дослідження за допомогою «Локус контролю»

1. Перший етап обробки передбачає підрахунок балів за ключем. Проте ключ є трохи незвичним. Для правильного його використання потрібно дотримуватися наступного алгоритму:

1. Номера питань, які співпадуть з ключем по Інтернальності загальної (Із) обводяться. Загальна кількість обведених номерів питань і є сирим балом за шкалою Із.

2. Для підрахування балів за іншими шкалами потрібно підрахувати кількість номерів питань, які були обведені з тих, що належать до шкали, за якою йде обрахування. Ця кількість обведених номерів за кожною шкалою і буде сирим балом за шкалою.

3. Проте за деякими шкалами немає безпосереднього підрахунку по опитувальнику (Ссзв, Іп, Ім, Оа). Бал за ними підраховуються шляхом додавання, чи віднімання балів за іншими шкалами, що змістовно до них належать.

4. Бали за шкалою «Заперечення активності» підраховуються двома способами. Перший традиційний для будь-якого опитувальника, коли підраховується кількість співпадань з ключем, інший вже описаний опосередкований, коли бал вираховується через бали за іншими шкалами (дт та дс).

Далі бали «Загальної інтернальності» переводять у стени за *таблицею Ж. 1*. За іншими шкалами переклад в стени не здійснюється, тому що переклад восьмибальної шкали в десятибальну «розмиває» результати, знижує їх точність. Переклад в стени результатів методики «УСК», на основі якої розроблялася дана методика, був зумовлений сильним зсувом результатів по вибірці в бік інтернальності, авторам даної методики вдалося уникнути даного зсуву і тому об'єктивної необхідності в перекладі сирих балів у стени немає.

Таблиця Ж. 1. – Переведення балів загальної інтернальності в стени для чоловіків і жінок

Стени	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Чол.	1-	14-	16-	18-	21-	25-	28-	31-	34-	36-
Бали	13	15	17	20	24	27	30	33	35	40
Жін.	1-	14-	16-	18-	22-	25-	28-	32-	35-	37-
бали	13	15	17	21	24	27	31	34	36	40

Далі отримані результати порівнюються з нормативними, які надані у таблиці Ж. 2. Це дозволяє оцінити до якого полюсу більш тяжіють отримані результати: до інтернальності чи екстернальності.

Таблиця Ж. 2. – Статистичні характеристики шкал «Локусу контролю»

Шкали	X max	X ср	σ
Із	40	24,3	6,7
ж	20	11,4	3,6
я	20	12,9	3,8
Ід	8	5,1	1,9
Ін	8	4,8	1,9
Ссзв	8	-0,3	1,6
Іп	16	9,6	3,1
пс	8	4,6	1,7
пп	8	4,9	1,9
Ім	16	9,1	3,0
МК	8	4,6	2,1
МВ	8	4,5	1,6
Іс	8	4,5	1,7
Із	8	4,9	1,7
дт	8	4,1	2,1
дс	8	5,5	1,9
За	16	6,5	3,4

Інтерпретація шкал методики «Локус контролю»

Шкала «Загальної інтернальності» охоплює всі пункти опитувальника. Високі показники по шкалі характеризують інтернала, тобто людину з внутрішнім локусом контролю, що виявляється в різноманітних життєвих

ситуаціях. Такі люди відрізняються впевненістю в тім, що сили, що впливають на долю людини, знаходяться усередині його самого; те, що відбувається з людиною у значній мірі є результатом його активності, і, отже, відповідальність за власне життя лежить на самій людині, а не на інших, зовнішніх стосовно нього, силах. Чим нижче показники по даній шкалі, тим більш виражений зовнішній локус контролю – екстернальність. Екстернали переконані, що сили, які керують людською долею, знаходяться десь зовні – це може бути і випадок, і «фатум», і які-небудь «впливові люди», але в будь-якому варіанті, на думку екстернала, від його активності мало що залежить, тому він відчуває себе страждаючою людиною.

Нерівномірність розподілу балів по субшкалам «інтернальність у судженнях про життя взагалі» і «інтернальність при описі особистого досвіду» говорить про співвідношення впливу на інтернальність респондента його особистого досвіду і суджень про життя взагалі.

Шкала «Інтернальності в сфері досягнень».

Високі показники по шкалі характеризують людину, що вважає себе причиною власних досягнень і готового для досягнення позитивних результатів у майбутньому. Низькі показники характеризують суб'єкта, що не сприймає себе причиною власних досягнень і не вірить у те, що людина може істотно вплинути на успішність власного життя і діяльності.

Шкала «Інтернальності в сфері невдач». Високі показники по шкалі не говорять про те, що в людини багато невдач, вони говорять лише про те, що він більше відчуває свою відповідальність за ті невдачі, що уже відбулися або ще можуть відбутися в його житті. Низькі показники характеризують людину не схильну бачити свою причетність ні до того, що вже здійснилося, ні до можливих невдач у її житті; відповідальність за свої неспіхи вона покладає на зовнішні сили.

Показники «Схильності до самозвинувачення» визначаються шляхом вирахування з даних «інтернальність у сфері невдач» даних «інтернальність в сфері досягнень». Чим більше показник схильності до самозвинувачення від нуля в позитивну сторону, тим більше виражена схильність людини до того, щоб обвинувачувати себе у всьому поганому, що з нею трапляється або тільки може трапитися. Чим далі показник схильності до самозвинувачення від нуля в негативну сторону, тим менш ймовірними в даної людини є прояви самообвинувальної поведінки. Великі негативні бали по цій шкалі можуть свідчити про некритичність респондента, але тільки стосовно самого себе. Оптимальним для даної шкали є нульовий бал.

Шкала «Інтернальності в професійній діяльності» охоплює ситуації навчальної, професійної і будь-якої іншої активності, що переслідує досягнення людиною конкретної мети. Високі показники по шкалі характеризують людину, яка розуміє, що одержувані результати залежать від якості її власних дій. У професійній діяльності такі працівники частіше виявляють схильність до прийняття відповідальності на себе. Низькі показники виявляються у людей, що часто утруднюються в тлумаченні причин і способів досягнення того або іншого результату.

Результати по *субшкалі «Професійно-соціальний аспект інтернальності»* говорять про схильність (або її відсутність) виявляти ініціативу і приймати відповідальність на себе в сфері соціальних відносин на виробництві, що стосується як відносин «по вертикалі» – з керівниками, так і «по горизонталі» – з рівними за статусом колегами.

Результати по *субшкалі «Професійно-процесуальний аспект інтернальності»* говорять про наявність або відсутність розвинутих навичок забезпечення процесу професійної діяльності. Так низькі бали по даній шкалі дозволяють припустити, що в процесі рішення конкретних виробничих задач навіть при наявності відповідної мотивації дана людина може стикатися з великими труднощами в

зв'язку з погано розвинутими навичками якісного здійснення самостійної діяльності.

Шкала «Інтернальності в міжособистісному спілкуванні». Високі показники по шкалі говорять про те, що респондент бачить свою роль у тих відносинах, які у нього складаються з близькими і мало знайомими оточуючими. Низькі показники по шкалі малюють портрет людини, залежної від інших і не здатної змінити характер свого спілкування з ними.

Субшкала «Компетентність у міжособистісному спілкуванні» показує, що людина вважає себе (і, можливо, дійсно є) досить компетентною у міжособистісних відносинах (при низьких балах відповідно некомпетентною).

Субшкала «Відповідальність у міжособистісному спілкуванні» показує, чи схильна людина брати на себе відповідальність, як за позитивні, так і за негативні варіанти сформованих міжособистісних відносин (чим вище бал, тим вище відповідальність).

Результати, отримані по **шкалах «Інтернальність у сфері сімейних відносин» і «Інтернальність у сфері здоров'я»**, інтерпретуються аналогічно шкалам «Загальної інтернальності», «Інтернальності в міжособистісному спілкуванні», але стосовно або до сімейних взаємин, або в зв'язку з можливим відношенням до свого здоров'я.

Шкала «Заперечення активності» відбиває переконання людини в безглузді якій-небудь діяльності, спрямованої на досягнення життєвих цілей. Високі показники по шкалі дають уявлення про світоглядні установки, що відповідають «переконаній екстернальності». Низькі показники по шкалі «заперечення активності» (на відміну від високих) у спеціальній інтерпретації не мають потреби, підтверджуючи просто схильність респондента до інтернальності, причому на рівні не тільки світогляду, але і готовності до діяльності.

Результати, отримані по ***субшкалам «Готовність до діяльності, пов'язаної з подоланням труднощів» і***

«Готовність до самостійного планування, здійснення діяльності і відповідальності за неї» мають значення, протилежні шкалі «Заперечення активності». Зіставлення балів цих двох субшкал дозволяють глибше зрозуміти природу і можливі прояви інтернальності (або внутрішнього локусу контролю) в одних індивідів і розібратися в причинах схильності до екстернальності (або зовнішнього локусу контролю) – в інших. Методика «Локусу контролю» є наступним кроком методичного забезпечення глибокого і різнобічного дослідження локалізації контролю особистості.

ПРИКЛАДИ ОСВІТНІХ ПРОЄКТІВ
ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МЕНЕДЖЕРІВ
І ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Освітній проєкт
«Професійне зростання майбутніх психологів»

Опис проєкту

I. Мета і завдання Проєкту

1.1. Освітній проєкт «*Професійне зростання майбутніх психологів*» (далі – **Проєкт**) реалізується з метою упровадження педагогічних інновацій (зокрема, проблемно-орієнтованого та ресурсно-орієнтованого навчання), сучасних інформаційно-комунікаційних технологій та світових педагогічних систем корекційної освіти для підвищення ефективності освітнього процесу підготовки майбутніх психологів, самостійної роботи студентів ЗВО, орієнтації на освіту упродовж усього життя; поглибленого вивчення фахових дисциплін; формування професійної компетентності студентів, мотивації до професійного зростання майбутніх психологів.

1.2. Завдання Проєкту:

– залучення студентів, викладачів та бібліотекарів ЗВО до ефективної організації сучасного освітнього процесу, підготовки висококваліфікованих психологів;

– набуття студентською молоддю поглиблених об'єктивних знань з фахових дисциплін, з питань психологічної та ІТ-освіти;

– виявлення та впровадження нових педагогічних технологій в психологічній освіті;

– впровадження форм, методів та засобів навчання у процесі професійної підготовки майбутніх психологів;

– активізація науково-пошукової та дослідницької діяльності студентів з метою їх професійного зростання;

- поширення передового педагогічного досвіду психологів;
- обмін досвідом серед науково-педагогічних кадрів закладів вищої освіти;
- створення науково-методичного забезпечення для професійного зростання майбутніх психологів;
- популяризація спільних круглих столів, семінарів, конференцій, тренінгів, майстер-класів та воркшопів;
- співпраця з іншими ЗВО України, освітніми установами тощо;
- створення педагогічних умов та моделі професійного зростання майбутніх психологів.

II. Терміни та умови впровадження Проєкту

Термін – упродовж навчання у ЗВО з подальшою орієнтацією на неперервну освіту.

Умовами впровадження Проєкту є:

1. Створення електронної бібліотеки навчальних ресурсів для професійного зростання майбутніх психологів.
2. Проведення відкритих занять з фахових дисциплін.
3. Майстер-класи (тренінги, круглі столи, воркшопи) для студентів.
4. Проведення студентських конференцій.
5. Обмін досвідом серед педагогів, психологів.
6. Співпраця з іншими ЗВО, іншими освітніми установами.
7. Залучення студентів до участі у науково-практичних конференціях.
8. Створення *порталу професійного зростання «Психологу»*, наповнення його контентом, розкрутка та популяризація сайту.

III. Учасники Проєкту

3.1. У Проєкті можуть брати участь усі ЗВО України:

- студенти-майбутні психологи усіх курсів;
- науково-педагогічні кадри ЗВО, освітніх установ;
- психологи, бібліотекарі, методисти;
- випускники ЗВО, які працюють за фахом.

3.2. Запрошується обласні інститути післядипломної педагогічної освіти, обласні та регіональні бібліотеки, загальноосвітні і загальноосвітні спеціальні навчальні заклади, позашкільні навчальні заклади, дошкільні заклади, навчально-виховні комплекси, реабілітаційні центри стати учасником проєкту.

IV. Заходи реалізації Проєкту

Для учасників Проєкту проводяться організаційні заходи, семінари, майстер-класи, конференції, Інтернет-конференції, спільні круглі столи, тренінги, віртуальні консультації, вебінари з питань форм, методів, засобів, педагогічних технологій для професійного зростання майбутніх психологів.

Проводиться робота щодо створення електронних засобів навчання.

Здійснюється популяризація Проєкту у науковому середовищі.

Проводиться робота по наповненню та розкручуванню порталу професійного зростання «Психологу» та інших електронних ресурсів.

V. Очікувані результати впровадження Проєкту

– упровадження нової системи підготовки майбутніх психологів на засадах європейських та світових стандартів;

– упровадження форм, методів та засобів навчання, спрямованих на неперервне професійне зростання майбутніх психологів;

– підвищення фахового рівня науково-педагогічних кадрів, бібліотекарів, їх педагогічної майстерності;

– підвищення якості знань студентів з фахових дисциплін;

– оптимізація освітнього процесу в ЗВО;

– створення та розвиток інформаційно-освітнього середовища професійного зростання майбутніх психологів (електронні освітні ресурси, сайти, дистанційні курси тощо);

– залучення майбутніх психологів до активної самоосвітньої діяльності;

- створення педагогічних умов професійного розвитку майбутніх психологів;
- розроблення структурно-функціональної моделі професійного зростання майбутніх психологів.

VI. Фінансування впровадження та реалізації Проєкту.

Фінансування впровадження та реалізації Проєкту здійснюється в установленому порядку за кошти відповідних бюджетів та інших джерел фінансування, у тому числі громадських благодійних та інших організацій і фондів, спонсорів, не заборонених законодавством України.

Міжпредметний проєкт-публікація «Арт-терапія»

Опис проєкту

Альтернативні теми для груп студентів: «Казкотерапія», «Ізотерапія», «Бібліотерапія», «Музикотерапія», «Естетотерапія», «Куклотерапія», «Театротерапія».

Мета проєкту: створення комп'ютерної публікації, яка всебічно розкриє зазначену тему та її роль у професійній діяльності майбутнього психолога.

Завдання:

1. Розкрити поняття арт-терапії; педагогічні можливості арт-терапії у виховній роботі педагога; інноваційні техніки, методи арт-терапії; цікаві факти, новини тощо.

2. З'ясувати поняття комп'ютерної публікації; засоби створення публікацій; види публікацій та їх шаблони; структура публікації; особливості роботи з графічними об'єктами під час створення комп'ютерних публікацій; зв'язки між об'єктами публікації; створення, збереження, відкриття та друк публікацій.

Кількість учасників проєкту: 7-8 студентів.

Термін впровадження: семестр або навчальний рік.

Очікувані результати від впровадження проєкту: отримання знань з теми, ознайомлення з практичними методиками; розвиток інформаційної культури шляхом

опанування практичних навичок розробки комп'ютерних публікацій; розвиток професійної компетентності майбутнього психолога; випуск бюлетня «Арт-терапія».

Методичні рекомендації щодо роботи в середовищі MS Publisher

1. Поняття комп'ютерної публікації

Публікація – документ, що оголошується всенародно (латинською *Publico*). Донедавна публікаціями вважали документи, виконані поліграфічним способом. Тепер статус публікацій мають також електронні документи, розташовані, зокрема, на веб-серверах, які можна переглядати за допомогою браузера. *Публікація* – процес видання певного твору. Розрізняють *друковані* і *електронні* публікації (табл. 4).

Таблиця 4 – Види публікацій

Друковані	Електронні
Книжки	Документи, що розповсюджуються з використанням електронних носіїв даних або комп'ютерних мереж
Брошури	
Журнали	
Газети	
Бюлетні	
Буклети	
Листівки тощо	

Тривалий час друковані публікації виготовлялися виключно в друкарні. І цим займалася ціла галузь виробництва – поліграфія. А підготовкою матеріалів до друку займалися видавництва. У багатотиражному виробництві так відбувається і сьогодні: видавництва готують макети книжок, журналів, газет і т.п, а підприємства поліграфії – друкують і за необхідності зшивають їх.

Разом з тим з широким розповсюдженням персональних комп'ютерів і високоякісних лазерних та струменевих

принтерів, копіювальних апаратів набули розповсюдження так звані настільні видавничі системи.

Публікації, що здійснені з використанням комп'ютерних технологій, називають комп'ютерними публікаціями. Тож, комп'ютерні публікації – це публікації, створені за допомогою спеціальних комп'ютерних програм.

2. Засоби створення публікацій

До засобів створення публікацій відносять настільні видавничі системи. Ці системи мають апаратну та програмну складові. До апаратної складової належить персональний комп'ютер, пристрої друку(принтер, копіювальний апарат, плоттер) і пристрої введення даних(сканери, графічні планшети), а до програмної – спеціальні програми підготовки макета публікації. Усе це може розміститися на столі користувача і тому ці системи отримали назву *desktop publishing* (з англ. настільні публікації), або *настільні видавничі системи*. Вони бувають: професійного рівня – QuarkXPress; Frame Maker; Adobe PageMaker; Adobe InDesign; початкового рівня – PagePlus; Microsoft Publisher.

Видавнича система MS Publisher призначена для підготовки поліграфічних продуктів (публікацій, брошур, рекламних листівок, каталогів, книг). Вона забезпечує створення і акцидентну верстку публікацій на основі різноманітних шаблонів змісту і може працювати у двох основних режимах – створення і редагування друкованої та електронної публікації.

Основним об'єктом у Publisher є публікація як сукупність сторінок. На сторінках друкованих публікацій можуть розміщуватися текстові та графічні об'єкти, а на сторінках електронних публікацій ще й звукові, відеооб'єкти та гіперпосилання.

Програма MS Publisher уможливорює:

1. Створювати та розповсюджувати професійно підготовлені матеріали та ділову документацію для друкування, розміщення їх в Інтернеті та використання в електронних листах.

2. Створювати публікації, що містять тексти та ілюстрації, підготовлені в середовищах текстового та графічних редакторів, компонуючи ці матеріали та розміщуючи їх на різній кількості сторінок і колонок;

3. Готувати оригінал-матеріали друкованої продукції(газети, журнали тощо); розробляти нескладні веб-сайти та веб-сторінки.

Завантажується програма MS Publisher командою:

Пуск → Усі програми → Microsoft Office → Microsoft Office Publisher.

3. Види публікацій та їх шаблони

Макети – це шаблони публікації одного типу (одного змісту, призначення), які відрізняються між собою лише кольоровим чи шрифтовим оформленням об'єктів. Макет задає загальний вигляд(структуру) публікації.

Типи макетів комп'ютерних публікацій:

Публікації для друку. Цей розділ містить макети публікацій, призначених для подальшого роздрукування.

Веб-вузли та електронна пошта. Цей тип макетів призначений допомогти вам створити просту веб-сторінку або публікацію, призначену для відправки у формі електронного листа.

Набори макетів. Цей розділ містить всі макети необхідної офісної документації, витримані в єдиному стилі.

Порожні публікації. Якщо вас не задовольняють шаблони, створені професійними дизайнерами компанії Microsoft, і ви бажаєте відчути себе справжнім митцем, спробуйте створити публікацію на основі одного з порожніх бланків.

У видавничій системі, на відміну від текстового процесора, окремі фрагменти тексту можна опрацьовувати як незалежні об'єкти. Усі тексти містяться в об'єктах-контейнерах, які називають *написами* (інші терміни – *текстові блоки, текстові поля, поля*). Саме ця властивість дає змогу комбінувати і зручно розташовувати на сторінці

головні об'єкти публікації – графічні зображення і текстові фрагменти.

Елементи макета:

Текстові поля(написи) – будь-який текст, розміщений у текстовій рамці, відображений на екрані за допомогою пунктирних ліній.

Елементи оформлення документа – векторні об'єкти, використовувані для оформлення комп'ютерної публікації: різноманітні візерунки, узори тощо.

Малюнки (зображення, фотографії) – це підготовлені або відредаговані за допомогою графічного редактора растрові зображення, якість яких суттєво змінюється внаслідок масштабування.

4. Структура комп'ютерної публікації

У публікаціях можуть розміщуватися об'єкти двох типів – тексти та графічні зображення. **Вона** може складатися з однієї чи кількох сторінок. Якщо публікація складається з декількох сторінок (буклети, бюлетні та ін.), то вона повинна мати титульну і заключну сторінки.

Матеріал може розміщуватися в кілька колонок. Кожна колонка – це напис, який називають **текстовим полем**. Текстові поля однієї статті зв'язані між собою. Статті можуть починатися на одній сторінці, а закінчуватися на іншій.

Один з головних об'єктів публікації – **заголовок**. За своєю структурою заголовок схожий до газетного. Він містить текст заголовка і дані про видавця, може містити девіз, емблему, для періодичних видань – номер і дату випуску. Основне місце на титульній сторінці займає перша або головна стаття. Остання сторінка містить дані про редакторів і дизайнерів, а також деякі службові дані: тираж публікації, реквізити редакції та друкарні тощо. Якщо публікація має одну сторінку (візитки, ділові бланки тощо), то вона теж повинна мати заголовок, який виділяється з решти інформації.

Процес створення публікації розпочинається з розробки

структури і дизайну даного виду публікації. Перш за все слід ознайомитися з шаблонами публікацій даного типу, з'ясувати тематику та перелік питань, які будуть висвітлюватися в публікації, добрати матеріали до публікації: назву, заголовки і тексти статей, ілюстрації до них, елементи оформлення тощо. Далі слід перейти до безпосереднього створення. Для налаштування параметрів сторінки слід виконати команду **Файл – Параметри сторінки** та налаштувати потрібні дані: тип публікації, розмір сторінки, орієнтацію сторінки тощо.

5. Особливості роботи з графічними об'єктами під час створення комп'ютерних публікацій. Зв'язки між об'єктами публікації

Редагування і форматування графічних об'єктів у публікаціях здійснюється аналогічно операціям у Word та PowerPoint. Тільки якщо графічні об'єкти з файлів у Word за замовчуванням вставляються з обтіканням **У тексті**, а в PowerPoint – з обтіканням **Перед текстом**, то в Publisher – з обтіканням **Навколо рамки**.

Фотографії і рисунки в публікації прийнято підписувати. У шаблонах графічні об'єкти вже вставлені і мають шаблони підписів. Якщо користувач хоче замінити зображення, то спочатку він повинен виконати операцію розгрупування графічного об'єкта і напису.

Для цього після вибору графічного об'єкта слід вибрати кнопку **Розгрупувати**, що з'явиться біля вибраного об'єкта. Далі слід виконати операцію вставлення нового графічного об'єкта одним з відомих способів.

Для створення нового підпису під графічним об'єктом слід вибрати кнопку панелі інструментів **Об'єкти**, вказати місце розміщення напису і ввести текст. Після створення напису його слід згрупувати з фотографією або малюнком: виділити ці об'єкти одним з відомих способів, наприклад з використанням кнопки **Вибір об'єктів** панелі інструментів **Об'єкти**, і вибрати кнопку **Групування** , що з'являється біля виділених об'єктів.

Зміна розмірів текстових полів, графічних об'єктів, груп об'єктів здійснюється з використанням маркерів зміни розмірів вибраного об'єкта чи групи об'єктів, а переміщення – стандартною операцією перетягування після вибору.

6. Створення, збереження, відкриття та друк публікацій

Створення публікації

Спосіб 1

1. Для створення нової публікації виконують команду **Файл → Создать → Публикации для печати**.

2. Відкриється перелік категорій – Швидкі публікації, Бланки, Буклети, Бюлетні тощо.

3. У вікні перегляду (відкриється в центральній частині) клацанням обрати потрібний макет публікації

4. В Області завдань встановити параметри обраного макету (здійснити його форматування). На цій самій панелі в полі **Розмір сторінки** встановлюється кількість аркушів публікації. Слід враховувати, що якщо передбачається двосторонній друк, і якщо обрати один аркуш публікації, то ми матимемо дві сторінки, а якщо два аркуші – то чотири.

5. Замінити текстові фрагменти та графічні об'єкти на свої.

Форматування публікації полягає у **виборі макету, колірної схеми та шрифтової схеми**.

Вибір колірної схеми: у **Області завдань** вибрати пункт **Цветовые схемы**, обрати назву схеми (Альпійська, Водопад, Гори тощо) і клацнувши по ній застосувати її.

Вибір шрифтової схеми (набору шрифтів, призначеного для оформлення публікацій): у **Області завдань** вибрати пункт **Шрифтовые схемы**, обрати назву схеми (Архівна, Базова тощо) і клацнувши по ній, застосувати її.

Введення тексту. На відміну від MS Word публікація складається лише з об'єктів. Об'єкти розташовують на сторінці у певних місцях. Головним об'єктом є текстовий

блок (напис). На сторінці може бути декілька текстових блоків. Якщо створено публікацію на основі шаблону, то вона вже містить текстові блоки, готові для введення даних. Достатньо клацнути в блоці, видалити введений там текст і ввести свій.

Спосіб 2

1. **Файл – Создать; Закрити Область завдань** в лівій частині вікна.

2. Використовуючи елементи керування панелі інструментів **Об’єкти** та інших панелей самостійно створити макет майбутньої публікації. Доцільно використати кнопки (табл. 5):

Таблиця 5 – Кнопки панелі інструментів Об’єкти

Кнопка	Назва
	Вибір об’єктів
	Напис
	Додати таблицю
	Додати об’єкти WordArt
	Рисунок
	Лінія
	Стрілка
	Овал
	Прямокутник
	Авто фігура
	Об’єкт бібліотеки макетів

Для форматування напису призначене вікно **Формат напису**, яке можна викликати командою **Формат напису** із контекстного меню.

Щоб змінити шрифт текстових полів публікації, в області завдань **Параметри** слід обрати посилання **Шрифтові схеми**. У наведеному списку **Застосувати шрифтову схему** вибрати потрібну.

Для зміни вигляду елементів оформлення всього документа, в області завдань вибрати посилання **Кольорові схеми**.

Щоб змінити макет публікації в області завдань вибирають **Макети публікацій**, а після цього у списку **Застосувати макет** вибрати новий макет.

На останньому етапі створення публікації пунктирні лінії забирають командою **Вигляд → Межі і направляючі**.

Файли, створенні програмою MS Publisher, мають стандартне розширення **.pub**.

Для збереження публікації: команда **Файл – Сохранить как**. У вікні, що з'явиться вибрати в якій папці і з яким ім'ям зберігати файл та натиснути **Сохранить**. **Щоб відкрити** вже створену раніше публікацію через дане вікно, потрібно виконати команду **Файл – Открыть** та вибрати потрібний файл.

Для роздрукування публікації: команда **Файл – Печать**. Указати які сторінки треба друкувати, кількість копій та інші параметри. Натиснути **ОК**. Перед роздрукуванням публікації слід обов'язково виконати команду **Файл – Предварительный просмотр**.

Проект являтиме собою бюлетень, який складається із чотирьох сторінок. Наповнення сторінок відповідним інформаційним контентом здійснюватиметься усіма членами групи (кожному надана відповідна роль), що працюють над проектом:

4-5 студентів-журналістів (шукають інформацію, пишуть статті, повідомлення для бюлетня);

1 студент-фотокореспондент (створює, готує фотоматеріали);

1 студент-редактор (редагує інформаційні матеріали, як-то статті, доповіді, повідомлення);

1 студент-верстальник (відповідає за роботу у середовищі Microsoft Publisher).

Таким чином, верстальник має скористатися засобом **Бюлетень**.

Макет передбачає спеціальну розмітку для шести статей. Хоча, як зазначалося вище, будь-яку розмітку можна за бажанням змінити, використавши кнопку **Напис**.

Наголосимо, проєкт може бути довготривалим, наприклад, 8 студентів працюють упродовж навчального року і випускають інформаційний продукт – бюлетень – 1 раз на місяць чи квартал.

Навчально-телекомунікаційний проєкт на довільну тему

Дидактично доцільними є *навчально-телекомунікаційні проєкти* (або мережні проєкти) – різновид освітнього проєкту, всі завдання якого виконують в Інтернеті (Сас, 2015). У ході роботи над мережними проєктами студенти отримують комплексні завдання, які виконуються за допомогою Інтернет-сервісів, і представляють для оцінювання веб-портфоліо проєкту (Кононец, 2016). Термін роботи над таким проєктом – один семестр (навчальний рік). У кінці роботи над проєктом студенти здають викладачеві портфоліо освітнього проєкту, а презентація проєктів здійснюється на студентській конференції (занятті-конференції).

Для роботи над навчально-телекомунікаційним проєктом студенти діляться на групи з 4-5 чоловік, обирають керівника проєкту.

Керівник проєкту розподіляє серед учасників групи обов'язки, завдання, відповідальних за певну ділянку роботи та контролює виконання. Керівник презентує проєкт та бере участь у виставленні оцінок за проєкт учасникам групи (повідомляє викладача, як працював над проєктом кожен учасник, оцінює його сумлінність, відповідальність та особистий внесок у роботу над проєктом. Викладач враховує думку керівника проєкту при виставленні оцінок.

План навчально-телекомунікаційного проєкту (за Н. Кононец)

Тема проєкту:	
Автор(и) проєкту (ім'я та прізвище):	1. 2. 3. 4. 5.
Група:	
Керівник проєкту:	
Кафедра:	
Факультет:	
Назва навчального закладу:	
Опис проєкту:	
Ключові питання, на які обов'язково слід дати відповідь: <i>Формуються самостійно</i>	
<p style="text-align: center;">Стислий опис проєктної діяльності:</p> <p>Під час проєктної діяльності студенти визначають значення теми особисто для себе, для майбутньої професійної діяльності. Проаналізують зібрану інформацію, впорядковують та узагальнюють її засобами сервісів Google, створивши Веб-портфоліо проєкту, що включає в себе:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Групу проєкту у Фейсбуці (вказати керівника проєкту).2. Сайт проєкту https://sites.google.com/. На сайті передбачити сторінку «Автори проєкту», на якій розмістити інформацію з фото кожного члена групи.3. Блог.4. Закладки.5. Календар.6. Файли Google Диску (Документ, Таблиця, Презентація, Форма, Малюнок). <p><i>У текстовому документі (аналог Word), слід розмістити аотацію вашого проєкту, проілюструвати рисунками; інформацію про розробників проєкту; використані ресурси.</i></p>	

<p><i>У презентації (аналог PowerPoint), розмістити цікаві матеріали, статті, фото, повідомлення з теми.</i></p> <p><i>У таблиці (аналог Excel) розмістити довільну інформацію у рамках теми, яку можна обробити за допомогою електронних таблиць. Наприклад, у рамках теми «Мережа Центрів здоров'я» можна створити таблицю обліку таких центрів по кожній області (або по одній Полтавській області, м. Полтави тощо).</i></p> <p><i>Форма – це створення опитувальника у рамках теми на 3-5 запитань (придумати самостійно).</i></p> <p><i>Створити довільний малюнок.</i></p> <ol style="list-style-type: none">1. Канал в Youtube.2. Організувати он-лайн опитування.3. Створити ментальну карту.
<p>Навчальні дисципліни: «Психологічна служба», «Практикум з групової психокорекції», «Психологія учіння та розвитку», «Інклюзивні проекти в сучасному суспільстві».</p>
<p>Програми: ОС Windows (Linux), пакет Microsoft Office, альтернативні офісні пакети (на вибір студента), браузер <i>Google Chrome</i> .</p>
<p>Розподіл обов'язків (ролей):</p> <ol style="list-style-type: none">1.2.3.4.5.
<p>План роботи відобразити у календарі (вказувати початкову дату і кінцеві дату проєкту):</p> <ol style="list-style-type: none">1. Знайти матеріали з теми.2. Створити групу у Фейсбуці.3. Створити сайт.4. Створити блог.5. Створити закладки.6. Створити документи <i>Google Диску</i> (Документ, Презентація, таблиця, Форма, Малюнок).

7. Створити канал в **Youtube**.

8. Організувати **он-лайн опитування**.

9. Створити **ментальну карту**, підключивши будь-який сервіс для майндмеппінгу через Google Диск (наприклад, контекстний пошук по слову «mindmap»).

Подключение приложений к Диску

The screenshot shows a search interface with the query 'mindmap' in the search bar. Below the search bar, there are four search results, each with a thumbnail, title, description, and a '+ подключить' (connect) button. The results are: 1. MindMap (mindmapmaker.org), 2. MindMup 2.0 - Free Mind Map web site (mindmup.com), 3. Cloud MindMap (mindmap.kwebpia.net), and 4. MindMeister (www.mindmeister.com). The search bar and the first result are circled in red.

10. Оформити веб-портфоліо проєкту у групі Фейсбуку.

11. Презентувати та захистити проєкт (конференція).

Графік роботи: 16 год. аудиторних занять, 30 год. – позааудиторного часу.

Матеріали та ресурси необхідні для проєкту: комп'ютери, доступ до Всесвітньої мережі, Інтернет-ресурси

Ключові слова: *Визначаються у рамках кожної теми окремо*

Результат:

1. Веб-портфоліо проєкту.
2. Презентація проєкту (PowerPoint, 5-7 слайдів).
3. Буклет проєкту (Publisher).

Для презентування проєкту у групі проєкту у Фейсбуці розмістити:

- посилання на сайт,
- посилання на блог,
- посилання на закладки,
- посилання на календар,
- посилання на файли Google Диск,
- розмістити ментальну карту.

Гриньова М. В., Кононова М. М.

**САМОРЕГУЛЯЦІЯ
НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
ТА ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК
СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ**

Монографія

Підписано до друку 07.12.2021 р.
Формат 60x84/16. Папір офсетний. Гарнітура Times.
Друк різнографічний. Умовн. друк. арк. 22,4
Наклад 300 шт. Замовлення 2021-179.

Видавництво ПП «Астрая»
36014, м. Полтава, вул. Шведська, 20, кв. 4
Тел.: +38 (0532) 509-167, 611-694
E-mail: astraya.pl.ua@gmail.com, веб-сайт: astraya.pl.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 5599 від 19.09.2017 р.

Друк ПП «Астрая»
36014, м. Полтава, вул. Шведська, 20, кв. 4
Тел.: +38 (0532) 509-167, 611-694
Дата державної реєстрації та номер запису в ЄДР
14.12.1999 р. № 1 588 120 0000 010089