

КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Кваліфікаційна наукова праця  
на правах рукопису

**ПОНОМАРЕНКО ОЛЬГА ВІКТОРІВНА**

УДК 378.046-021.68:159.9]:374.7(043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ  
МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ПСИХОЛОГІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ  
ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

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



О. В. Пономаренко

Науковий консультант: Сущенко Тетяна Іванівна, доктор педагогічних наук, професор

Запоріжжя – 2020

## АНОТАЦІЯ

*Пономаренко О. В.* Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». – Класичний приватний університет, Запоріжжя, Класичний приватний університет, Запоріжжя, 2020.

У дисертації здійснено теоретико-методичне обґрунтування та розв’язання наукової проблеми підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

Показано, що один з найбільш популярних запитів ринку неформальних освітніх послуг – психологічні знання та практичні навички, які дають змогу найбільш повної реалізації природніх потенцій кожної людини і визначають необхідність перегляду окремих параметрів професійної освіти.

Показано, що розмаїття та велика кількість досліджень з проблем підготовки майбутніх психологів надто повільно трансформуються у високу якість їх професійної діяльності, особливо на ринку неформальних освітніх послуг, що в сукупності надає змогу задекларувати розробку теоретичних засад та методичного інструментарію підготовки до професійної діяльності майбутніх магістрів психології в умовах неформальної освіти як прогресивну й актуальну ідею. Її перспективність підтверджено наявністю в теорії та практиці професійної освіти магістрів психології низки суперечностей, зокрема між:

– об’єктивною потребою суспільства в організації оперативного, якісного й кваліфікованого просвітництва населення в неформальний спосіб та недостатнім рівнем теоретичного й методичного обґрунтування педагогічних умов професійної підготовки потенційних суб’єктів цієї роботи – майбутніх магістрів психології;

– розумінням специфічності й зазвичай комерційного характеру професійної діяльності психологів в умовах неформальної освіти та недостатнім рівнем насиченості процесу підготовки адекватними засобами й методами, які розвивають технологічні, педагогічні та підприємницькі вміння студентів,

стимулюють вияв їх ініціативної й відповідальної життєвої позиції;

– потребою в упровадженні індивідуалізованих технологій формування готовності до професійної діяльності в неформальній освіті, набуття досвіду створення й застосування персонального психолого-педагогічного середовища та переважанню засобів і методів професійної освіти майбутніх психологів, що нівелюють їх внутрішні мотиви до конкурентної експансії у сферу неформальних освітніх послуг.

Аналіз зарубіжного та українського досвіду вищої освіти, теоретико-методичних досліджень у галузі підготовки фахівців з психології та суміжних професій надав змогу з'ясувати спільні для всіх країн характеристики, зокрема: домінанту компетентнісної педагогічної парадигми, наскрізне використання інформаційно-комунікаційних технологій, активне застосування змішаних форм навчання та зіставні терміни підготовки майбутніх магістрів.

Суттєвою деструктивною відмінністю українських традицій підготовки майбутніх психологів є надто обережний характер співпраці представників професійних та академічних співтовариств, імітаційний характер науково-дослідної діяльності викладачів і студентів, незначний попит на унікальні, вузькоспеціалізовані освітні програми, недосконалі умови практичної підготовки та стажування, низький рівень конкурентності в навчанні студентів і викладацькій діяльності науково-педагогічних працівників, пасивна реалізація принципу автономності, особливо в аспекті підвищення рівня суб'єктності студентського самоврядування тощо.

Аналіз сучасних вітчизняних досліджень засвідчив наявність певної конкуренції між науковими спеціальностями (19.00.07 та 13.00.04), яка в цілому збагачує науковий дискурс і надає змогу інтеграції більшості важливих питань теоретико-методологічного характеру, розробки педагогічних умов, моделі та технології формування окремих загальних і специфічних компетентностей, експлікації перспективних інновацій навчання магістрів психології як на рівні викладання окремих дисциплін, так і на рівні організації підготовки в цілому.

Провідною ідеєю дослідження є розуміння підготовки майбутніх магістрів психології як процесу керованої інтеріоризації необхідної сукупності стандартизованих компетентностей, що відбувається в логіці спеціалізованого академічного навчання студентів спеціальності 053 Психологія (на другому рівні

вищої освіти), доданим формальним результатом якого виступає здатність особи успішно провадити професійну діяльність в умовах неформальної освіти.

Інноваційне бачення специфіки професійної діяльності майбутніх магістрів психології в умовах неформальної освіти ґрунтується на двох її основних аспектах – функціях та ролях, які має реалізовувати й виконувати фахівець-психолог у зазначених умовах. Так, основними функціями магістрів психології в умовах неформальної освіти є: просвітницька коригувальна та розвивальна.

Означені функції інтегруються в трьох рольових позиціях магістрів психології в умовах неформальної освіти – психолога, педагога та підприємця.

Педагогічна стратегія підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти розподілена на такі фази: проектування, технологізація і коригування. Фаза проектування спрямована на розробку індивідуальних траєкторій розвитку усіх складових підготовки магістрів психології, необхідних для забезпечення ефективності їх професійної діяльності в умовах неформальної освіти. Фаза технологізації спрямована на ефективну теоретичну і практичну підготовку майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. Фаза коригування спрямована на коригування індивідуальної траєкторії підготовки майбутніх магістрів психології та розроблених ними персональних «стартапів», що ґрунтується на аналізі труднощів, з якими майбутні магістри психології зустрілися на етапі реалізації індивідуальної траєкторії підготовки та випробування персональних «стартапів» у ході проходження педагогічної та польової (психологічної) практики.

Для реалізації визначеної педагогічної стратегії підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах трансформації освіти визначено сукупність форм, методів і засобів навчання, яка охоплює технологію змішаного навчання, інтерактивні технології, проектну технологію та польові (психологічні) практики.

Обґрунтовано організаційно-педагогічні умови, дотримання яких забезпечить ефективність імплементації авторської концепції:

– оновлення змісту професійної підготовки майбутніх магістрів психології через ергономічне виправдане насичення контенту освітніх програм дисциплін і

практик навчальним модулями та складовими, в яких відтворюються когнітивні, операційні й аксіологічні патерни успішної професійної діяльності психологів в умовах неформальної освіти;

– використання технології змішаного навчання як способу стимулювання гнучкої, ініціативної та відповідальної практики персоналізованої підготовки, в якій відтворюються операційні режими професійної діяльності психолога в умовах неформальної освіти;

– застосування інтерактивних технологій як прогресивного засобу інтеріоризації змісту навчання магістрів в аудиторній роботі, перманентного нарощування суб'єктної та лідерської життєвої позиції, емоційного інтелекту й адекватної самооцінки;

– використання проєктної технології як методу культивування реалістичних, конкретних, операціоналізованих та визначених у часі цілей навчання студентів, що супроводжується розробкою індивідуальних стартапів входження на ринок неформальних освітніх послуг;

– проходження польових (психологічних) практик як засобу упредметнення накопиченого потенціалу через апробацію власного стартапу в умовах реальної неформальної освіти, що надає змогу отримання зворотного зв'язку, рефлексії та виявлення утруднень.

Розроблено інтегральну педагогічну технологію підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, яка формалізує, упорядковує та насичує конкретним змістом діяльність усіх суб'єктів педагогічного процесу, контролює хід та особливості протікання його основних фаз, дотримання часових рамок, методів, форм, засобів та показників готовності до професійної діяльності в неформальній освіті. Для кожного структурного компоненту такої готовності деталізовано критерії (когнітивний, операціональний, аксіологічний) та конкретні показники і рівні розвитку (критичний, достатній та оптимальний).

Розроблено та впроваджено в підготовку майбутніх магістрів психології:

– відкорегований навчальний план та освітня програма підготовки майбутніх магістрів спеціальності 053 Психологія, які містять концептуальні та процесуальні інновації автора;

– модифіковані: навчально-методичні комплекси дисциплін («Психологія

емоційного інтелекту», «Психологія лідерства», «Психологія творчості», «Психологія ризику», «Психологія професійного мислення»); методичні рекомендації до написання курсових робіт; методичні рекомендації до проходження педагогічної та переддипломної практик;

– додаткові змістові модулі дисциплін «Педагогіка вищої школи» (модуль «Основи педагогічної майстерності психолога в просвітницькій діяльності»), «Методика викладання психології у вищій школі» (модуль «ІКТ в професійній діяльності психолога»), «Тренінг професійної компетентності» (модуль «Професійна діяльність магістра психології в умовах неформальної освіти»);

– навчальні посібники та методичні засоби для самостійної роботи студентів: «Неформальна освіта у системі освіти України», «Соціально-правовий захист населення», «Управління сучасним навчальним закладом», «Комплексні завдання з соціальної педагогіки».

Розроблено діагностичний інструментарій оцінки рівня готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, що містить систему валідних авторських і стандартизованих методик, які дають змогу отримати об'єктивну й релевантну інтегровану оцінку цієї готовності.

Сформованість педагогічного структурного компоненту визначається за допомогою таких показників: усвідомлення себе як педагога неформальної освіти; психолого-педагогічні знання й вміння з неформальної освіти; уміння встановлювати ефективні взаємовідносини з тими, хто навчається у неформальній освіті; уміння забезпечувати керованість та цілеспрямованість освітнього процесу неформальної освіти; уміння визначати та враховувати потреби та інтереси тих, хто навчається в неформальній освіті.

Підприємницький структурний компонент пов'язаний з проявом таких показників як: розуміння сучасних освітніх, соціальних та економічних можливостей неформальної освіти; уміння презентувати себе; стійкість до психологічних навантажень; здатність діяти в умовах невизначеності; здатність до прийняття обґрунтованих фінансових рішень; високий рівень особистої відповідальності. Технологічний структурний компонент визначають такі показники: обізнаність про електронні освітні ресурси, Інтернет-сервіси, web-технології та їх роль в неформальній освіті; вміння проєктувати (планувати)

власну професійну діяльність на засадах технологічності та оптимальності; вміння використовувати офісні технології; аналітичне мислення; абстрактне мислення. Лідерський структурний компонент ґрунтується на сукупності таких показників: здатність здійснювати вплив на інших людей та переконувати їх; вміння вселяти впевненість в того, хто навчається; стійкість до стресів; вміння створювати атмосферу співробітництва, взаємодовіри, взаємоповаги та взаєморозуміння; здатність до співробітництва; здібність схоплювати суть справи інтуїтивно і швидко; імідж майбутнього магістра психології. Структурний компонент емоційний інтелект представлений такими показниками: здатність ефективно розбиратися в емоційній сфері людини (своїй та інших людей); здатність розуміти емоційне підґрунтя міжособистісних відносин; здатність контролювати та використовувати власні емоції; здатність до створення переважаючого настрою. Проведений педагогічний експеримент підтвердив ефективність авторських пропозицій, в якій відтворено концептуальний задум автора, принципи, організаційно-педагогічні умови, модель та інші важливі параметри педагогічного процесу.

**Ключові слова:** неформальна освіта, майбутній магістр психології, професійна підготовка, педагогічні технології, організаційно-педагогічні умови, педагогічний процес, заклади вищої освіти

## ANNOTANION

*Ponomarenko O. V.* Theoretical and methodical bases for preparation of future masters of psychology for professional activity in the conditions of informal education. – Qualification scientific work on the rights of a manuscript.

The dissertation on competition of a scientific degree of the doctor of pedagogical sciences on a specialty 13.00.04 «Theory and methodology of professional education». – Classical Private University, Zaporozhye, Classical Private University, Zaporozhye, 2020.

The dissertation provides a theoretical and methodological justification and solution of the scientific problem of preparing future masters of psychology for professional activity in a non-formal education.

It is shown that one of the most popular demands of the market of non-formal educational services is psychological knowledge and practical skills that allow the fullest realization of the natural potential of each person and determine the need to revise certain parameters of vocational education.

It is shown that the diversity and large number of studies on the training of future psychologists are transformed into a high quality of their professional activities too slowly, especially at the market of non-formal educational services, which allows to state that the development of theoretical foundations and methodological tools for future masters of psychology in non-formal education is a progressive and relevant idea. Its significance is confirmed by the presence in the theory and practice of professional education of masters of psychology of a number of contradictions, in particular between:

– the objective need of society in the organization of operational, high-quality and education of the population in an informal way and the insufficient level of theoretical and methodological justification of pedagogical conditions of professional training of potential subjects of this work who are future masters of psychology;

– understanding the peculiarities and usually commercial nature of the professional activities of psychologists in non-formal education and the insufficient level of saturation of the training process with adequate tools and methods that develop technological, pedagogical and entrepreneurial skills of students, stimulate their initiative and responsible life position;



– the need to introduce individualized technologies for the formation of readiness for professional activity in non-formal education, gaining experience in creating and applying personal psychological and pedagogical environment and the predominance of means and methods of professional education of future psychologists, leveling their internal motives for competitive expansion into the field of non-formal education.

Analysis of foreign and Ukrainian experience of higher education, theoretical and methodological research in the field of training specialists in psychology and related professions made it possible to clarify common characteristics for all countries, in particular: the dominance of competence pedagogical paradigm, omnipresent use of information and communication technologies. training and comparable terms of preparation of future masters.

A significant destructive difference between the Ukrainian traditions of training future psychologists is the very cautious nature of cooperation between representatives of professional and academic communities, the simulation of research activities of teachers and students, low demand for unique, highly specialized educational programs, imperfect conditions of practical training and internships students and teaching activities of research and teaching staff, passive implementation of the principle of autonomy, especially in terms of increasing the level of subjectivity of student government, etc.

Analysis of modern research has shown a certain competition between scientific specialties (19.00.07 and 13.00.04), which generally enriches the scientific discourse and allows the integration of most important issues of theoretical and methodological nature, development of pedagogical conditions, models and technologies of individual general and specific competencies, explications of promising innovations in the training of masters of psychology both at the level of teaching individual disciplines and at the level of training organization as a whole.

The leading idea of the study is to understand the training of future masters of psychology as a process of controlled internalization of the required set of standardized competencies, which takes place in the logic of specialized academic training of students majoring in 053 Psychology at the second level of higher education, which is non-formal education.

The innovative vision of the specifics of the professional activity of future

masters of psychology in the context of non-formal education is based on its two main aspects which are the functions and the roles that should be implemented and performed by a psychologist in these conditions. Thus, the main functions of masters of psychology in non-formal education are: educational, corrective and developmental.

These functions are integrated in the three following role positions of masters of psychology in non-formal education such as psychologist, teacher and entrepreneur.

The pedagogical strategy of preparation of future masters of psychology for professional activity in the conditions of non-formal education is divided into the following phases: design, technologicalization and adjustment. The design phase is aimed at developing individual development trajectories of all components of the training of masters of psychology, necessary to ensure the effectiveness of their professional activities in non-formal education. The phase of technologicalization is aimed at effective theoretical and practical preparation of future masters of psychology for professional activity in the context of non-formal education. The adjustment phase is aimed at adjusting the individual trajectory of future masters of psychology and personal «startups» developed by them, based on the analysis of difficulties encountered by master psychologists at the stage of implementing the preparation and testing of individual trajectory of personal «startups» during teaching internship and psychological practice.

To implement the defined pedagogical strategy of preparation of future masters of psychology for professional activity in the conditions of education transformation, a set of forms, methods and means of teaching has been defined, which includes blended learning technology, interactive technologies, project technology and field (psychological) practices.

The organizational and pedagogical conditions are observed, observance of which will ensure the effectiveness of the implementation of the author's concept:

- updating the content of professional training of future masters of psychology through ergonomically justified saturation of the content of educational programs of disciplines and practices with training modules and components, which reproduce the cognitive, operational and axiological patterns of successful professional activity of psychologists in non-formal education;

- the use of blended learning technology as a way to stimulate flexible, proactive and responsible practice of personalized training, which reproduces the

operational modes of professional activity of a psychologist in a non-formal education;

- the use of interactive technologies as a progressive means of internalizing the content of master's studies in classroom work, permanent increase of subjective and leadership life position, emotional intelligence and adequate self-esteem;

- the use of project technology as a method of cultivating realistic, specific, operationalized and time-bound learning goals for students, accompanied by the development of individual startups entering the market of non-formal educational services;

- having of field (psychological) practices as a means of objectification of the accumulated potential by approbating of own startup in the conditions of real non-formal education that gives the chance to receive feedback, reflection and identification of difficulties.

An integrated pedagogical technology of preparation of future masters of psychology for professional activity in the conditions of non-formal education has been developed, which formalizes, organizes and saturates the activity of all subjects of pedagogical process, and indicators of readiness for professional activity in non-formal education with particular content. Criteria (cognitive, operational, axiological) and specific indicators and levels of development (critical, sufficient and optimal) have been detailed for each structural component of such readiness.

Developed and implemented in the training of future masters of psychology:

- adjusted curriculum and educational program for future masters majoring in 053 Psychology, which contain the author's conceptual and procedural innovations;

- modified educational and methodical complexes of disciplines («Psychology of emotional intelligence», «Psychology of leadership», «Psychology of creativity», «Psychology of risk», «Psychology of professional thinking»); methodical recommendations for writing term papers; methodical recommendations for pedagogical and undergraduate internships;

- additional content modules of disciplines «Higher school pedagogy» (module «Fundamentals of pedagogical skills of a psychologist in educational activities»), «Methods of teaching psychology in higher school» (module «IT in the professional activities of a psychologist»), «Professional competence training» (module «Professional activity of the master of psychology in the conditions of non-formal education»);

– textbooks and teaching aids for independent work of students: «Non-formal education in the education system of Ukraine», «Social and legal protection of the population», «Management of a modern educational institution», «Complex tasks in social pedagogy».

Diagnostic tools to assess the level of readiness of future masters of psychology for professional activity in non-formal education have been developed, they contain a system of valid standardized methods as well as methods elaborated by the author that allow to obtain an objective and relevant integrated assessment of this readiness.

The formation of the pedagogical structural component is determined by the following indicators: self-awareness as a teacher of non-formal education; psychological and pedagogical knowledge and skills in non-formal education; ability to establish effective relationships with those who study in non-formal education; ability to ensure the manageability and purposefulness of the educational process of non-formal education; ability to identify and take into account the needs and interests of those studying in non-formal education.

Entrepreneurial structural component is associated with the manifestation of such indicators as: understanding of modern educational, social and economic opportunities of non-formal education; ability to present oneself; resistance to psychological stress; ability to act in conditions of uncertainty; ability to make sound financial decisions; high level of personal responsibility.

The technological structural component is determined by the following indicators: awareness of electronic educational resources, Internet services, web-technologies and their role in non-formal education; ability to design (plan) own professional activity on the basis of manufacturability and optimality; ability to use office technologies; analytical thinking; abstract thinking.

The leadership structural component is based on a set of the following indicators, such as the ability to influence other people and persuade them; the ability to instill confidence in the learner; resistance to stress; ability to create an atmosphere of cooperation, mutual trust, mutual respect and mutual understanding; ability to cooperate; the ability to grasp the essence of the case intuitively and quickly; image of the future master of psychology.

The structural component of emotional intelligence is represented by the following indicators: the ability to effectively understand the emotional sphere of a

human being (his or her own and other people'); ability to understand the emotional basis of interpersonal relationships; ability to control and use one's own emotions; ability to create a predominant mood.

The conducted pedagogical experiment confirmed the effectiveness of the author's proposals, which reproduced the conceptual idea of the author, principles, organizational and pedagogical conditions, model and other important parameters of the pedagogical process.

**Key words:** non-formal education, future master of psychology, professional training, pedagogical technologies, organizational and pedagogical conditions, pedagogical process, institutions of higher education.

## СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

### *Монографії*

1. Ponomareko O. V. Perspectives and accents of training of the future masters in psychology for professional activities in the conditions of nonformal education. *Development priorities of pedagogical sciences in the XXI century* : collective monograph / A. O. Bessarab, M. D. Diachenko, Jan Grzesiak, O. I. Ivanytsky, etc. Lviv ; Torun : Liha-Press, 2019. P. 109–127. DOI: <https://doi.org/10.36059/978-966-397-106-3/109-127>.

2. Пономаренко О. В. Теорія і практика підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти : монографія. Запоріжжя : Вид-во КПУ, 2020. 420 с.

*Стаття в зарубіжному виданні,  
що входить до наукометричної бази SCOPUS*

3. Kravtsov Y. S., Tkalych M. H., Korbozerova N. M., Ponomarenko O. V. Communicative rationality as a problem fields and semantic emphasis of educational paradigm. *Astra Salvensis*. 2020. Supplement № 1. P. 391–401.

*Статті в наукових фахових виданнях України*

4. Пономаренко О. В. Історико-методологічні засади соціально-педагогічної діяльності. *Соціалізація особистості* : зб. наук. пр. Київ : НПУ ім. М. Драгоманова, 2006. Вип. 2. С. 70–77.

5. Пономаренко О. В. Етапи становлення професійних стандартів соціального працівника у Сполучених Штатах Америки. *Соціалізація особистості* : зб. наук. пр. Київ : НПУ ім. М. Драгоманова, 2006. Вип. 1. С. 78–85.

6. Пономаренко О. В. Психолого-педагогічні основи сутності професійно-етичної культури соціального педагога. *Соціалізація особистості* : зб. наук. пр. Київ : НПУ ім. М. Драгоманова, 2007. Вип. 3. С. 3–10.

7. Пономаренко О. В. Особливості соціально-педагогічної діяльності в освіті. *Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики* : міжвуз. зб. наук. пр. / УНУ ім. Т. Г. Шевченка, Одеський нац. ун-т ім. І. І. Мечникова, Запорізький держ. ун-т. Київ ; Запоріжжя ; Одеса, 2008. С. 171–175.

8. Пономаренко О. В. Інноваційні технології організації соціально-педагогічної практики в Запорізькому державному університеті. *Проблеми педагогічних технологій* : зб. наук. пр. / Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки. Луцьк, 2009. Вип. 2. С. 189–193.

9. Пономаренко О. В. Стратегії психозахисної поведінки педагогів з різними рівнями емоційного вигорання. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. пр. / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка ; ЗНУ. 2013. № 1. С.

10. Пономаренко О. В. Суперечності та складності неформальної освіти як платформи для професійної самореалізації фахівців із психології. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки* : зб. наук. пр. / гол. ред. Г. В. Локарева. Запоріжжя : Запорізький нац. ун-т, 2018. № 2 (31). С. 45–50.

11. Пономаренко О. В. Проблема формування готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / редкол.: А. В. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя, 2018. Т. 2. Вип. 61. С. 162–168.

12. Пономаренко О. В. Важливі тенденції сучасної професійної освіти магістрів психології в контексті формування їхньої готовності до фахової діяльності в умовах неформальної освіти. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Запоріжжя : Запорізький нац. ун-т, 2019. № 1 (32). С. 86–91.

13. Пономаренко О. В. Аналіз місця та ролі неформальної освіти у метасистемі неперервної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / редкол.: А. В. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя, 2019. Т. 1. Вип. 64. С. 75–78.

14. Пономаренко О. В. Теоретико-методологічне підґрунтя авторської концепції підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / редкол.: А. В. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя, 2019. Т. 2. Вип. 66. С. 82–86.

15. Пономаренко О. В. Принципи формування готовності формування майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки* : зб. наук. пр. / гол. ред. Г. В. Локарева. Запоріжжя : Запорізький нац. ун-т, 2019. № 2 (33). С. 117–121.

16. Пономаренко О. В. Конкретно-науковий рівень методології дослідження проблеми підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і*

*загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / редкол.: А. В. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя, 2019. Т. 2. Вип. 67. С. 124–130.

17. Пономаренко О. В. Сукупність критеріїв та показників готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти за її компонентами. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 24. Т. 2. С. 99–104.

18. Пономаренко О. В. Вибір та обґрунтування діагностичних засобів оцінки готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / редкол.: А. В. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя, 2020. Т. 2. Вип. 68. С. 115–120.

19. Пономаренко О. В. Проблема оцінки рівнів готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Бердянськ : БДПУ, 2020. Вип. 1. С. 408–416.

20. Пономаренко О. В. Результативні характеристики готовності майбутнього магістра психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук* : міжвуз. зб. наук. пр. молодих вчених Дрогобицького держ. пед. ун-ту ім. Івана Франка / ред.-упоряд. М. Пантюк, А. Душний, І. Зимомря. Дрогобич : Гельветика, 2019. Вип. 28. Т. 3. С. 211–216.

21. Пономаренко О. В. Загальна характеристика технології підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. *Педагогіка та психологія* : зб. наук. пр. / Харківський нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2019. Вип. 62. С. 153–161.

22. Пономаренко О. В. Концепція підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / редкол.: А. В. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя, 2020. Т. 3. Вип. 69. С. 93–96.

23. Пономаренко О. В. Поняття «Організаційно-педагогічні умови» в контексті дослідження професійної освіти майбутніх магістрів психології. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / редкол.: А. В. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя, 2020. Т. 3. Вип. 70. С. 197–200.

24. Пономаренко О. В. Оновлення змісту та технологій фахової підготовки



майбутніх магістрів психології в контексті формування їх готовності до професійної діяльності в неформальній освіті. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / редкол.: А. В. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя, 2020. Т. 2. Вип. 71. С. 193–198.

25. Пономаренко О. В. Педагогічні умови фахової підготовки майбутніх магістрів психології в контексті формування їх готовності до професійної діяльності в неформальній освіті. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки*. 2020. № 2 (21). С. 199–214.

*Статті в інших наукових виданнях*

26. Пономаренко О. В. Педагогічні технології формування професійно-етичної культури майбутніх соціальних педагогів. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки* : зб. наук. пр. Ін-ту педагогіки і психології проф. освіти АПН України, Запорізький ОІВВ. Київ ; Запоріжжя, 2002. Вип. 19. С. 145–149.

27. Пономаренко О. В. Етапи становлення і розвитку психолого-педагогічної освіти в Запорізькому регіоні. *Вісник ЗНУ: Педагогічні науки*. 2007. № 2. С. 9–15.

28. Пономаренко О. В. Педагогічні умови формування професійно-етичної культури соціального педагога. *Соціалізація особистості* : зб. наук. пр. / НПУ ім. М. Драгоманова. Київ : Логос, 2009. Т. 15. С. 14–24.

29. Пономаренко О. В. Соціально-філософський аспект моральної свідомості як компонента професійно-етичної культури соціального педагога. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки* : зб. наук. пр. Ін-ту педагогіки і психології проф. освіти АПН України, Запорізький ОІВВ. Київ ; Запоріжжя, 2002. Вип. 22. С. 23–27.

30. Пономаренко О. В. Професійно-етична культура соціального педагога/працівника. *Проблеми педагогічних технологій* : зб. наук. пр. / Академія пед. наук України, Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки. Луцьк, 2010. Вип. 1. С. 277–280.

31. Пономаренко О. В., Носов А. Д. Соціально-правовий захист дітей та молоді з особливими потребами в Україні. *Вісник Запорізького національного університету: Педагогічні науки*. Запоріжжя : Запорізький нац. ун-т, 2010. № 2. С. 113–120.

32. Пономаренко О. В. Інноваційні технології підготовки майбутніх вчителів

в умовах кредитно-модульної системи. *Вісник ЗНУ: Педагогічні науки*. 2011. № 3 (16). С. 159–166.

– Публікації, що додатково відображають наукові результати дисертації та засвідчують обов'язкову апробацію матеріалів дисертації

*Матеріали конференцій*

33. Пономаренко О. В. Етапи становлення і розвитку психолого-педагогічної освіти у Запорізькому регіоні. *Теорія та практика підготовки соціальних педагогів та психологів у вищому навчальному закладі: досвід, проблеми та перспективи* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (17–19 травня 2007 р.). Запоріжжя, 2007. С. 13–19.

34. Пономаренко О. В. Психологічний аналіз формування творчого мислення студентів. *Психологічні основи ефективної діяльності освітніх організацій в умовах соціально-економічних змін* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Запоріжжя, 9–10 жовтня 2008 р.). Запоріжжя, 2008. С. 15–21.

35. Пономаренко О. В. Психологічна служба в системі вищої освіти: міжнародний досвід та перспективи роботи в Україні. *Психологічна служба ВНЗ: досвід роботи та перспективи розвитку* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Запоріжжя, 19–20 травня 2009 р.). Запоріжжя, 2009. С. 54–62.

36. Пономаренко О. В. Особливості підготовки студентів ВНЗ психолого-педагогічного профілю в умовах переходу до болонської системи освіти. *Науковий потенціал Запорізького національного університету та шляхи його розвитку* : матеріали Наук. конф. (м. Запоріжжя, 12–14 травня 2010 р.). Запоріжжя, 2010. С. 69–75.

37. Пономаренко О. В. Соціально-педагогічна освіта Запорізького регіону: шляхи становлення та розвитку. *Актуальні проблеми підготовки соціальних педагогів у третьому тисячолітті* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Запоріжжя, 28–29 квітня 2011 р.). Запоріжжя, 2011. С. 22–26.

38. Пономаренко О. В. Завдання соціально-педагогічної служби ВНЗ. *Актуальні проблеми підготовки соціальних педагогів у третьому тисячолітті* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Запоріжжя, 28–29 квітня 2011 р.). Запоріжжя, 2011. С. 41–46.

39. Пономаренко О. В. Стратегії психозахисної поведінки педагогів з різними рівнями емоційного вигорання. *Інтеграційні можливості сучасної*

*психології та шляхи її розвитку*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Запоріжжя, 10–12 жовтня 2012 р.). Запоріжжя, 2012. С. 79–83.

40. Пономаренко О. В. Лідер і лідерство: підходи до визначення та аналізу феномену. *Психолого-економічні вектори розвитку особистості і суспільства*: матеріали Всеукр. наук.-практ. семінару (м. Запоріжжя, 16 травня 2014 р.). Запоріжжя, 2014. С. 111–115.

41. Пономаренко О. В. Особливості формування індивідуального стилю педагогічної діяльності викладача вищого навчального закладу. *Педагогіка вищої школи: досвід і тенденції розвитку*: матеріали Другої Всеукр. наук.-практ. конф. (17–18 березня 2016 р.). Запоріжжя, 2016. С. 153–157.

42. Пономаренко О. В. Соціально-правова підтримка студентської молоді кризових територій. *Психологія травми: дискусійні питання психологічної допомоги*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Запоріжжя, 20–21 квітня 2017 р.). Запоріжжя, 2017. С. 55–60.

43. Пономаренко О. В. Роль неформальної освіти у професійній підготовці майбутнього психолога. *Педагогіка вищої школи: досвід і тенденції розвитку*: матеріали IV Всеукр. наук.-практ. конф. (21 березня 2019 р., м. Запоріжжя). Запоріжжя: Запорізький нац. ун-т, 2019. С. 50–51.

44. Пономаренко О. В. Неформальна освіта як перспективне середовище для професійної діяльності майбутніх магістрів психології. *Наука, освіта, суспільство: інструменти і механізми сучасного інноваційного розвитку*: матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 29–30 березня 2019 р.). Київ, 2019. С. 34–36.

45. Пономаренко О. В. Дискусійні аспекти проблеми формування готовності майбутніх психологів до професійної діяльності в сфері неформальної освіти. *Інноватика в сучасній освіті та науці: теорія, методологія, практика*: матеріали II Міжнар. літнього наук. симпоз. (м. Одеса, 26–27 липня 2019 р.). Одеса, 2019. С. 31–34.

46. Пономаренко О. В. Становлення неформальної освіти в Україні. *Пріоритетні напрями наукових досліджень*: матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 20–21 серпня 2019 р.). Київ, 2019. С. 34–35.

47. Пономаренко О. В. Причини та особливості виникнення неформальної освіти в історичній ретроспективі. *Стан та перспективи розвитку педагогіки та психології в Україні та світі*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ,

Україна, 6–7 вересня 2019 р.). Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2019. Ч. 1. С. 24–26.

48. Пономаренко О. В. Використання інформаційно-комп'ютерних технологій як домінуюча потреба підготовки магістрів психології до роботи в умовах неформальної освіти. *Пріоритетні наукові напрямки педагогіки і психології : від теорії до практики* : зб. тез Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Харків, Україна, 13–14 вересня 2019 р.). Харків : Східноукр. організація «Центр педагогічних досліджень», 2019. С. 99–101.

49. Пономаренко О. В. Специфіка професійної діяльності майбутніх магістрів психології в умовах неформальної освіти. *Наука і вища освіта : тези доповідей XXVIII Міжнар. наук. конф. студентів і молодих учених* (м. Запоріжжя, 13 листопада 2019 р.) / Класичний приватний ун-т. Запоріжжя : КПУ, 2019. С. 262–263.

50. Пономаренко О. В. Емпіричні дослідження організаційно-педагогічних умов формування готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. *Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук: актуальні питання теорії і практики* : зб. наук. робіт учасників Міжнар. наук.-практ. конф. (20–21 грудня 2019 р., м. Одеса). Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2019. С. 71–74.

51. Пономаренко О. В. Детермінанти оцінювання готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. *Інноваційні наукові дослідники у галузі педагогіки та психології* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (7–8 лютого 2020 р., м. Запоріжжя). Запоріжжя, 2020. С.46-50.

52. Пономаренко О. В. Функції та ролі магістрів психології в умовах неформальної освіти. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: новації, досвід та перспективи* : зб. тез доповідей I Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (10 квітня 2020 р., м. Запоріжжя) / за заг. ред. О. В. Пономаренко, Л. О. Сущенко. Запоріжжя : АА Тандем, 2020. С. 217–218.

53. Пономаренко О. В. Поняття «педагогічна технологія» в контексті формування готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. *Менеджмент розвитку сучасного закладу освіти в умовах інформаційного освітнього простору* : матеріали Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (29 травня 2020 р., м. Полтава). Полтава, 2020. С. 82–90. URL:

<http://poippo.pl.ua/images/>

FILES/nml/elektronni\_vydannia\_POIPPO/2020/zbirnyk\_29\_05\_2020\_final.pdf.

54. Пономаренко О. В. Особливості соціально-педагогічної діяльності і модель особистості соціального педагога. *Соціальна робота в Україні на початку XXI століття: проблеми теорії і практики* : матеріали доповідей на Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 29–31.10.2002 р.). Київ, 2010. Ч. 1. С. 221–228.

*Навчально-методичні видання*

55. Пономаренко О. В. Комплексні завдання з соціальної педагогіки : навч. посіб. Запоріжжя : ЗНУ, 2016. 41 с.

56. Пономаренко О. В. Неформальна освіта у системі освіти України : навч. посіб. для здобувачів ступенів вищої освіти бакалавра і магістра та слухачів курсів підвищення кваліфікації. Запоріжжя : ЗНУ, 2020. 81 с.

57. Пономаренко О. В. Соціально-правовий захист населення : методичні рекомендації та матеріали до самостійної роботи студентів факультету соціальної педагогіки та психології спеціальності «Соціальна педагогіка». Запоріжжя : ЗДМУ, 2015. 18 с.

58. Управління сучасним навчальним закладом : словник-довідник / упор. М. В. Елькин, В. М. Приходько, М. І. Приходько, Н. І. Селіверстова, О. В. Пономаренко ; за ред. М. І. Приходько. Мелітополь : ТОВ «Видавничий будинок ММД», 2016. 160 с.

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	25
РОЗДІЛ 1. ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ПСИХОЛОГІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ В ТЕОРЕТИЧНІЙ ТА ПРАКТИЧНІЙ ПЛОЩИНІ .....	37
1.1. Постановка проблеми підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти .....	37
1.2. Важливі тенденції та характеристики сучасної вищої освіти в контексті підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти .....	51
1.3. Аналіз досліджень вітчизняних науковців з проблеми професійної підготовки психологів.....	85
1.4. Неформальна освіта як феномен наукового вивчення.....	110
1.5. Огляд зарубіжних освітніх програм професійної підготовки майбутніх магістрів психології.....	127
Висновки до розділу 1 .....	148
РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ПСИХОЛОГІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	151
2.1. Теоретико-методологічне підґрунтя авторської концепції підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти.....	151
2.2. Принципи ефективної підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти.....	179
2.3. Авторська концепція підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти.....	196
Висновки до розділу 2.....	209

РОЗДІЛ 3. НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ПСИХОЛОГІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	213
3.1. Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти...	213
3.2. Модель підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти.....	239
3.3. Педагогічна технологія підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти...	256
Висновки до розділу 3.....	302
РОЗДІЛ 4. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ПЕРЕВІРКИ ЕФЕКТИВНОСТІ АВТОРСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ПСИХОЛОГІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	307
4.1. Теоретико-методичні засади оцінки готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти.....	307
4.2. Хід і особливості впровадження авторської педагогічної технології підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти.....	348
4.3. Організація і результати педагогічного експерименту з впровадження авторської педагогічної технології підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти.....	366
Висновки до розділу 4.....	378
Висновки.....	384
Список використаних джерел.....	390
Додатки.....	464

## ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

- БУС – безоцінне усвідомлене спостереження
- ЕГ – експериментальна група
- ЕІ – емоційний інтелект
- ЄКТС – єдина кредитна трансферно-накопичувальна система
- ЗВО – заклади вищої освіти
- ЗНУ – Запорізький національний університет
- ІКТ – інформаційно-комунікаційні технології
- КГ – контрольна група
- ЛСД – лідер суспільної думки
- КПУ – Класичний приватний університет
- ММП – майбутній магістр психології
- МОН України – Міністерство освіти і науки України
- НАЗЯВО – незалежне агенство із забезпечення якості вищої освіти
- НАПН України – Національна академія педагогічних наук України
- НПП – науково-педагогічний працівник
- ПР – профорієнтаційна робота
- СК – суб'єктивний контроль
- СК5 – спеціальна компетентність №5 в Галузевому стандарті вищої освіти для спеціальності 053 Психологія (на другому рівні вищої освіти)
- ЦА – цільова аудиторія



## ВСТУП

**Обґрунтування вибору теми дослідження.** На початку 20-х рр. ХХІ ст. українське суспільство демонструє дедалі більший інтерес до отримання освітніх послуг в умовах неформальної освіти, доступність, комфортність та особистісно зорієнтований характер якої надають змогу реального навчання населення впродовж усього життя, а розширення можливостей пересічної людини завдяки логістично та естетично привабливій формі педагогічної й андрагогічної взаємодії створює зручне та високомаржинальне освітнє середовище, в якому мало що можна фіксувати й регламентувати.

Один з найбільш популярних запитів ринку таких послуг – психологічні знання та практичні вміння, які надають змогу найбільш повно реалізувати природні потенції кожної людини в реальності українського соціуму. Із цих очевидних причин виникає необхідність перегляду окремих параметрів професійної освіти психологів у контексті формування готовності майбутніх фахівців у сфері душевного здоров'я до конкурентної та відповідальної діяльності в умовах неформальної освіти.

На користь перспективності цього завдання виступають потужні демократичні процеси в суспільстві, окремі інноваційні ідеї МОН України та Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти, спрямовані на побудову прозорого та справедливого громадянського суспільства, звільнення суб'єктів педагогічної роботи від наскрізь зарегламентованих нормативно-правових обмежень і підтримку академічної незалежності та творчої ініціативи. Закони України «Про вищу освіту» (2014 р.) [213], «Про освіту» (2017 р.) [214], Концепція нової української школи (2017 р.) [288], інші законодавчі акти й ідеологічні документи [493; 495; 496], демонструють тенденцію не лише до більш вільного вибору населенням навчальних програм і закладів, де можна здобути загальну, професійну чи вищу освіту, а й популяризації та визнання неформальної освіти як важливої ланки неперервної освіти людини протягом життя.

Аналіз наукових публікацій українських учених-психологів надав змогу виявити напрями досліджень, що створюють методологічну та методичну платформу для побудови більш якісної професійної освіти майбутніх психологів

(І. Бех [45], О. Бондаренко [72; 73; 74], О. Бондарчук [76], Л. Бурлачук [83], В. Волошина [111], А. Грись [712], Т. Гура [149], І. Данилюк [158], Л. Карамушка [249; 503], С. Максименко [334; 504], В. Моляко [359], Н. Пророк [498], М. Смульсон [170], В. Татенко [608], Т. Титаренко [614], М. Ткалич [618], О. Чебикін [170], Н. Чепелева [655], В. Чернобровкін [658], О. Чуйко [692], С. Шандрук [666], Ю. Швалб [674], Н. Шевченко [676], Т. Яценко [694] та ін.), проектування їхніх освітніх програм, розробку результативних кваліфікаційних характеристик навчання тощо.

Питання освітніх інновацій у професійній підготовці фахівців суміжного, перш за все педагогічного, профілю досліджували українські науковці В. Андрущенко [10], М. Бирка [48], В. Бойчук [64], С. Вітвицька [101], Н. Волкова [108], Н. Гузій [144], О. Гура [147; 148], Р. Гуревич [151], О. Гуренко [694], І. Драч [179], І. Зязюн [225], С. Калашнікова [243], В. Ковальчук [277], В. Кравченко [295], В. Курило [293], Л. Лук'янова [326], Н. Морзе [360], Н. Ничкало [374], М. Носко [380], В. Олійник [388], В. Осадчий [396], О. Пометун [434], О. Романишина [524], О. Романовський [528], О. Самодумська [541], П. Саух [545], М. Солдатенко [581], О. Спирін [589], А. Сущенко [603], Л. Сущенко [606], Т. Сущенко [607], І. Шоробура [681], О. Щербак [683] та ін.

Різні аспекти професійної освіти психологів віднайшли своє відображення в наукових пропозиціях з проблеми сутності їх професійного розвитку (С. Максименко [335], Н. Пророк [498], Т. Яценко [694]), розвитку їх професійної мотивації й ідентичності І. Дружиніна [180], ціннісних орієнтацій та ціннісно-сислової сфери (Т. Вілюжаніна [97], Т. Тітова [617]), особистісних стратегій діяльності (Д. Романовська) [526], суб'єктності та самостійності (З. Адамська [3], професійно значущих якостей (Є. Клімов [266], професійного мислення (Т. Гура [150]), толерантності до невизначеності (С. Хілько [645]), готовності до запобігання й подолання професійної дезадаптації (А. Федоренко [629]), здатності до використання комп'ютерних технологій (В. Мазур [332]), роботи з проблемними клієнтами (Н. Берегова [40]), застосування психологічних (В. Волошина [111]) та тренінгових технологій (Т. Сінельнікова [654]) тощо.

Розмаїття та велика кількість досліджень з проблем підготовки майбутніх психологів надто повільно трансформуються у високу якість їх професійної діяльності, особливо на ринку неформальних освітніх послуг, що в сукупності

надає змогу задекларувати розробку теоретичних засад та методичного інструментарію підготовки до професійної діяльності майбутніх магістрів психології в умовах неформальної освіти як прогресивну й актуальну ідею.

Її перспективність підтверджено наявністю в теорії та практиці професійної освіти магістрів психології низки суперечностей, зокрема між:

– об'єктивною потребою суспільства в організації оперативного, якісного й кваліфікованого просвітництва населення в неформальний спосіб та недостатнім рівнем теоретичного й методичного обґрунтування педагогічних умов професійної підготовки потенційних суб'єктів цієї роботи – майбутніх магістрів психології;

– розумінням специфічності й зазвичай комерційного характеру професійної діяльності психологів в умовах неформальної освіти та недостатнім рівнем насиченості процесу підготовки адекватними засобами й методами, які розвивають технологічні, педагогічні та підприємницькі вміння студентів, стимулюють вияв їх ініціативної й відповідальної життєвої позиції;

– потребою в упровадженні індивідуалізованих технологій формування готовності до професійної діяльності в неформальній освіті, набуття досвіду створення й застосування персонального психолого-педагогічного середовища та переважанням засобів і методів професійної освіти майбутніх психологів, що нівелюють їх внутрішні мотиви до конкурентної експансії у сферу неформальних освітніх послуг.

Прагнення усунути ці суперечності, оптимально використовуючи педагогічні резерви закладів вищої освіти, соціальна значущість підвищення якості неформальних освітніх послуг психологічного напрямку зумовили вибір теми дисертації: *«Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти»*.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертація виконана в межах науково-дослідної роботи кафедри освіти та управління навчальним закладом Класичного приватного університету «Роль творчої особистості в історії та теорії педагогіки» (номер державної реєстрації 0114U006397), одним із виконавців якої є здобувачка.

Тему дисертації затверджено вченою радою Класичного приватного університету (протокол № 1 від 31.08.2016).

**Мета і завдання дослідження.** *Мета дослідження* – розробка та перевірка теоретичних і методичних засад підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

Для досягнення цієї мети поставлено такі *завдання*:

1) проаналізувати стан проблеми підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти в науковій літературі;

2) визначити теоретико-методологічне підґрунтя дослідження та висвітлити авторську концепцію підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти;

3) розробити авторську модель та педагогічну технологію підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти;

4) обґрунтувати критерії, показники, рівні та діагностичні інструменти оцінювання готовності до професійної діяльності магістрів психології в умовах неформальної освіти;

5) експериментально перевірити ефективність авторської педагогічної технології підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

*Об'єкт дослідження* – професійна підготовка майбутніх магістрів спеціальності 053 Психологія.

*Предмет дослідження* – теоретичні й методичні засади підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

*Загальна гіпотеза дослідження*: підготовка майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти буде ефективною за умови впровадження розробленої, методично та теоретично обґрунтованої й експериментально перевіреної педагогічної технології, змістова основа якої відтворює авторську концепцію та модель педагогічного процесу.

*Провідною ідеєю дослідження* є розуміння підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти як процесу керованої інтеріоризації необхідної сукупності стандартизованих та додаткових компетентностей, що відбувається в логіці спеціалізованого академічного

навчання студентів спеціальності 053 Психологія (на другому рівні вищої освіти), розширеним формальним результатом якого є здатність випускників успішно провадити професійну діяльність в умовах неформальної освіти.

*Концепція дослідження* охоплює методологічний, теоретичний і методичний кластери, що сприяють реалізації провідної ідеї.

1. *Методологічний* кластер заснований на обґрунтуванні чотирирівневої методологічної платформи для побудови ефективного навчання магістрів, що містить філософські, загальнонаукові та конкретно-наукові уявлення про його сутність і зміст, а також розуміння філософського, соціокультурного й людинотворчого значення неформальної освіти як середовища, в якому представлені унікальні аксіологічні та акмеологічні орієнтири для самореалізації всіх суб'єктів педагогічного процесу. При цьому розуміння готовності до професійної діяльності в умовах неформальної освіти виходить з логіки компетентнісного підходу, а саме як спеціальної професійної компетентності, що надає змогу досягнення перспективних особистих та соціально-просвітницьких цілей і смислів на ринку неформальних освітніх послуг без надмірних психоемоційних, фінансово-економічних та інших витрат, навантажень і деформацій, з мінімальними втратами часу й інших особистісних життєвих ресурсів.

2. *Теоретичний* кластер дослідження пов'язано з обґрунтуванням операціоналізованих характеристик готовності майбутніх магістрів до професійної діяльності в умовах неформальної освіти як об'єкта проектування, що детермінує додаткову модифікацію академічного навчання шляхом упровадження адекватних завданню педагогічних імперативів. Припущення, що підготовка майбутніх магістрів спеціальності 053 Психологія в закладах вищої освіти стане більш ефективною, якщо її буде реалізовано відповідно до розроблених теоретичних і методичних засад педагогічного процесу, є змістовою основою для побудови авторської концепції та моделі навчання, результатом яких мають стати вихід на автономні пізнавальні цілі студентів і повноцінна суб'єктність майбутніх професіоналів у виборі варіантів самоідентифікації та напрямів самореалізації на ринку неформальної освіти.

3. *Методичний* кластер дослідження ґрунтується на виявленні організаційно-педагогічних умов та виборі конкретних педагогічних технологій

формування окремих компонентів готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, а також їх експериментальній перевірці. Такі технології мають забезпечити повноцінну картину очної та дистанційної взаємодії суб'єктів андрагогічного процесу, у ході якої триває: визначення рівня готовності до професійної діяльності в умовах неформальної освіти та надання на основі результатів цієї процедури вихідних рекомендацій щодо розвитку цієї професійної якості; побудова персональних стартапів виходу на ринок неформальних освітніх послуг і конструювання індивідуальних траєкторій розвитку відповідних компетентностей на основі встановлених поведінкових, внутрішньорефлексивних та інтелектуальних характеристик людини, ступеня її особистісної мотивації, а також аналізу труднощів, з якими вона стикалася на етапі проходження педагогічної й психологічної практик.

**Методологічну основу** дослідження становлять:

– провідні положення філософського рівня щодо освітньої галузі (В. Давидов [156], В. Краєвський [296], В. Мельник [548], П. Образцов [382], Е. Семенюк [548], Ю. Сурмін [600], І. Уман [156]); загальнонаукові імперативи системного (Ю. Бех [46], А. Жіліна [199], М. Садовий [537], А. Слепцов [46], Є. Руденко [537], О. Трифонова [623], Е. Юдін [686]) та синергетичного (Н. Гречаник [134], Т. Дяк [183], В. Кремень [298], С. Курдюмов [304], Г. Маленецький [304], О. Робуль [518], Г. Хакен [642]) підходів до аналізу й синтезу педагогічних явищ;

– концептуальні позиції педагогічної та психологічної науки щодо особистісного (Р. Вайнола [86], М. Вікуліна [95], В. Жигірь [198], М. Овчинникова [385], І. Якиманська [690] та ін.), діяльнісного (Г. Атанов [19], О. Бесяк [47], Г. Дегтярєва [159], М. Коляда [282], О. Леонтьєв [316], Т. Якимович [159] та ін.), аксіологічного (Ю. Асєєва [375], Р. Винничук [96], С. Вітвицька [100], І. Зязюн [225], Л. Нікогосян [375], А. Нікора [378] та ін.), андрагогічного (Ж. Борщ [78], В. Буренко [81], Т. Десятов [169], С. Змеєв [221], С. Ізбаш [237], В. Усатий [237] та ін.), акмеологічного (О. Антонова [12], А. Боднар [62], А. Деркач [165], Н. Кузьміна [165], Н. Макаренко [62], С. Пальчевський [416], Л. Служинська [576] та ін.), компетентнісного (Л. Антонюк [14], Ю. Бойчук [65], І. Бондар [69], А. Вітченко [102], Н. Внукова

[104], С. Горобець [129], І. Драч [179], Г. Єльнікова [191], В. Олішевич [389], Н. Степанець [593], С. Фурдуй [640] та ін.) підходів.

**Теоретичною основою** дослідження є наукові праці вчених, присвячені таким питанням: неперервність як основна характеристика сучасної освіти (В. Андрущенко [10], О. Гулай [145], Т. Дерека [163], І. Зязюн [224], М. Кларін [264], Н. Ничкало [374], В. Олійник [388], О. Романовський [528], С. Сисоєва [559], Л. Сігаєва [562], М. Солдатенко [582] та ін.); проблеми та перспективи розвитку вищої освіти в Україні (С. Архипова [17], Т. Боголіб [61], Л. Білий [54], Н. Буличева [80], І. Вальдшмідт [87], М. Денисенко [162], Р. Захарчин [219], Т. Іванова [233], У. Парпан [418], Л. Пшенична [506], Є. Сірий [566] та ін.); компетентнісний підхід як парадигма вищої освіти (Л. Антонюк [14], Ю. Бойчук [65], І. Бондар [69], А. Вітченко [102], Н. Внукова [104], С. Горобець [129], І. Драч [179], Г. Єльнікова [191], В. Олішевич [389], Н. Степанець [593], С. Фурдуй [640] та ін.); шляхи корекції цільових і процесуальних характеристик підготовки студентів магістратури (Н. Батечко [34], Є. Безсмолий [38], В. Бобрицька [59], С. Вітвицька [100], Л. Воротняк [113], Л. Кліх [268], Л. Лебедик [312], Н. Мачинська [347], Л. Романовська [527], О. Самборська [538], А. Шишко та [680] ін.); використання інформаційно-комп'ютерних технологій як домінантна інновація підготовки магістрів (Н. Бахмат [35], Р. Гуревич [151], Н. Глуховська [123], Л. Дітковська [174], Н. Кіяновська [261], Т. Кобильник [271], О. Кузьмінська [301], Б. Мокін [358], К. Осадча [394], В. Осадчий [398] та ін.); психологічні аспекти професійної підготовки магістрів (Т. Буцко [85], Ю. Вінтюк [98], В. Волошина [111], О. Заблоцька [207], Н. Іванова [234], Є. Климов [266], О. Паливода [415], Г. Ржевський [516], С. Шандрук [666], Н. Шевченко [676] та ін.); педагогічні аспекти професійної підготовки магістрів психології (І. Донченко [178], І. Дружиніна [180], О. Затворнюк [217], Т. Ковалькова [276], А. Курова [305], Л. Маскалев [342], І. Михайлюк [351], Д. Романовська [526], А. Самойлова [542], С. Хілько [645], С. Шевченко [677], Т. Ямчук [692] та ін.).

**Методи дослідження.** Для досягнення мети й вирішення поставлених завдань використано комплекс методів дослідження:

– *теоретичних*: теоретичний аналіз, синтез і систематизація наукової літератури з педагогіки вищої школи, філософії освіти, психології, професійної й

загальної педагогіки, соціології, фізіології людини, навчально-методичних, словникових та інструктивно-нормативних видань, інформаційних ресурсів мережі Інтернет – для з'ясування рівня опрацювання проблеми, визначення понятійно-категоріального апарату, вибору перспективних ідей, що становлять теоретичний, методологічний і методичний базис розробки авторської концепції підготовки до самореалізації психологів в умовах неформального освітнього середовища;

– *емпіричних*: бесіди, опитування, включене та непряме спостереження за навчальною діяльністю майбутніх магістрів спеціальності 053 Психологія й професійною діяльністю успішних магістрів психології на ринку неформальних освітніх послуг; педагогічний експеримент – для підтвердження ефективності розробленої технології; анкетування магістрів психології, які працюють на ринку неформальної освіти, з подальшим експертним оцінюванням отриманих даних з метою виявлення й упорядкування найбільш важливих ознак їх успішності; тестування знань, узагальнення незалежних характеристик типової професійної діяльності психологів на ринку неформальних освітніх послуг, пілотне використання авторського діагностичного конструкту на репрезентативних вибірках майбутніх магістрів психології – для стандартизації та встановлення валідності окремих діагностичних методів;

– *статистичних*: описові методи математичної статистики, ранжування, кореляційний аналіз, метод перевірки статистичних гіпотез (критерій  $\chi^2$ -Пірсона) – для кількісної обробки даних експертного оцінювання та результатів педагогічного експерименту.

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

*уперше*:

– розроблено *теоретичні* засади підготовки майбутнього магістра психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, сутнісні аспекти якої репрезентовано в авторській концепції, що відтворює цілісне бачення загальної картини навчання студентів спеціальності 053 Психологія (на другому рівні вищої освіти) і містить аргументований вибір складових змісту освіти, її процесуальну стратегію, цільові установки, принципи та наукові підходи;

– обґрунтовано *методичні* засади підготовки майбутніх магістрів до



професійної діяльності в умовах неформальної освіти, які інтегрують п'ять організаційно-педагогічних умов, авторську трикомпонентну модель, що включає проєктувально-цільову, процесуально-технологічну та результативно-оцінювальну складові й педагогічну технологію, що деталізує та упредметнює процесуальні особливості, основні фази, часові межі, методи, засоби й очікувані результати підготовки;

– експліковано теоретичну сутність і практичний зміст феномену готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, критерії його оцінювання (когнітивний, операціональний та аксіологічний), показники за кожним структурним компонентом (педагогічний, підприємницький, технологічний, лідерський, емоційний інтелект) і рівні прояву (критичний, достатній та оптимальний);

*удосконалено:*

– діагностичний інструментарій оцінювання рівня готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, що містить систему валідних авторських і стандартизованих методик, які надають змогу отримати об'єктивну й релевантну інтегровану оцінку цієї готовності;

– способи розширення та уточнення змісту професійної підготовки майбутніх магістрів психології, а також використання інноваційних технологій (інтерактивних, проєктних, змішаного навчання) і проходження педагогічної та переддипломної практик;

*набули подальшого розвитку:*

– уявлення про умови ефективності професійної підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти;

– теоретичні позиції щодо дослідження професійних ролей та функцій у професійній діяльності психолога в умовах неформальної освіти.

**Практичне значення одержаних результатів** дослідження полягає в тому, що розроблено та впроваджено в підготовку майбутніх магістрів психології:

– відкорегований навчальний план та освітня програма підготовки майбутніх магістрів спеціальності 053 Психологія, які містять концептуальні та процесуальні інновації автора;

– модифіковані: навчально-методичні комплекси дисциплін («Психологія емоційного інтелекту», «Психологія лідерства», «Психологія творчості», «Психологія ризику», «Психологія професійного мислення»); методичні рекомендації до написання курсових робіт; методичні рекомендації до проходження педагогічної та переддипломної практик;

– додаткові змістові модулі дисциплін «Педагогіка вищої школи» (модуль «Основи педагогічної майстерності психолога в просвітницькій діяльності»), «Методика викладання психології у вищій школі» (модуль «ІКТ в професійній діяльності психолога»), «Тренінг професійної компетентності» (модуль «Професійна діяльність магістра психології в умовах неформальної освіти»);

– навчальні посібники та методичні засоби для самостійної роботи студентів: «Неформальна освіта у системі освіти України» [456], «Соціально-правовий захист населення» [480], «Управління сучасним навчальним закладом» [624], «Комплексні завдання з соціальної педагогіки» [452].

Матеріали дослідження можуть бути використані в закладах вищої освіти, де здійснюється підготовка майбутніх магістрів галузі 05 Поведінкові науки, з метою створення підручників, навчальних посібників, методичних рекомендацій і тестових завдань, а також у ході оцінювання рівня здобутих студентами компетентностей і в процесі підвищення кваліфікації психолого-педагогічних працівників системи освіти, зокрема в умовах її неформальної складової.

Основні положення та результати дослідження впроваджено в навчально-виховний процес Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (довідка № 01-22/21 від 24.06.2020), Університету імені Альфреда Нобеля (довідка № 311/2 від 14.05.2020), Запорізького національного університету (довідка № 01.01-13/131 від 10.06.2020), Дніпровського національний університет імені Олеся Гончара (довідка № 0348/56 від 21.05.2020), Волинського національного університету імені Лесі Українки (довідка № 03-28/01/2867 від 16.06.2020), Інституту підготовки кадрів державної служби зайнятості України (акт впровадження № 17-01 від 10.06.2020), Класичного приватного університету (довідка № 809 від 18.06.2020).

**Особистий внесок здобувача.** У публікаціях, підготовлених у співавторстві, внесок здобувача полягає: [702] – у підготовці 6-го розділу

монографії; [711] – в обґрунтуванні діалогічного характеру комунікативної раціональності в галузі структурної освіти; [480] – у підготовці нормативно-правових матеріалів, що відображають регламенти та алгоритми фасилітації дітей і молоді з особливими потребами в неформальних умовах; [624] – у доборі варіантів інтерпретації психологічних понять, що використовують у сфері менеджменту освітнім закладом.

Кандидатську дисертацію на тему «Формування професійно-етичної культури соціального педагога» за спеціальністю 13.00.05 – соціальна педагогіка захищено в Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова 12 квітня 2001 р., матеріали якої в процесі проведення цього дослідження не використано.

**Апробація результатів дисертації.** Основні результати й теоретичні положення дослідження оприлюднено й обговорено на наукових і науково-практичних конференціях, семінарах, симпозіумах:

– *міжнародних*: «Соціальна робота в Україні на початку ХХІ століття: проблеми теорії і практики» (м. Київ, 2010 р.); «Інтеграційні можливості сучасної психології та шляхи її розвитку» (м. Запоріжжя, 2012 р.); «Психологія травми: дискусійні питання психологічної допомоги» (м. Запоріжжя, 2017 р.); «Наука, освіта, суспільство: інструменти і механізми сучасного інноваційного розвитку» (м. Київ, 2019 р.); «Інноватика в сучасній освіті та науці: теорія, методологія, практика» (м. Одеса, 2019 р.); «Пріоритетні напрями наукових досліджень» (м. Київ, 2019 р.); «Стан та перспективи розвитку педагогіки та психології в Україні та світі» (м. Київ, 2019 р.); «Пріоритетні наукові напрями педагогіки і психології: від теорії до практики» (м. Харків, 2019 р.); «Наука і вища освіта» (м. Запоріжжя, 2019 р.); «Інноваційні наукові дослідники у галузі педагогіки та психології» (м. Запоріжжя, 2019 р.); «Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук: актуальні питання теорії і практики» (м. Одеса, 2019 р.);

– *всеукраїнських*: «Теорія та практика підготовки соціальних педагогів та психологів у вищому навчальному закладі: досвід, проблеми та перспективи» (м. Запоріжжя, 2007 р.); «Психологічні основи ефективної діяльності освітніх організацій в умовах соціально-економічних змін» (м. Запоріжжя, 2008 р.); «Психологічна служба ВНЗ: досвід роботи та перспективи розвитку»

(м. Запоріжжя, 2009 р.); «Науковий потенціал Запорізького національного університету та шляхи його розвитку» (м. Запоріжжя, 2010 р.); «Актуальні проблеми підготовки соціальних педагогів у третьому тисячолітті» (м. Запоріжжя, 2011 р.); «Педагогіка вищої школи: досвід і тенденції розвитку» (м. Запоріжжя, 2016 р.); «Менеджмент розвитку сучасного закладу освіти в умовах інформаційного освітнього простору» (м. Полтава, 2020 р.); «Педагогіка вищої школи: досвід і тенденції розвитку» (м. Запоріжжя, 2019 р.); «Актуальні проблеми педагогічної освіти: новації, досвід та перспективи» (м. Запоріжжя, 2020 р.);

– *регіональному*: «Психолого-економічні вектори розвитку особистості і суспільства» (м. Запоріжжя, 2014 р.).

**Публікації.** Основні наукові положення й результати дослідження відображено в 58 публікаціях, з них: 1 – одноосібна монографія; 1 – розділ у колективній монографії; 30 – статті в наукових фахових виданнях, з них 1 – у виданні, включеному до бази Scopus; 22 – матеріали конференцій; 4 – навчально-методичні видання.

**Структура й обсяг дисертації.** Робота складається зі вступу, чотирьох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг дисертації – 569 сторінок, з них основного тексту – 369 сторінок. Список використаних джерел включає 749 найменувань.

## РОЗДІЛ 1

# ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ПСИХОЛОГІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ В ТЕОРЕТИЧНІЙ ТА ПРАКТИЧНІЙ ПЛОЩИНІ

### 1.1. Постановка проблеми підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти

Сучасне законодавство України, що регулює процес реалізації конституційних прав людини на освіту, визнає формальний, неформальний та інформальний способи її здобуття як рівноправні та легітимні. Наприклад, п. 4 та 21 ст. 1 Розділу 1 Закону України «Про освіту» суб'єктами педагогічної або викладацької діяльності прямо визнають, окрім педагогічних та науково-педагогічних працівників, ще й «самозайнятих осіб», які у формальній та/або неформальній спосіб навчають, виховують та розвивають іншу людину або групу людей [214]. Слід зазначити, що на практиці таке визнання поки що є певною мірою декларативним, хоча й істотно розширює простір для свободи виходу на ринок освітніх послуг будь-яких «фізичних осіб», які вміють «розвивати інтелектуальні та творчі здібності, емоційно-вольові та/або фізичні якості здобувачів освіти шляхом лекційної, семінарської, тренінгової та іншої роботи, щоправда на «основі відповідного трудового або цивільно-правового договору» [214].

Такий підхід, з одного боку, стимулює побудову досить якісного, потужного, інтерактивного та полівекторного середовища для задоволення освітніх потреб населення, а з іншого – породжує практично безконтрольне зростання кількості бажаючих проваджувати освітню діяльність на комерційній основі, іноді нівелюючи її місію та стратегічні перспективи через власну некомпетентність.

Яскравими представниками як першого, так і другого типу суб'єктів освітньої діяльності, є фахівці, перш за все, соціономічних професій, для яких інша людина або група людей постають не тільки соціальним середовищем виробничого плану, а й предметом праці. При цьому професія психолога, яка

представлена в Державному класифікаторі (ДК 003:2010 [164]), має серед інших важливі переваги. Саме в ній предметом сконцентрованого інтересу виступає психологічне благополуччя наших громадян, розпізнавання та профілактика їх особистісних і соціальних проблем, оцінювання деструктивності актуальних психологічних станів, властивостей і процесів та зрештою – вплив на їх внутрішній світ.

Слід зазначити, що форми такого впливу за останні століття набувають щоразу нових відтінків і залежать від методологічних і теоретичних уподобань суб'єкта впливу. Серед найбільш популярних течій методів психологічної праці слід виділити напрями, які надійно закріпилися в змісті університетських підручників як окремі наукові школи, що мають добре відпрацьовані моделі та принципи психологічної, психотерапевтичної та іншої роботи з клієнтом або групою клієнтів. Такі школи для зручності представляють через узагальнені ознаки, що синтезують у назвах важливі відмінності та установки, на яких вони побудовані, наприклад: гуманістичні (К. Роджерс [727; 520; 636], А. Маслоу [344; 636] та ін.), біхевіористичні (Б. Скіннер [730], Д. Уотсон [745; 746], логотерапевтичні (В. Франкл [703; 635; 636]), транзакційні (Е. Берн [42]), саногенні (Ю. Орлов [391; 392] та ін.

Дослідники здійснили спробу визначення сутності людського життя та його рушійних сил, намагаючись «подарувати» суспільству універсальні технології впливу на людину, який «забезпечить» щасливе та продуктивне існування. При цьому розуміння природи людини в кожній окремій науковій школі значно відрізнялося, корегуючи на певному відрізку історії патерни соціальних відносин та індивідуальних смислів. Цікаво, що більшість видатних теоретиків і практиків психології мали й комерційний успіх як майстри просвітницької справи, працюючи як у формальному, так і в неформальному освітньому середовищі.

Порівняльний аналіз залишених ученими теоретичних узагальнень дає змогу впевнитися в тому, що психологічній науці у фундаментальному плані досить далеко до завершення побудови власної теорії, яка б задовольнила представників усіх визнаних у світі наукових шкіл. І розмаїття існуючих концепцій підтверджує це.

Серед найбільш популярних майстрів сучасного психологічного просвітництва спостерігаємо численну групу осіб, що мають класичну педагогічну, психологічну або медичну освіту та багатий досвід успішної фахової практики, яка дає їм моральне право виступати експертами з широкого кола психологічних питань, що турбують пересічну людину у XXI ст. П. Жавнеров [195], Д. Карпачов [251], А. Курпатов [306], М. Лабковський [310], В. Леві [313], П. Лушин [327] та ін.

При цьому інтенсивність та масштаб їх просвітницької роботи з точки зору традиційної педагогіки набуває вражаючих кількісних характеристик, адже за ступенем впливу та уваги деякі лідери просвітницької психології в медійному просторі часто конкурують із державними телеканалами. З урахуванням зростаючих можливостей сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, доступності освітніх послуг асинхронного та синхронного типу можна дати впевнений прогноз, що ця тенденція буде лише нарощуватися.

На користь цього прогнозу свідчить кількість підписників у топових психологів україномовного та російськомовного простору в youtube, facebook, instagram тощо, які на регулярній, режимній, програмній основі цікавляться запропонованим просвітницьким контентом, у якому мало що піддається регулюванню або контролю з боку держави або уповноважених нею осіб.

Звичайно, що такий успіх має велике значення для нового покоління майбутніх психологів, стимулює розвиток їх професійної Я-концепції, гнучкості у виборі стратегій побудови професійної кар'єри, нарощування професійної конкурентоспроможності вже під час навчання в університетах та вищих навчальних закладах. При цьому в аспекті фахової діяльності психолога на ринку неформальної освіти ця якість виступає чи не головним наслідком ефективності здобутої освіти, мірилом подальшого професійного успіху.

Утім під час проведення пілотного дослідження мотиваційної сфери майбутніх магістрів психології щодо визначення їх статусу аксіоідентичності (Додаток А) виявлено, що в студентів Запорізького національного (далі – ЗНУ) та Класичного приватного (далі – КПУ) університетів, які мають сформовану аксіоідентичність, коли професійні плани визначені за рахунок осмисленого самостійного рішення, намірів працювати за фахом у запропонованих

державним класифікатором (ДК 003:2010) [164] «ролях», виявлено не більше ніж 15% (n=111).

У майбутніх магістрів, що відчують кризу вибору аксіоідентичності, коли особистість усвідомлює проблему вибору професії і перебуває у процесі її вирішення, але найбільш вдалий варіант ще не визначений, намірів працювати за офіційними посадами виявлено не більше ніж 22% (n=93). До того ж аналіз усних відповідей під час фахових співбесід з тими студентами, які бажають офіційного працевлаштування на визначені первинні посади, а саме: психолог, практичний психолог, молодший науковий співробітник, консультант психолого-медико-педагогічної комісії, науковий консультант у державних та громадських установах, психолог маркетингових відділів компаній та відділів роботи з персоналом, викладач вищого навчального закладу, керівник структурного підрозділу – головний спеціаліст, консультант з питань здорового способу життя, керівник проєктів та програм у сфері нематеріального виробництва [164], – засвідчує, що майбутні магістри слабо уявляють собі, що саме їм подобається в офіційному працевлаштуванні, окрім професії викладача вищих навчальних закладів. Студенти були переконані, що легітимних варіантів професійної самореалізації, які були запропоновані в цьому переліку та в яких можна відтворити і здійснити всі свої цілі та мрії, не так уже й багато, і, що особливо важливо, незіставно мало порівняно з масштабами й різноманітністю версій фахового «життя» у сфері неформальної освіти.

Слід також зазначити, що майбутні магістри надто приблизно уявляли собі характеристики неформальної освіти як потенційного середовища для їх професійної самореалізації. Утім, у навчально-методичному плані феномен неформальної освіти не є поширеним контентом змісту освіти майбутніх магістрів психології, а дослідження у цій сфері більш очевидні в наукових публікаціях та захищених дисертаціях.

Однак аналіз змісту протоколів міжвідомчої ради з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології Національної академії педагогічних наук України [499] засвідчує, що за останні сімнадцять років не більше ніж 100 аспірантів або докторантів обирали тематику дисертацій, у якій використовувався термін «неформальна освіта». При цьому багато з цих досліджень так і не завершилася захистом дисертаційної роботи, про що



свідчать дані офіційного сайту МОН України [387], на якому у вільному доступі розміщено всі оголошення щодо захисту кандидатських і докторських дисертацій, ресурси національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського [253], а також сайти провідних університетів країни [585; 586; 584; 588; 587; 583 та ін.], які здобули право участі в атестації кадрів вищої кваліфікації. Вони дають змогу встановити, що тематика дисертацій з проблем, які стосуються характеристик інформальної та неформальної освіти порівняно з формальною освітою, зустрічається значно рідше (не більше ніж 3-4% від загальної кількості захищених робіт).

Показовим документом, що підтверджує цей висновок, є бібліографічний покажчик «Освіта дорослих», в якому упорядник Л. Лук'янова систематизувала праці з проблем освіти дорослих, неперервної освіти, освіти впродовж життя, опублікованих у вітчизняних і зарубіжних виданнях [401].

Серед дослідників останніх років, які презентують цю тематику, слід відзначити О. Самодумську, яка завершила докторське дослідження в Класичному приватному університеті на тему: «Підготовка майбутніх науково-педагогічних працівників до навчання дорослих в умовах неформальної освіти [540]; Н. Терьохіну, яка опрацювала тему «Організаційно-педагогічні засади розвитку неформальної освіти дорослих у США (остання чверть ХХ – початок ХХІ століття)» [611]; В. Давидову, яка висвітлила неформальну освіту дорослих у навчальних гуртках Швеції [154]; Н. Горук, яка дослідила питання неформальної освіти жінок у США» [132].

Однак авторське бачення феномену неформальної освіти суттєво залежало від думки попередників та контексту їх наукових розвідок, тому на цьому етапі дослідження відзначимо ще й ті праці, які найбільше сприяли побудові стійких уявлень про сутність, зміст та ціннісні установки неформальної освіти, домінуючі методи формування готовності фахівців соціономічних професій до роботи в ній тощо: «Розвиток обдарованих дітей у неформальній освіті Чеської Республіки (В. Стрижалковська) [596], «Сучасні тенденції розвитку неформальної освіти майбутніх учителів Німеччини» (О. Шапочкіна) [669], «Формування професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу вищого навчального закладу в умовах інтеграції неформальної та інформальної освіти» (О. Жихорська) [203], «Формування лідерських якостей

старшокласників засобами неформальної освіти у США» (Є. Панченко) [417], «Теорія і практика організації неформальної освіти майбутніх соціальних педагогів» (Н. Павлик) [411], «Розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів вечірніх шкіл в умовах неформальної освіти» (І. Закомірний) [212].

Аналіз інших численних наукових досліджень буде більш детально подано в підрозділі 1.5 дисертаційної роботи. Як бачимо, перелік захищених робіт досить стислий, хоча, судячи з окремих статей, а ще більше з численних виступів на наукових і практичних конференціях, тематика неформальної освіти вже давно є популярною. Її філософію, за влучним висловом В. Андрющенка, слід розглядати в контексті однієї з найбільш актуальних тем світової педагогічної науки – навчання людини протягом життя. Дослідник стверджує, що головною причиною потужної перспективи розвитку неформальної освіти в Україні та світі є елементарна потреба кожної особистості знати і розуміти об'єктивну реальність більше та глибше. Вчений у своїй праці наводить приклад, що стосується попиту на психологічні тематики в неформальній освіті та можливі наслідки цього: «... пристрасне бажання зрозуміти поведінку людей змусить їх вивчати психологію, а захоплення так званим позанауковим досвідом втягне людину в літературу езотеричного характеру та досвіду. Мотивація, як бачимо, різна. Спільним є лише внутрішнє індивідуальне прагнення людини до пізнання, власного просвітницького та загальнокультурного зростання. Власне саме в цьому й прихована глибинна сутність освіти, яку ми називаємо неформальною» [10, с. 9].

Дійсний член НАПН України В. Андрющенко в цьому контексті окреслив поки що не вирішену проблему хаосу та ринкового підходу до «продажу» освітніх програм. При цьому більшість із можливих обмежень щодо їх змісту практично нівелюються в умовах неформальної освіти. З одного боку, це позбавляє будь-якого тиску з боку органів контролю за якістю освітніх послуг, а з іншого – позбавляє можливості захисту клієнтів від неякісної послуги або відвертого шарлатанства. Особливо помітною присутність таких послуг є в «педагогічній» діяльності «фахівців» з фінансів та психології.

Серед прикладів такого зловживання можна навести інтенсивні, яскраві та потужні рекламні пропозиції на сайтах численних тренінгових центрів, академій,

авторських шкіл, що репрезентують неформальну освіту через пропозиції «навчити» клієнтів «терапії божественного вирівнювання», стати професіоналом з «ментальної чистки», «астральних налаштувань» тощо. Приклади доводять, що сучасний ринок неформальної освіти дійсно характеризується відсутністю будь-якого контролю за суб'єктами освітніх послуг, у якій з'являються, а іноді й певним чином домінують, люди без класичної психологічної освіти та поверховим уявленням про можливі негативні наслідки своєї комерційної активності для психічного стану та фізичного благополуччя громадян.

Інші приклади використання психологічної тематики на користь безвідповідального та сумнівного просвітництва серед населення, як правило, на комерційній основі стосуються й випускників магістерських програм. З етичних міркувань ми не будемо наводити ці приклади адресно, але дозволимо собі процитувати перелік «освітніх пропозицій», які можна зустріти у вільному доступі.

По-перше, такі пропозиції подають, як правило, з використанням певної спекулятивної самопрезентації, у яких автори-розробники програм називають себе «магістрами нетрадиційної медицини», «майстрами духовного розвитку», легко додають собі неіснуючі наукові ступені.

По-друге, у таких пропозиціях активно використовують езотерично-філософську або релігійну термінологію на зразок «чакри», «аура», «карма», «гуру», «астрал», «тонкий світ», інтенсивно додаючи приставки «екстра-», «мега-», «транс-» тощо.

По-третє, такі програми нерідко претендують на глобальність, планетарність змін, які обіцяють слухачам після її засвоєння «універсальний», «синтетичний» ефект від її проходження тощо.

Таким чином, просвітницька робота втрачає довіру тієї частини людей, що здатні критично мислити та відрізнити серйозні наміри в пропозиціях психологів-освітян від псевдонаукового ошуканства. Утім, робота з пошуку таких суб'єктів неформальної освіти поступово здійснюється, а накопичені дані про організації, асоціації та «інститути», що модерують цю діяльність, поступово стають предметом суспільних дискусій. Зауважимо, що це питання виходить за рамки об'єкта нашого дослідження, хоча й імпліцитно додає аргументів щодо його актуальності, адже можливості найбільш повного втілення

потенцій випускників закладів вищої освіти спостерігаються саме у сфері неформальних освітніх послуг, де стихійно або цілеспрямовано створилися необхідні умови для фінансового й соціального успіху професіоналів цієї галузі.

Отже, до цього часу українські вчені вже розглянули та презентували зарубіжний досвід упорядкування неформальної освіти, описали його позитивні та негативні сторони, сутність та методологічний базис, охарактеризували організаційні та процесуальні умови забезпечення її функціонування, механізми державної підтримки, способи використання громадянських ініціативних груп, домінуючі запити та найбільш популярні форми і методи їх виконання. Проте нами не знайдено суттєвих досягнень педагогічної науки в аспекті корекції професійної освіти фахівців з психології у зв'язку з інтенсивним розвитком ринку неформальної освіти. Слід також відзначити, що автори єдині в тому, що у масовій суспільній свідомості сприйняття неформальної освіти видається таким варіантом навчання населення, який не завершується присвоєнням кваліфікації, офіційним визнанням отриманих компетентностей чи професійних навичок, що підтверджує й Закон України «Про освіту», у якому подано визначення неформальної освіти як такої, що «здобувається, як правило, за освітніми програмами та не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних та/або присудженням часткових освітніх кваліфікацій» [214].

Зазначений документ своїм змістом дійсно розширив простір для розвитку неформальної освіти та кожної окремої особистості, яка нею користується. Цей державний нормативно-правовий імператив став важливим фактором оптимізації діяльності неформальної освітньої сфери України, наближаючи той час, коли будуть висунуті адекватні вимоги до її якості, а ініціативність усіх її суб'єктів посилиться ще й відповідальністю за освіту населення протягом життя.

Очевидно, що головна характеристика неформальної освіти, згідно з таким визначенням, полягає в тому, що вона є альтернативним додатком до формальної освіти у процесі навчання людини протягом усього життя і запроваджується для того, щоб гарантувати право на вільний доступ до освіти у зручний спосіб та в комфортних умовах.

Суспільство на певному етапі розвитку неформальної освіти вирішило, що вона дає можливість отримання кваліфікації, але особи, що її здобули, не

визнаються як фахівці офіційно, відповідно до існуючих норм визнання національними органами управління освітою.

Такий стан справ поступово корегують реалії об'єктивної дійсності, яка потребує цілком справедливого визнання компетентності людини поза будь-якою залежністю від її формальних дипломів. Дійсно, коли у світі у вільному доступі перебувають лекції та публічні дискусії Нобелівських лауреатів, а багато університетів та коледжів надають можливість безкоштовного користування розробленим науково-педагогічними працівниками контентом, то право академічної освіти на монополію щодо визнання професійних кваліфікацій поступово стає нонсенсом.

Вже зараз в Україні утверджуються суб'єкти визнання кваліфікації людини (поки що здебільшого тільки на рівні робітничих професій [492]), однак презентовано перелік робітничих професій, за якими дозволяється офіційне визнання кваліфікації [491]).

Очевидно, що цей процес і далі набуватиме підтримки громадянського суспільства, яке потребує прозорості і прагматичності в питаннях розвитку освітньої сфери, позбавлення так званого «радянського типу мислення», одним із головних недоліків якого було наскрізна зарегламентованість більшості процедур та етапів навчання, наявність системи контролю за дотриманням формальних ознак якості організації освітніх процесів тощо.

На противагу цій радянській традиції на порядку денному з'являються інші ціннісні установки, зокрема установка на академічну свободу, під якою в ст. 1. Закону України «Про освіту» розуміється самостійність і незалежність учасників освітнього процесу під час провадження педагогічної, науково-педагогічної, наукової та/або інноваційної діяльності, що здійснюється на принципах свободи слова, думки і творчості, поширення знань та інформації, вільного оприлюднення і використання результатів наукових досліджень з урахуванням обмежень, установлених законом [214].

Остання фраза статті про «урахування обмежень установлених законом» є ключовою складністю для всіх суб'єктів педагогічних та управлінських процесів, адже потребує від них чіткого розуміння існуючих законодавчих і нормативно-правових обмежень у своїй педагогічній творчості.

Приклади побудови успішних персональних «стартапів» виходу на ринок та конструювання індивідуальних траєкторій розвитку окремих професіоналів у галузі поведінкових наук дають змогу прогнозувати подальше збільшення інтересу випускників магістратур з психології та розширення спектра послуг і тематик взаємодії з потенційними клієнтами через встановлення їх поведінкових, внутрішньо-рефлексивних та інтелектуальних потреб, актуальних мотивів для замовлення послуг, подолання труднощів особистого та професійного життя за рахунок психологічної підтримки тощо.

Авторський досвід підготовки майбутніх психологів у Запорізькому національному університеті як декана факультету соціальної педагогіки та психології та доцента кафедри психології, наявність перманентного зворотного зв'язку з випускниками факультету, включене спостереження за особливостями функціонування магістрів психології та соціології в умовах неформальної освіти дає змогу експлікувати важливі атрактори неформальної освіти.

Дослідження професійної кар'єри та фахового уподобання випускників ЗНУ дає змогу навести числені приклади успіху випускників магістратури, які провадять просвітницьку та професійну діяльність, зокрема в умовах неформальної освіти:

– А. Карцев – лікар-психіатр, що закінчив магістратуру ЗНУ за спеціальністю 053 Психологія, а також навчався в Оксфордському центрі когнітивної терапії факультету [252];

– М. Топчій – фахівець з гешталь-консультування та тренінгів дорослих осіб, що планують опікунокство або всиновлення дітей [502];

– О. Жук – один з двох українських учителів, що увійшли до топ-50 Global Teacher Prize – престижної премії для кращих світових педагогів загальної освіти [4];

– В. Недельський – лікар-психіатр, який з 1985 р. активно співпрацює ЗІ ЗМІ з просвітницької місією [369];

– Ж. Ремпель – випускниця факультету з 1995 р., що має пролонгований досвід консультативної та тренерської роботи в руслі кататимно-імагінативної психотерапії [513] тощо.

Маючи багаторічну можливість фахового спілкування з цими та багатьма іншими спеціалістами, ми здобуваємо впевненість у тому, що доступність,

комфортність, особистісно орієнтований характер, логістична й естетична привабливість форм педагогічної та андрагогічної взаємодії має вирішальне значення в продуктивності професійної діяльності випускників факультету, які відзначають, що психологічні знання та практичні навички – дійсно один з найбільш популярних запитів, який дає змогу найбільш повної реалізації природніх потенцій кожній людині в реальності українського соціуму.

Як зазначалося раніше, серед негативних обставин існування ринку неформальних психологічних та освітніх послуг – безконтрольне та іноді некваліфіковане «обслуговування», а іноді й шарлатанство з боку суб'єктів такої «освітньої діяльності», коли її метою стає максимальний прибуток, який отримують переважно на болючих проблемах людей. Це породжує недовіру до психологічної науки та її професіоналів – психологів, психотерапевтів, психіатрів тощо.

Серед головних суперечностей, що є інтрапедагогічною основою цієї проблеми, – суперечність між очевидною необхідністю концентрації фахової підготовки на підвищенні конкурентності майбутніх психологів на ринку неформальної освіти та поверховим окресленням в освітніх програмах намірів її гарантів щодо формування готовності студентів до професійної самореалізації в непередбачуваних умовах середовища, низький рівень розуміння сутності труднощів, що очікують на випускників-психологів, які бажають упредметнення свої компетентності в умовах неформальної освіти.

Слід визнати, що більш ґрунтовний аналіз змісту освіти сучасних психологів дає змогу впевнитися, що для ускладнення цієї ситуації є всі необхідні методологічні та теоретичні підстави. Справа в тому, що відомі представники психологічної науки, які вважаються розробниками її філософських та методологічних засад, побудували неоднозначний теоретичний фундамент, який або перевірений пролонгованими масштабними експериментами, підтверджений валідними емпіричними результатами, або існує лише в уяві авторів як абстрактна ідея, що вдало пояснює сутнісні причини поведінки кожної людини, природу її ментальних проблем.

Між тим такі критичні міркування не знижують ролі та значення отриманих до цього часу наукових узагальнень учених, які продовжують важкий шлях концептуальної та експериментальної роботи, намагаючись отримати

універсальні закони та закономірності існування людської психіки в умовах, коли навіть визначення самого терміна «психіка» є неоднозначним у кожній окремій науковій субкультурі, та розробляючи теоретичні й методичні засади професійної підготовки майбутніх психологів до фахової діяльності.

Окреслена проблематика була предметом дослідження низки наук гуманітарного профілю, які розглядали неформальну освіту населення та професійну освіту майбутніх психологів з різних боків та під різними кутами зору – психологічним, педагогічним, соціологічним тощо. При цьому базові висновки та узагальнення вчених нерідко мирно співіснують в рамках дисертаційних ідей, але агресивно стикаються на практиці, демонструючи надто слабкий зв'язок з нею. Зокрема, в українському науковому дискурсі з питань професійної освіти майбутніх психологів спостерігаємо навіть певну конкуренцію між двома науковими спеціальностями, які пересікаються та доповнюють одна одну, а саме: 19.00.07 Педагогічна та вікова психологія і 13.00.04 Теорія і методика професійної освіти [421; 494].

Перша спеціальність представлена вченими, які розглядають джерела, рушійні сили, психологічні механізми та закономірності становлення й розвитку особистості майбутніх психологів, зосереджуючись, як правило, на темах їхнього інтелектуального та емоційного зростання в процесі навчання, закономірностях засвоєння суб'єктами психологічної практики необхідних знань, умінь та навичок, розвитку мотивів до професійної самореалізації тощо [421].

Друга спеціальність досліджує мету, зміст, методи, організаційні форми та засоби професійної освіти майбутніх психологів, концентруючись на питаннях теоретико-методологічного характеру, питаннях розробки стандартів, моделей та педагогічних технологій, пошуку перспективних інновацій у професійній освіті як на рівні викладання окремих дисциплін професійно-орієнтованих циклів, розробки якісного навчально-методичного забезпечення, так і на рівні організації навчально-виробничої, виробничої та навчальної практик [494].

Аналіз наукових публікацій, електронних ресурсів Національної академії педагогічних наук України [499] дав змогу виявити напрями досліджень, які проводилися в Україні за останні 15–20 років і стосувалися професійної підготовки майбутніх психологів. Більш детально всі аспекти розвитку



професійної компетентності цієї категорії фахівців будуть наведені в наступних підрозділах дисертації, а в цій частині дисертації презентуємо лише прізвища дослідників з метою демонстрації обсягу наукового інтересу до проблеми підготовки майбутніх психологів.

Автори презентують важливі процесуальні та цільові характеристики навчання майбутніх психологів, педагогічні та психологічні технології підготовки: Н. Байбекова [24]), Т. Вілюжаніна, [97] В. Волошина [111]), Т. Гура [149], Т. Данилова [157]), Н. Дідик [173]), І. Дружиніна [181], І. Калиновська [244]), С. Каліщук [246]), Л. Кльоц [269]), А. Книш [270]), О. Кондрашихіна [286]), Т. Конівіцька [287], О. Лобода [320]), Л. Марчук [341]), Л. Маскалева [342], І. Михайлюк [351], С. Наход [367]), Ю. Паскевська [419]), З. Ржевська-Штефан [515]), Д. Романовська [526]), Г. Руда [532]), А. Самойлова [542]), Л. Смалиус [577]), Т. Тітова [617], С. Шандрук [666]), А. Швалб [673]) тощо.

Другий блок необхідних для нашого аналізу об'єктів дослідження складається практично повністю із наукових праць українських учених у галузі вікової та педагогічної психології, які розглядають дотичні теми нашого дослідження питання: О. Амплєєва [7]), Л. Барінова [31]), О. Біла [51]), О. Білецький [52]), Т. Білуха [55]), І. Бондаренко [75]), Н. Благодир [57]), Л. Боброва [60]), О. Боличева [66]), Я. Верещинська [93]), Ж. Вірна [99]), М. Гринців [136]), О. Грінченко [140]), І. Гуляс [146]), О. Демчук [161]), Н. Дідик [172; 173]), Х. Дмитерко-Карабин [175]), В. Духневич [182]), Т. Жванія [196]), Л. Жердецька [197]), А. Журавель [205]), Б. Іваненко [229]), Н. Іванцова [234]), А. Іващенко [235]), О. Ігнатович [236]), Т. Кадикова [240]), Г. Католик [254]), Т. Кетлер-Митницька [258]), Л. Кобильнік [272]), М. Коваленко [274]), А. Курова [305]), В. Куліш [303]), В. Мицько [352]), В. Мосійчук [361]), О. Міненко [354]), М. Міщенко [355]), Д. Отич [408]), Т. Рисинець [517]), Л. Підлипна [426]), О. Пісоцький [427]), Т. Розова [521]), О. Романенко [523]), (Н. Старинська [590]), Н. Сургунд [599]), Я. Сухенко [601]), А. Тихомирова (Рикун) [616]), А. Федоренко [629]), Ю. Чала [652]), М. Шевченко [675]), С. Шевченко [677]), О. Ямницький [691]), (Т. Ярая [693]), Т. Ямчук [692]) тощо.

Однак розмаїття та велика кількість досліджень з проблем підготовки майбутніх психологів надто повільно трансформується у високу якість їх

професійної діяльності, що підтверджує перспективність розробки відповідних теоретичних і методичних засад.

З огляду на зростання попиту на отримання психологічних знань та елементарних компетентностей громадянами України в умовах неформальної освіти зазначена проблема в освіті майбутніх професіоналів у сфері психології не може бути вирішена стихійним шляхом.

У зв'язку з об'єктивною потребою суспільства у високопрофесійних майстрах психологічного навчання, специфічністю неформального середовища, тобто умов професійної діяльності психологів у ньому, ми припускаємо, що нинішній рівень готовності магістрів є недостатнім для успіху.

Причини для такого висновку криються в появі нових тенденцій у вищій освіті України, а також зумовлені потребою впровадження індивідуалізованих технологій розвитку готовності до професійної діяльності у студентів соціономічних професій, необхідністю використання нестандартних засобів і методів професійної освіти нового покоління психологів (покоління Z, Y).

Отже, очевидна необхідність концентрації фахової підготовки на підвищенні конкурентоспроможності майбутніх психологів на ринку неформальної освіти, поверхове представлення в наукових працях сутнісних характеристик готовності студентів до професійної самореалізації в непередбачуваних умовах сучасного середовища, низький рівень розуміння прогнозованих труднощів, які очікують на випускників-психологів, що бажають упредметнення своєї компетентності в умовах неформальної освіти, – це лише попередні недоліки, що експліковано з метою підтвердження актуальності порушеної проблеми.

Прагнення усунути перелічені у цьому підрозділі недоліки, оптимально використовуючи педагогічні резерви закладів вищої освіти, детермінує необхідність теоретичного обґрунтування та емпіричної перевірки цілісної концепції формування готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, що й зумовило необхідність постановки проблеми в загальному вигляді стосовно обраної теми дослідження, яке буде розпочато з аналізу важливих тенденцій та характеристик сучасної вищої освіти в контексті підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

## **1.2. Важливі тенденції та характеристики сучасної вищої освіти в контексті підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти**

Авторська постановка проблеми формування готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти дає поштовх для подальшого пошуку надійних аргументів на користь побудови теоретичної та методичної платформи для її вирішення. На нашу думку, для цього слід висвітлити деякі напрями наукового знання, що дотичні до обраної проблематики. Зокрема, це стосується виділення важливих тенденцій та характеристик сучасної освіти в контексті підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. Ми вважаємо, що такими напрямами є:

- неперервність як основна характеристика сучасної освіти;
- проблеми та перспективи розвитку вищої освіти в Україні;
- компетентнісний підхід як парадигма вищої освіти;
- цільові та процесуальні характеристики підготовки майбутніх магістрів;
- використання інформаційно-комп'ютерних технологій як домінуюча інновація підготовки магістрів;

Відтак, проаналізуємо зазначені напрями детальніше.

### **Неперервність як основна характеристика сучасної освіти**

Зростаючий обсяг інновацій у повсякденному житті пересічної людини виявив нездатність системи формальної освіти досягати та підтримувати такий рівень компетентності, якого б вистачило на повноцінне професійне й особистісне життя. Інформаційне (постіндустріальне) суспільство характеризується високим рівнем невизначеності та прискоренням динаміки перебігу усіх соціально-економічних процесів, які значно змінюють вимоги до професійної діяльності, потребують мобільності, здатності діяти в умовах невизначеності, бути творчою, відповідальною, стресостійкою і здатною швидко приймати рішення у різних життєвих ситуаціях особою.

Отже, виникає потреба в постійному й неперервному поповненні та оновленні власних знань, що й визначає неперервність як основну властивість сучасної освіти взагалі і неформальної освіти зокрема [50]. У цьому сенсі не

випадковою є і позиція прогресивних освітян щодо подолання монополії в галузі освіти, яка шкодить її розвитку, адже нетерпимість до приватної ініціативи у сфері освіти є наслідком марксистсько-ленінської позиції щодо приватної власності взагалі, яка вважалася основою експлуатації трудового народу та тотальної залежності населення від правлячого класу.

Проблеми становлення неперервної освіти в Україні та світі стали предметом досліджень В. Андрущенка [11], О. Гулай [145], О. Гуренко [153], Т. Дереди [163]. І. Зязюна [225], М. Кларіна [264], Н. Ничкало [374], В. Олійника [388], О. Романовського [528], М. Солдатенкова [582], Л. Сігаєвої [562], С. Сисоєвої [560], Т. Сущенко [607] та інших науковців.

Як відзначає П. Щедровицький, неперервна освіти як головна реформаторська ідея стала домінуючою у багатьох розвинутих країнах світу. На думку вченого, вона становить «антитезу наявним освітнім програмам, а саме: «автономізації освіти» (переміщенню освіти тільки в «автономні» освітні установи); підпорядкуванню освіти виробничим завданням, де здійснюється «спеціалізована» підготовка [682].

На думку канадського дослідника неперервної освіти Р. Фаріса, вона є концептуальною структурою, принципом планування та впровадження реформи сучасної системи освіти, а її мета – забезпечення цільових, системотвірних можливостей для індивідів упродовж усього життя. Неперервне навчання автор вважає головною ідеєю освіти майбутнього, яке дає змогу здобуття освіти у будь-якому віці, місці часі та будь-яким способом відповідно до потреб та інтересів індивідів. Дослідник вважає неперервну освіту важливим здобутком цивілізації [118].

Українська дослідниця О. Барабаш вважає, що неперервна освіта є одним із основних чинників забезпечення конкурентоспроможності, добробуту та соціальної згуртованості країни. Вона асоціюється із широким спектром економічних та неекономічних переваг, оскільки має потенціал максимізувати таланти, вміння й навички індивідів, сприяти підвищенню рівня продуктивності праці, підтримувати здоров'я, продовжувати життєвий цикл людини. Знання, уміння і навички, якими людина збагачує життєдіяльність родини, професійного оточення, громади, відіграють важливу роль у визначенні економічного успіху та загальної якості життя суспільства. За допомогою неперервного освітнього

процесу, в основу якого покладено чотири концепти неперервного навчання: навчатися, щоб знати; навчатися, щоб працювати; навчатися, щоб бути; навчатися, щоб жити разом, – зміцнюється творчий процес, розвивається соціальна й інтеркультурна гармонія, формуються впевненість, увага, трансформативне бачення особистості [29].

Важливою проблемою розвитку неперервної освіти в Україні Т. Десятов вважає просування до інформаційного суспільства, у якому виробництво і поширення інформації має стати сферою зайнятості широких верств населення, а користування новими інформаційними технологіями – нормою не тільки для учня і студента, а й учителя та викладача. Основним видом їхньої діяльності у недалекому майбутньому автор вважає інтелектуальну працю, що потребує високого рівня професійних знань, доступу до інформаційних потоків, складної інтелектуальної техніки і технології переробки, накопичення знань, правового захисту результатів цієї праці [168, с. 83].

Водночас дослідник зауважує, що в освіті залишається на провідних позиціях педагогічна майстерність, співпраця викладача та учня. Хоч у педагогічній діяльності дедалі частіше на перший план виходить інноваційна діяльність, яка стала головним джерелом науково-технічного прогресу, проте вона не перекреслює досягнень попередніх епох, а навпаки, поліпшує їх і модернізує [168, с. 83].

Вчений наголошує на тому, що, звільняючи людину від рутинної праці, створюючи передумови матеріального достатку, неперервна освіта відкриває широкі можливості для утвердження постматеріальних цінностей – духовних, культурних, політичних. Відтак пріоритетом у такому суспільстві стануть не матеріальні блага, а духовне виробництво, саморозвиток людини, вивільнення її сутнісних сил та інтелектуального потенціалу для творчості й саморозвитку. Тільки позбувшись тягаря турбот про хліб щоденний, можна думати про благо суспільства і держави. Таким чином, освіта звільнить людину для духовної й політичної творчості та стане найважливішим чинником її подальшого неперервного розвитку, а це створює умови для становлення інформаційного, постіндустріального та постматеріального суспільства [168, с. 83–84].

Зародження ідеї неперервної освіти (навчання впродовж життя) пов'язують в ретроспективному плані з другою половиною ХХ ст. (Р. Дейв)

[700] і ми погоджуємося з думкою С. Змєєва про те, що її поява викликана певними соціально-економічними, науковими та особистісними факторами, які утворились внаслідок науково-технічної революції та глобалізації [222].

Відповідно до визначення Р. Дейва, неперервна освіта – це поняття, яке включає формальне, неформальне і позаформальне (кіно, радіо, відео, телебачення, книги тощо) навчання індивіда з метою досягнення ним якнайповнішого розвитку в особистому, соціальному і професійному вимірах, що реалізується впродовж усього життя. Воно є всеосяжним і включає навчання, яке має місце вдома, у школі, у соціумі та на робочому місці, через засоби масової інформації і за допомогою інших ситуацій та структур з метою отримання й удосконалення освіти» [700]. Автор наголошує на тому, що неперервна освіта має забезпечити можливість тим, хто вже володіє письменністю, якнайповніше розвинути свою особу і через це досягти підвищення якості свого життя.

Класичним тлумаченням неперервної освіти того часу є те, що було запропоновано радянським дослідником проблем неперервної освіти О. Владиславлевим: «Неперервна освіта – це систематична, цілеспрямована діяльність з метою одержання й удосконалення знань, умінь і навичок як у будь-яких видах загальних і спеціальних навчальних закладів, так і шляхом самоосвіти» [103].

Сучасний науковець Н. Демченко неперервну освіту визначає як інтегральне поняття, яке базується на сукупності суспільних, особистісних та професійних інтересів фахівця, що формуються й розвиваються тільки за умови поєднання базової освіти, додаткової освіти та самоосвіти [160].

За даними, що подані в дисертаційній роботі В. Бойко, існує близько 20-30 суміжних термінів, які стосуються поняття «неперервна освіта». Серед них виділяють такі, як: «освіта, що продовжується», «довічна освіта», «перманентна освіта», «освіта, що поновлюється», «освіта дорослих, «подальше навчання», «післядипломне навчання», «компенсаторне навчання»; «довготривала освіта» (continuing education, continuous education), «довічна освіта» (life-long education), «освіта протягом життя» (lifelong learning), «перманентна освіта» (permanent education), «подальша освіта» (further education, Weiterbildung), «освіта дорослих» (adult education, Erwachsenenbildung) тощо. Зрозуміло, що всі ці

терміни окреслюють як структурну суть неперервної освіти, так і місце особистості в ній [63, с. 17].

Авторка розглядає неперервну освіту як альтернативу традиційній, виділяючи суттєві відмінності в її меті, змісті, методах і формах освітньої діяльності та результатах. Зокрема показано, що зміст неперервної освіти орієнтується на випереджальне відображення проблем розвитку суспільства, виробництва, науки, культури, інших сфер соціальної практики. Передбачається спадкоємність і варіативність загальної та професійної освіти, основу яких становить фундаменталізація освіти, посилена увага до методів логічної її складової. Окрім самих знань, умінь, навичок та процесу, до змісту входить досвід їх отримання і практичного застосування, шляхи та засоби самостійного здобуття, пошуку й відкриття, самоосвіти як компонента змісту освіти [63, с. 21–22].

Традиційний зміст освіти дослідниця характеризує як такий, що відзначається поверховою «енциклопедичністю», перевантаженістю інформаційним і фактологічним матеріалом, часто не пов'язаним з потребами суспільства або запитом самого учня. Він виступає як певний обсяг знань і навичок, які мають бути засвоєні учнями для подальшого використання [63, с. 21-22].

Таким чином, можна зробити висновок, що неперервність як характеристика системи освіти України визначається у двох аспектах: *організаційному* та *особистісному*.

Перший – *організаційно-логістичний аспект* – це неперервний послідовний рух особистості за основними етапами (рівнями) та ланками освіти, що пропонується нинішньою системою: дошкільна освіта – початкова освіта – середня освіта – професійно-технічна освіта – вища освіта – підвищення кваліфікації. У цій системі ключову роль відіграє вища освіта, оскільки саме вона є постачальником кадрів для всіх інших ланок (Л. Сігаєва) [562]. Така неперервність, на думку О. Романовського та В. Ковальчука, зумовлює необхідність забезпечення єдності методологічних, світоглядних, змістовних та психолого-педагогічних засад організації освітнього процесу у всіх ланках та рівнях системи освіти [278; 528].

Значно важливішим аспектом неперервності освіти, на нашу думку, є *особистісний аспект*, який передбачає спрямованість особистості на неперервність власного розвитку. У цьому випадку, як зазначає М. Кларін, «увага акцентується на неперервність освіти у світі особистості» – те, що дає змогу особистості задовольнити власні освітні потреби і прагнення та забезпечує її самореалізацію [264]. Прихильниками цієї точки зору також є українські вчені В. Радул, І. Краснощок, І. Лебедик [508] та І. Зязюн і Н. Ничкало. На думку Н. Ничкало, сучасна неперервна освіта має функціонувати і розвиватися в інтересах особистості, її ціннісних орієнтацій та можливостей [374]. Академік І. Зязюн так само вважав, що в основі неперервної освіти перебуває ідея усвідомлення людиною освіти як «процесу, що триває й охоплює все життя» [225, с. 169].

Таким чином, неперервність як основна характеристика сучасної освіти визначає необхідність охоплення особистістю всіх ланок освіти, що зумовлено особистісними цінностями й орієнтаціями.

Неперервна освіта, як відзначають С. Сисоева та І. Соколова, виконує низку *важливих функцій* для особистості й суспільства. Це, зокрема, такі як: загальноосвітня, компенсаційна, соціокультурна, розвивальна, адаптивна та економічна [560, с. 124–125].

До основних ознак неперервної освіти зараховують:

- збільшення часового інтервалу освітнього процесу, поширення навчальної діяльності на весь період життя людини;
- розгляд освітнього процесу як своєрідний спосіб життя людини;
- орієнтація на поступове збагачення творчого потенціалу особистості;
- наявність можливостей для просування у сфері освіти своїм темпом залежно від обставин, що склалися;
- індивідуалізація та диференціація під час вибору освітньої програми;
- цілісність освітнього процесу протягом життя [497, с. 17].

Неперервна освіта України як мета-система, з одного боку, інтегрує весь освітній простір держави, тобто об'єднує всі заклади освіти усіх напрямів та рівнів, а з іншого – забезпечує різноманітність форм неперервної освіти.



У цьому контексті слушною є думка В. Олійника, який вважає, що модель системи неперервної освіти України є багатокомпонентною і модульною та може бути розгалужена за такими параметрами, як:

- модулі навчання: допрофесійне, професійне та навчання дорослих, які реалізуються у родинно-сімейному вихованні, дошкільній, загальноосвітній, позашкільній, професійно-технічній, вищій та післядипломній освіті;

- етапи життя людини (дитинство, молодість, зрілість та старість);

- різновиди освіти впродовж життя (формальна, неформальна, інформальна) [388, с. 17.]

Розгляд мета-системи неперервної освіти через формальну, неформальну й інформальну освіту, на думку О. Гулай, повністю збігається з основними видами освітньої діяльності. Так, *формальну освіту* одержують у школах, професійно-технічних закладах та закладах вищої освіти, а її підсумком є здобуття офіційного документа – диплома чи атестата. *Неформальну освіту* особистість здобуває в закладах освіти, громадських організаціях, секціях, гуртках, тренінгах, які функціонують поза формальною освітою. Неформальна освіта забезпечує здобуття особистістю необхідних їй додаткових знань, умінь та компетентностей як у професії, так і поза нею, але її результат офіційно не визнається. *Інформальна освіта* – це самостійна пізнавальна діяльність особистості (самоосвіта), що характеризується спонтанністю та відсутністю цілеспрямованості, але відіграє важливу роль у повсякденну житті [145, с. 5].

Водночас неперервність як характеристика освіти актуалізує низку проблемних питань, серед яких є:

- розвиток особистості як суб'єкта соціального життя (В. Андрущенко) [11];

- забезпечення самореалізації особистості в професійній діяльності (Т. Дерка) [163, с. 233];

- формування вміння вчитися як базової вимоги навчання впродовж життя (М. Солдатенко) [582, с. 189];

- мотивація особистості до постійного вдосконалення й саморозвитку в умовах швидкозмінюваного світу (В. Садковий) [536, с. 111];

– забезпечення розкриття усього потенціалу здібностей людини у професійній діяльності та соціальному житті (С. Сисоєва та І. Соколова) [560, с. 17];

– сприяння інтеграції формальної, неформальної та інформальної освіти як складових системи неперервної освіти О. Гулай [145, с. 5].

### **Проблеми та перспективи розвитку вищої освіти в Україні**

Проблеми та перспективи розвитку вищої освіти в Україні вивчав і продовжує вивчати прямо або опосередковано практично кожен викладач вищої школи, адже наукова робота є обов'язковою складовою їх функціональних обов'язків. З цих причин важко визначити тих осіб, які мають найбільший стосунок до контексту проблем та перспектив розвитку магістерської освіти взагалі і підготовки майбутніх психологів зокрема.

Останнім часом до найбільш потужних інституцій, на які покладають надію в аспекті підвищення якості вищої освіти, зараховують Незалежне агентство із забезпечення якості вищої освіти (далі – НАЗЯВО) [368].

НАЗЯВО, згідно зі своїм статутом, є «постійно діючим колегіальним органом», створення якого передбачено Законом України «Про вищу освіту» [213].

Однак слід відзначити, що перші результати співпраці закладів вищої освіти із НАЗЯВО підтверджують думку про те, що «Україна не є лідером у сфері забезпечення якості вищої освіти, у країні спостерігаються процеси деградації окремих закладів вищої освіти, прояви академічної недоброчесності, надання неякісних освітніх послуг, відсутність взаємодії та довіри між стейкхолдерами» [368].

Серед стратегічних цілей НАЗЯВО, задекларованих сьогодні в нормативно-правових документах, – гарантування якості освітніх програм через впровадження ефективної процедури їх акредитації; сприяння розробці внутрішніх систем забезпечення якості освіти у закладах вищої освіти шляхом реалізації консультативно-інформаційної діяльності та бенчмаркінгу локальних систем якості; погодження стандартів та розробка критеріїв забезпечення якості вищої освіти на основі передових світових і національних практик; формування політики доброчесності наукових досліджень через впровадження прозорих і ефективних процедур, нетерпимість до проявів псевдонауки; забезпечення

ефективної взаємодії між усіма стейкхолдерами через взаємоповагу у відносинах, відновлення довіри, забезпечення відкритості у спілкуванні [368].

Заслуговують на повагу задекларовані НАЗЯВО цінності, які водночас можна вважати принципами її діяльності: співпраця на засадах партнерства, інноваційності, відповідальності, доброчесності, відкритості, прозорості, незалежності, фактологічності, глибокої компетентності та вимогливості й довіри між учасниками взаємодії [368].

У контексті тематики цього підрозділу дисертації слід схвально оцінити дорожню карту реформування вищої освіти, розробником якої є С. Квіт [256].

Автор оглядово висвітлює головні проблеми сучасної вищої освіти, які демонструють, зокрема, що в Україні «не запрацювали реальні механізми здорової академічної конкуренції, а професійна репутація досі не стала головним капіталом у системі вищої освіти. На тлі успішної імплементації інструментів академічної автономії закладів вищої освіти їхня фінансова автономія була заблокована, економіка вищої освіти не зазнала змін, а феномен «масовізації вищої освіти» представляє нас у світі як «рекордсменів» за кількістю осіб, що отримують дипломи державного зразка про вищу освіту, які щоправда зовсім не гарантують наявність у випускників необхідних, як правило, стандартизованих компетентностей [256].

С. Квіт цілком справедливо стверджує, що внаслідок зазначених деструктивних процесів навіть у провідних вітчизняних ЗВО досі не запрацювали реальні механізми здорової академічної конкуренції, професійна репутація не стала головним капіталом закладу або конкретної персоналії, порушуються академічна доброчесність, процвітає хабарництво, списування тощо [256].

Однак оптимістичні наміри НАЗЯВО поки що жорстко стикаються з реальною життєдіяльністю закладів вищої освіти в Україні, яка є надто залежною від кількості фінансових надходжень від контрактної форми навчання. До того ж слід піддати критиці й певне перебільшення уваги НАЗЯВО до процесуальних характеристик навчання студентів. На наш погляд, на першому етапі реформування вищої освіти було б достатньо запровадити прозорі та справедливі механізми оцінювання якості результатів підготовки професіоналів, що одразу б змінило ціннісні установки у внутрішній політиці закладів освіти

щодо якості професійно-педагогічної діяльності викладачів та навчальної діяльності студентів.

Ці та інші стратегічні орієнтири реформування вищої освіти стали предметом прискіпливої уваги таких науковців, як С. Архипова [17], Т. Боголіб [61], Л. Білий [54], Н. Буличева [80], І. Вальдшмідт [87], М. Денисенко [162, с. 19–20], Р. Захарчин [219, с. 14], Т. Іванова [233], У. Парпан [418], Л. Пшенична [506], Є. Сірий [566] та ін.

Автори цілком слушно вважали, що система вищої освіти виступає основним стратегічним ресурсом, який може забезпечити економічний і соціальний розвиток України, добробут усіх українських громадян та її конкурентоспроможність у світовій спільноті. Оскільки саме вища освіта забезпечує професійну підготовку майбутніх фахівців, які здатні протистояти викликам сучасності, що виникають в умовах високотехнологічного інформаційного суспільства. Зрештою, основною метою усіх реформ, які відбуваються сьогодні в Україні, є забезпечення ефективної переорієнтації економіки держави із сировинної на інноваційну (Т. Боголіб) [61, с. 7].

Процеси глобалізації та інтеграції української освіти в європейський економічний та освітній простір стали передумовою реформування й оновлення сфери вищої освіти, які відбуваються впродовж останньої чверті століття.

Проте, як відзначає С. Сисоєва, реформи, які відбувалися у системі вищої освіти України, не були ані поступовими, ані послідовними, а також були розмиті в часі, часто накладалися одна на одну, що викликало їх перевантаження, вони стали незрозумілими і важкими для реалізації суб'єктами цих реформ [558].

Відтак, у сучасній системі вищої освіти виникла значна кількість проблем, які можна об'єднати у дві групи: *внутрішні проблеми*, які пов'язані з реалізацією основних функцій вищого навчального закладу, та *зовнішні проблеми*, які пов'язані із зв'язками закладу вищої освіти у мета-системі – на рівні країни та на міжнародному рівні.

Насамперед продовжимо аналіз внутрішніх проблем вищої освіти України.

Так, на думку М. Денисенко, С. Бреус, Ю. Сопілка серед внутрішніх проблем вищої освіти сьогодні особливої актуальності набувають:

1) зростання обсягів змісту навчання, який відведений на самостійне опрацювання студентами;

2) впровадження накопичувальної системи оцінок;

3) велика відмінність та невідповідність змісту програм підготовки фахівців не тільки європейським, а й українським програмам за певною спеціальністю та спеціалізацією;

4) слабе та неадекватне державне фінансування ВНЗ;

5) незадовільне становище у сфері реалізації науково-дослідної діяльності ВНЗ [162, с. 19; 366] тощо.

С. Сисоєва до цього переліку додає *різницю у термінах навчання* за рівнем магістр (один-два роки) та *недостатню мотивованість студентів і викладачів*, що спричинено накладенням освітньо-професійних рівнів та освітньо-кваліфікаційних рівнів [558, с. 37–38].

Цікаві дані щодо визначення проблем та стану вищої освіти в Україні зробили Н. Мачинська [346], І. Жилияєв, В. Ковтунець, М. Сьомкін [200]. Проведені останніми авторами сумісно з науково-дослідним інститутом інформатики і права Національної академії правових наук України та Інститутом вищої освіти Національної академії педагогічних наук України дослідження висвітлили місце вищої освіти в економіці країни, структуру закладів вищої освіти, питання якості та кількості академічного персоналу, контингент студентів та частку державного замовлення на підготовку здобувачів вищої освіти, якість конкурсного відбору студентів та академічну мобільність всіх учасників педагогічного та управлінського процесів [200].

У роботі подано результати аналізу значного масиву емпіричної інформації, який дає досить детальний опис сучасного профілю національної системи вищої школи України в умовах розгортання нового етапу її реформ. Зокрема, наведено цікаві дані щодо опитування студентів щодо якості вищої освіти та суміжних освітніх послуг. Так, на запитання «Які сьогоднішні проблеми вищої освіти в Україні Вам здаються найбільш серйозними та такими, що потребують вирішення у найближчі 5-10 років?» 41,5% опитаних обрали відповідь «Невизнання у світі дипломів більшості вітчизняних ЗВО», 36,8% – «Невідповідність викладання вимогам ринку праці»; 39,9% – «Корумпованість викладацького складу ЗВО»; 29,2% – «Невідповідність структури освіти

потребам ринку праці»; 25% – «Слабка матеріально-технічна база ЗВО»; 22,8% – «Низький рівень якості освіти в українських ЗВО, порівняно зі світовим рівнем»; 23,8% – «Низький культурний рівень студентів, їх слабка зацікавленість у якісній освіті»; 22,5% – «Слабкий зв'язок між якістю викладання, авторитетом викладачів серед студентів і розміром зарплат»; 18,2% – «Застарілі, ідеологізовані або кон'юнктурні підручники»; 12,1% – «Низький професійний рівень викладачів» [200, с. 14–15].

Ці дані досить релевантно й очевидно представляють думку кінцевих користувачів та бенефіціарів вищої освіти – студентів. Узагальнюючи думки науково-педагогічних працівників (дані 2013 р.) щодо проблем та перспектив вищої освіти, І. Жиляєв, В. Ковтунець, М. Сьомкін акцентують увагу на проблемах із внутрішньою мобільністю викладачів (48% викладачів працюють у тому самому закладі, який самі ж і закінчили); високим середнетижневим аудиторним навантаженням (суттєво вищим ніж у розвинутих країнах); низькі заробітні плати (до того ж обмежені можливості отримання додаткового доходу й активні витрати на публікації статей і тез конференцій, придбання персональних технічних засобів та гаджетів тощо) [200, с. 35–36].

Серед *зовнішніх проблем* сучасної системи вищої освіти науковці М. Денисенко та С. Бреус виділяють: *номінальність автономії українських закладів вищої освіти, невизнання світовою спільнотою українських документів про освіту та низький рівень інноваційності вищої освіти* [162].

До екстрауніверситетських чинників стагнації вищої освіти І. Жиляєв, В. Ковтунець, М. Сьомкін зараховують демографічну кризу в Україні, низьку якість попередньої загальної освіти абітурієнтів, недостатню можливість працевлаштування випускників за спеціальністю навчання, вплив подій, пов'язаних з тимчасовою окупацією території України та збройним конфліктом на Сході, зростаючий вплив абітурієнтів в європейські заклади вищої освіти [200, с. 71–80].

Автори підсумовують, що вища школа України є досить закритою системою, слабка пов'язаною з інтересами та потребами ринку праці, а залучення роботодавців до системи до останнього часу стримувалось жорсткою бюрократичною системою управління як на рівні держави, так і на рівні управління великими університетами [200, с. 94]. Цю думку підтверджує й

С. Сисоєва, яка вважає найважливішою проблемою вищої освіти *відірваність вищої освіти від потреб країни та громадян* [558, с. 45].

Серед інших причин Т. Іванова акцентує увагу на тому, що критично важливою проблемою сучасності є *відсутність належного менеджменту* у сфері вищої освіти. Сучасне управління вищою освітою неспроможне вчасно реагувати на проблеми, що виникають у ході освітянських реформ та задовольняти всі українські та європейські вимоги [233, с. 71].

Так, на думку У. Парпан та Н. Сидорчук, модернізація вищої освіти України насамперед потребує *відповідної законодавчої підтримки й правового забезпечення*, яке враховує вимоги європейської системи стандартів і сертифікації [418, с. 65; 556, с. 266]. При чому, як зазначають І. Вальдшмідт та М. Гайдей, така модернізація має не тільки враховувати національний досвід, а й використовувати найкращі зарубіжні зразки системи вищої освіти [87, с. 173]. Водночас Р. Захарчин наголошує на тому, що реформування вищої освіти має відбуватися системно та включати всі напрями й аспекти діяльності закладу вищої освіти не тільки в сучасних умовах, а й з орієнтацією на майбутнє [219, с. 14].

Відзначимо, що в цьому контексті вже зроблено певні кроки, зокрема затверджено Закон України «Про вищу освіту» [213], у якому проголошено міжнародну інтеграцію та інтеграцію системи вищої освіти України у європейській простір вищої освіти. Разом з тим у Законі наголошено на необхідності збереження та розвитку досягнень і прогресивних традицій національної вищої школи. Особливого значення для сучасної системи вищої освіти України набуває положення про впровадження механізму гарантії її якості, що має створити взаємодовіру між Україною та Європейським Союзом та гармонізувати системи оцінювання якості вищої освіти. Не менш важливим є аспект узгодження Національної рамки кваліфікацій з рамкою кваліфікацій Європейського Союзу, що має забезпечити академічну й професійну мобільність громадян України та їх ефективне навчання впродовж життя [213].

Ще одним пріоритетним завданням розвитку вищої освіти в Україні є вирішення проблеми фінансування.

Для вирішення цього завдання М. Денисенко та С. Бреус пропонують такі заходи:

1) здійснити глобалізацію та інкорпорацію ВНЗ зі встановленням над ними жорсткого контролю з боку держави;

2) забезпечити конкуренцію вступу абітурієнтів між державними та приватними ВНЗ, оскільки у приватні заклади вищої освіти, зважаючи на постійний «недобір», приймають усіх, хто подав документи;

3) повернути державі монопольне право на вищу освіту, а бюджет приватних ВНЗ має формуватися за рахунок тих, хто навчається за контрактом [162, с. 20].

Крім того, на думку І. Вальдшмідт, також важливо, щоб питання ефективного використання ВНЗ коштів державного бюджету постійно перебувало під громадським контролем, а його якість відповідала б вимогам сучасної економіки. Новими форматами фінансування ВНЗ мають стати змішане фінансування, меценатство та спонсорство, а також індивідуальна допомога громадянам на здобуття вищої освіти [87, с. 173].

З метою подолання відірваності вищої освіти від потреб країни та громадян необхідно забезпечити встановлення партнерських зв'язків між ВНЗ та організаціями й підприємствами, які є працедавцями для випускників.

Насамперед актуальною є ефективна взаємодія між вищим навчальним закладом та бізнес-структурами, центрами зайнятості й органами статистики, що забезпечить подальше працевлаштування випускників ВНЗ та дасть змогу визначити основні тенденції ринку кадрового забезпечення (І. Вальдшмідт) [87, с. 173]. Така співпраця забезпечить виконання цілого ряду важливих завдань, які стоять перед сучасним ВНЗ. Зокрема, це підготовка висококваліфікованих фахівців відповідно до потреб ринку праці, упровадження наукових досліджень у сучасне виробництво й промисловість та ефективну взаємодію освіти й науки з реальним світом (Н. Буличева) [80].

Для стимулювання роботодавців Л. Пшенична пропонує забезпечити для них певні податкові пільги, що стосуються внесків обов'язково державного соціального страхування заробітної плати випускників ВНЗ, пільгове оподаткування для підприємств та організацій, які надають можливість студентам проходити різні практики та ін. [506].

Є. Сірий з метою вдосконалення інноваційної діяльності сучасного ЗВО пропонує створити *освітньо-науковий комплекс*, який має забезпечити



взаємодію з різними інноваційними структурами приватної та державної власності: науково-дослідними інститутами, дослідно-експериментальними виробництвами, конструкторськими бюро, науково-виробничими центрами та ін. Включення в інноваційну діяльність ВНЗ сторонніх наукоємних організацій на основі об'єднання всіх інтелектуальних потенціалів та ресурсів забезпечить якісно новий рівень професійної підготовки фахівців [566, с. 69–70].

Окреслене коло внутрішніх і зовнішніх проблем вищої освіти стає передумовою для пошуку нових підходів організації змісту навчання, формування нової освітньої політики та визначення перспектив розвитку вищої освіти України.

### **Компетентнісний підхід як парадигма вищої освіти**

Компетентнісний підхід як парадигма вищої освіти став об'єктом досліджень багатьох сучасних українських науковців, серед яких: Л. Антонюк [14], Ю. Бойчук [65, с. 39], І. Бондар [69], А. Вітченко [102]. Н. Внукова [104]. С. Горобець [129], І. Драч [179], Г. Єльнікова [192], В. Олішевич [389], О. Пометун [435], Н. Степанець [593, с. 265], С. Фурдуй [640] та ін.

Сучасний етап розвитку вищої освіти в Україні характеризується визначенням компетентнісного підходу як базової парадигми професійної підготовки майбутніх фахівців. Основною метою компетентнісного підходу є формування у випускників ЗВО різноманітних компетентностей, пов'язаних з подальшою професійною діяльністю, а інтегральною характеристикою готовності фахівця до певної діяльності є його професійна компетентність.

Впровадження компетентнісного підходу у вищу освіту України насамперед зумовлене намаганням держави встановити рівень професійної підготовки відповідно до європейських стандартів, які враховують вимоги інформаційного суспільства до самоактуалізації й самореалізації особистості та розвитку її життєвої компетентності (Н. Внукова) [104, с. 28].

Компетентнісна парадигма, на думку І. Драч, враховує той факт, що в умовах інформаційного суспільства не тільки неможливо, але й безглуздо постійно нарощувати кількість навчальної інформації, яка передається в ході освітнього процесу. Оскільки в цих умовах потік інформації, яку необхідно вивчити, наростає лавиноподібно та втрачає свою актуальність кожні 3–4 роки. Відтак, згідно з компетентнісним підходом, результатом навчання виступає не

система професійних знань, умінь і навичок майбутнього фахівця, а сукупність компетентностей, визначених державою. Таким чином, за цією парадигмою особливого значення набуває практична орієнтація та інструментальна спрямованість вищої освіти. Сучасний випускник ВНЗ має бути компетентним і мобільним фахівцем, який володіє не сукупністю знань, а способами й технологіями їх здобування [179, с. 4].

Н. Степанець акцентує увагу на тому, що компетентнісний підхід у вищій освіті забезпечує врахування сучасних змістових, інформаційно-предметних та процесуальних аспектів професійної підготовки майбутніх фахівців [593, с. 265]. Разом з тим, на думку С. Фурдуй, компетентнісний підхід забезпечує можливість оцінювання не тільки знань, здобутих студентом у процесі професійної підготовки, а й особистісних змін, які відбувалися з ним [640, с. 487].

Таким чином, використання компетентнісного підходу як основної парадигми вищої освіти в Україні може також забезпечити визнання дипломів українських випускників та надасть їм можливість працевлаштуватись у Європі.

Основними категоріями компетентнісного підходу є поняття «компетенція» та «компетентність», а другорядними – поняття «професійна компетентність» та «ключові компетентності».

Вважаємо за доцільне розкрити співвідношення та взаємозв'язок цих понять як концептуального базису цієї парадигми.

Так, «Енциклопедія освіти» поняття «компетенція» визначає як «відчужену від суб'єкта, наперед задану соціальну норму (вимогу) до освітньої підготовки, необхідну для якісної продуктивної діяльності особистості в певній сфері» [186, с. 409].

«Радянський енциклопедичний словник» тлумачить компетенцію як «коло повноважень, наданих законом, уставом чи іншим актом конкретному органу або посадовій особі» [580, с. 614].

Таким чином, поняття «компетенція» ми можемо визначити як сукупність вимог певної діяльності, які є наперед заданими.

Згідно з «Енциклопедією освіти», поняття «компетентність» трактується як «коло питань, на яких людина добре розуміється, інтегративна характеристика, яку особистість набуває не лише під час вивчення окремої

дисципліни або групи дисциплін, а й за допомогою засобів неформальної освіти внаслідок впливу середовища тощо та включає її ставлення до предмета діяльності» [186, с. 408].

«Великий тлумачний словник сучасної української мови» визначає компетентність як «властивість за значенням компетентний (поінформованість, обізнаність, авторитетність), інтегровану якість, яку має компетентна особа і яка відображає її поінформованість і обізнаність (знання, уміння, навички), авторитетність, яка значною мірою визначається певними уміннями, особистісними якостями й поведінковими характеристиками» [89, с. 560].

На думку С. Бондар, компетентність – «це здатність особистості діяти», яка побудована на її особистісній зацікавленості [70, с. 9].

Л. Кайданова розглядає поняття «компетентність» як «інтегровану, комплексну характеристику, що поєднує знання, уміння та навички, здібності і риси особистості, показники загальної культури, вміння виконувати професійні обов'язки» [242, с. 24].

Таким чином, поняття «компетентність» ми можемо розглядати як ступінь відповідності особистості вимогам певної компетенції. Компетентність є складним особистісним конструктом, який побудований на цінностях та ціннісних орієнтаціях особистості. Тобто «компетенція» – це певна шкала (багатоаспектна), а «компетентність» – рівень (рівні) на цій шкалі.

Поняття «професійна компетентність» у сучасній психолого-педагогічній літературі також визначається по-різному.

Так, Л. Антонюк визначає «професійну компетентність» як інтегральну характеристику особистості, що базується на сукупності професійних знань, умінь, навичок і цінностей, здобутих у ході професійної підготовки [14].

А. Вітченко «професійну компетентність» тлумачить як «інтегральний показник готовності фахівця до вирішення завдань професійної діяльності на основі набутих фахових знань, умінь і досвіду» [102, с. 35].

Н. Степанець «професійну компетентність» визначає як «готовність та здатність випускника доцільно діяти відповідно до вимог професійної діяльності, методично організовувати та самостійно вирішувати проблеми й адекватно оцінювати результати своєї праці» [593, с. 268].

С. Горобець «професійну компетентність» визначає як «інтегративний показник ступеня оволодіння професійними знаннями, уміннями, навичками, поєднання професійного досвіду та особистісних компетентностей (креативності, готовності до постійного саморозвитку, самовдосконалення), що дає змогу вирішувати як звичні, так і нетипові проблемні виробничі завдання на високому професійному рівні» [129, с. 230].

Таким чином, поняття «професійна компетентність» може бути визначено як ступінь відповідності фахівця вимогам професійної діяльності, яка включає в себе професійні знання, уміння, навички, цінності та професійні якості особистості.

Проте слід відзначити, що поняття «професійна компетентність» не є синонімом до поняття «кваліфікація». Оскільки, як вважає С. Горобець, поняття «кваліфікація» пов'язано радше із офіційними стандартами професійної освіти, які викладені у дипломах та сертифікатах, тобто з формальною освітою, а компетентність може здобуватися й у ході неформальної та інформальної освіти [129, с. 231].

Водночас професійна компетентність є складним утворенням, що включає ієрархію часткових компетентностей.

Так, Г. Єльнікова у структурі професійної компетентності фахівця виокремлює: ключові (надфахові або базові), загальнофахові та спеціальнофахові компетентності [192]. С. Фурдуй також виокремлює три групи компетентностей: 1) ключові, загальні, соціально-особистісні; 2) загальнопрофесійні, базові; 3) спеціальні, академічні, предметні [640, с. 487].

Разом з тим Ю. Бойчук у складі професійної компетентності фахівця особливу роль відводить ключовим компетентностям, які, на його думку, є суспільно визнаним рівнем освітньої підготовки (знання, уміння, навички та ставлення), який важливий для будь-якої сфери діяльності особистості [65, с. 39].

Це підтверджує нашу думку, що для майбутнього магістра психології саме ключові компетентності є дуже важливими, оскільки вони є показником його готовності до активної участі в соціальному житті громади та сприяють досягненню ним особистого успіху та суспільного визнання.

У сучасних умовах компетентнісний підхід як парадигма вищої освіти втілено у багатьох галузевих стандартах вищої професійної освіти.

Так, уже розроблено *Галузевий стандарт вищої освіти для спеціальності 053 Психологія (на другому рівні вищої освіти)*, який уже набув чинності. Зазначений Стандарт містить опис компетентностей і результатів навчання, що визначені специфікою професійної підготовки магістрів, та відповідає дескрипторам Національної рамки кваліфікації [118].

Відзначимо, що в цьому Стандарті у переліку компетентностей випускника рівня «магістр психології» визначено *інтегральну компетентність, загальні компетентності та спеціальні (фахові, предметні) компетентності*. **Інтегральна компетентність** магістра психології визначена як «здатність вирішувати складні завдання і проблеми у процесі навчання та професійної діяльності в галузі психології, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій і характеризується комплексністю та невизначеністю умов і вимог» [118]. При цьому зазначено, що щонайменше 35% від загального обсягу змісту освітньої програми магістра психології має забезпечувати формування загальних і фахових компетентностей, визначених у цьому Стандарті вищої освіти [118]. Відзначимо, що серед спеціальних фахових компетентностей, які наявні в стандарті вищої освіти за спеціальністю 053 Психологія (на другому рівні вищої освіти), є й здатність випускників організовувати та реалізовувати просвітницьку та освітню діяльність для різних категорій населення у сфері психології (СК5).

### **Цільові та процесуальні характеристики підготовки майбутніх магістрів**

Питання корекції цільових та результативних характеристик підготовки студентів магістратури досліджували такі сучасні науковці, як: Н. Батечко [34], Є. Безсмолий [38], В. Бобрицька [59], С. Вітвицька [101], Л. Воротняк [113], Л. Кліх [268], Л. Лебедик [312], Н. Мачинська [378], Л. Романовська [527], О. Самборська [539], А. Шишко [680] та ін.

Вихідним нормативно-правовими документами, що окреслюють легітимні шляхи розробки авторської концепції, є положення Закону України «Про вищу освіту», у якому зазначено, що професійна підготовка магістрів відбувається за двома програмами – *освітньо-професійною* та *освітньо-науковою* [213].

Перша по суті є класичною професійною освітою, що сфокусована на отриманні здобувачем інтегральної, ключових та загальних компетентностей, а друга, фактично маючи ті самі цілі освіти, пропонує суттєве розширення, а саме поглиблене наукове занурення в прикладну або фундаментальну тематику, що гарантує випускникам магістратур ширші можливості побудови кар'єри через педагогічну діяльність у закладах вищої освіти або через подальшу наукову кар'єру через інститут Phd-аспірантури.

З метою пошуку перспективних ідей для побудови авторського задуму вважаємо за необхідне здійснити аналіз наукових праць, присвячених висвітленню шляхів корекції результативних характеристик підготовки студентів магістратури різних спеціальностей.

Проаналізуємо окремі дослідження за цим напрямом.

Так, на думку Є. Безсмолого, у структурі професійної підготовки майбутніх магістрів з правознавства слід виокремити такі три основні аспекти, як: 1) *понятійний*, який передбачає формування знань з основних категорій інформації; 2) *фундаментальний*, який передбачає формування й розвиток у магістранта знань основних теорій, законів, принципів та закономірностей дисципліни за фахом; 3) *прикладний* (творчий), який стосується формування здатності до застосування та синтезу нових знань [38].

Автор виділяє цілком логічний ланцюжок етапів навчального процесу, у якому студент рухається у своїй гносеологічній траєкторії від інтеріоризації загальних понять до формування фундаментального базису підтверджених знань про об'єкт пізнання та спроби вийти за рамки існуючих знань через творчі мозкові штурми.

А. Шишко звертає увагу на *комунікативний аспект (компонент)* професійної підготовки магістрантів, який передбачає формування здатності налагоджувати й підтримувати відносини в колективі та досягати взаєморозуміння. Така здатність, на думку науковця, формується на засадах толерантності, взаємоповаги і розуміння прагнень та інтересів інших [680, с. 247]. У цій, на перший погляд, досить пересічній думці, криється повага автора до важливої загальної компетентності нинішніх вступників магістратур закладів вищої освіти, які продовжують навчання після закінчення бакалаврських програм. Справа в тому, що про домінування цифрового способу

комунікацій та кліпове мислення йшлося вже давно. На часі зросла їх актуальність у ході виконання карантинних заходів у березні 2020 р., коли дистанційна освіта стала єдиним легітимним способом навчання у закладах вищої освіти України.

У своєму дослідженні науковець виокремлює такі складові комунікативного компонента для майбутнього викладача іноземної мови, які виражено через часткові компетенції:

1) мовну, яка передбачає володіння літературною іноземною та українською мовами як засобами комунікації;

2) вербально-комунікативну, яка передбачає здатність магістранта до комунікації на суб'єкт-суб'єктному та суб'єкт-об'єктному рівнях, готовність до вибору ефективних стратегій комунікації;

3) вербально-когнітивну, яка передбачає здатність магістранта до вирішення репродуктивних і продуктивних завдань комунікативної діяльності;

4) міжкультурно-комунікативну, яка передбачає здатність магістранта до комунікації та порозуміння з представниками інших культур;

5) метакомунікативну, яка передбачає здатність магістранта до комунікації на зовнішньому (поведінковому) та внутрішньому (особистісному) рівнях [680, с. 248].

Цілком слушно буде використати дані аспекти комунікативної компетентності та екстраполювати їх у сектор підготовки майбутніх магістрів психології, які, згідно з нашим включеним спостереженням, поступово нарощують певну комунікативну «дефектність», але не відчувають її, що є окремою проблемою.

Н. Батечко, аналізуючи сучасні підходи до формування змісту підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури, зазначає, що в цьому процесі насамперед слід врахувати те, що магістранти є дорослими людьми, що зумовлює необхідність використання *принципів андрагогіки* [34, с. 16–18]. Ця слушна думка дослідника збігається з нашим баченням природи більшості майбутніх магістрів. Незважаючи на різні рівні зрілості студентів магістратури спеціальності 053 Психологія, усі вони формально є дорослими людьми, а отже, мають право на якісний андрагогічний супровід свого навчання, згідно з добре

розробленими та апробованими методиками, які накопичила педагогічна наука взагалі та її андрагогічна складова зокрема.

На думку Л. Лебедик, педагогічну підготовку майбутніх магістрів економіки як викладачів вищої школи необхідно будувати на таких принципах, які враховують основні положення Болонської декларації: *позитивне ставлення до навчання, забезпечення технологічності навчання, усвідомлення перспектив та подвійності мети навчання (магістр економіки може бути як економістом, так і викладачем економіки), варіативність, економія часу, гнучкість та індивідуальне консультування* [312].

Ці установки багато в чому дотичні до емпіричних характеристик магістерської практики майбутніх магістрів психології, адже позитивне ставлення до навчання є необхідною детермінантою будь-якого навчального процесу, а економія часу та клієнт-центрований характер підготовки гарантує, що дорослі люди не витратять зайвого часу та зусиль на сумнівні контексти навчання. При цьому особливо цінною складовою магістерського навчання вважаємо якраз вільний доступ до науково-пошукового досвіду та позиції консультантів, які в межах магістерських програм мають бути вченими, що вже здобули науковий ступінь або вчене звання, адже інші особи фактично позбавлені легітимного права читати лекції та приймати іспити у магістрантів.

О. Самборська звертає увагу на необхідність володіння магістрами технологіями моніторингу й оцінювання навчальних досягнень студентів. Для формування такого вміння науковець пропонує дотримуватись принципів: відповідності змісту освіти, достовірності, раціональності, кооперативної діяльності, неперервності та рефлексивності [539, с. 59].

Проблема перманентного виміру навчальних досягнень суттєво підвищується завдяки поступовому збільшенню присутності в ліцензійній та акредитаційній діяльності закладів незалежних агентів оцінювання якості освіти – професійні співтовариства, агенства із забезпечення якості вищої освіти тощо. На нашу думку, такий тиск екстрауніверситетських стейкхолдерів вищої освіти повністю виправданий, хоча й потребує тривалого доопрацювання та адаптації.

Водночас деякі науковців окрему увагу приділяють умовам, що мають забезпечити ефективність професійної підготовки магістрантів вже класичного характеру.



Так, Л. Воротняк серед таких умов визначає: оновлення навчально-методичного забезпечення, врахування особливостей позааудиторної міжкультурної комунікації, забезпечення соціально-педагогічної адаптації до індивідуальних освітніх потреб та можливостей магістрів [113, с. 52]. Зазначені умови є авторською інтерпретацією вже добре відомих та сталих обставин покращення педагогічного процесу у вищій школі. Між тим практика засвідчує, що ці елементарні фактори так і не стали традицією сучасної професійної освіти в магістратурах України. Зокрема, оновлення навчально-методичного забезпечення викладачі закладів вищої освіти сприймають як формально зафіксовану обов'язкову роботу, що планується кожного року, але суттєво оптимізується лише в часи «дистанційної хвилі» навчання магістрантів.

Н. Мачинська необхідною умовою вважає врахування особистісної мотивації та готовності магістрантів до здійснення викладацької діяльності відповідно до особливостей фахової підготовки. Не менш важливим, на думку автора, є необхідність розробки концептуальних уявлень про педагогічну освіту магістрантів, відповідні моделі, технології та критерії її ефективності [378, с. 116].

На думку Л. Романовської, для забезпечення ефективної підготовки магістрантів необхідно імплементувати інноваційні технології навчання та викладання, залучати студентів до позааудиторних форм роботи, що сприятиме розвитку їх ініціативності, творчого мислення та розвиває вміння самоаналізу та самопізнання. У цьому процесі також важливою є належна організація різних видів практики, у ході яких магістранти зможуть оцінити власні здобутки у навчанні та виявити слабкі місця [527, с. 120–121].

Зазначимо, що проблема оптимізації педагогічних та інших професійних практик так само «реінкарнувалася» в часи євроадаптивних намагань сфери освіти, що переносить кращі стандарти організації навчання у наших більш продуктивних колег до сучасних технологій підготовки магістрантів в Україні. Між тим навіть побіжного вивчення цього питання достатньо, щоб упевнитися, що атракторні зусилля менеджерів освіти топового рівня поки що натикаються на економічно детерміновані відповіді закладів вищої освіти, які не мають змоги забезпечити якісне управління практикою студентів через обмеженість коштів на таку роботу.

Наступна дослідниця, В. Бобрицька, наголошує на необхідності побудови освітньо-професійної програми з підготовки магістрів за європейською структурою, яка включає: а) загальну інформацію; б) мету; в) характеристику програми; г) орієнтацію на майбутнє працевлаштування та подальше навчання; д) опис стилю викладання; е) опис компетентностей, які формуються програмою; є) результати навчання. При цьому науковець звертає увагу на виняткову важливість у програмі структурного елементу щодо працевлаштування та продовження освіти [59, с. 16–17]. Така позиція цілком збігається з намаганням національного агентства із забезпечення якості вищої освіти представляти освітні програми для студентів в чіткій та логічній послідовності, висвітлюючи найбільш важливі елементи майбутнього навчання через інститут силабусів, що в термінах минулого подавалось через понятійний конструкт «навчальна програма».

На думку С. Вітвицької, винятково важливого значення у професійній підготовці магістрів набуває їх підготовка до науково-дослідної діяльності. Серед найефективніших форм такої підготовки автор вирізняє *мікродослідження*, які здійснюються у процесі виконання певних навчальних завдань [101, с. 147–148]. Важко не погодитися з думкою відомого в Україні автора підручника з педагогіки вищої школи про те, що мікродослідження є головною формою реальної наукової творчості магістрантів, адже пролонговані експерименти практично неможливі з причини обмеженого часу.

Л. Кліх та О. Зазимко вважають, що для ефективної підготовки майбутніх магістрів необхідно розвивати відповідні якості, які посідають важливе місце у структурі готовності магістрів до професійної діяльності. Усі якості згруповано у такі групи: 1) *професійні якості*, які включають теоретичні і практичні знання, уміння й навички за професійним спрямуванням; 2) *творчі якості*, які включають уміння самостійного вдосконалення і корегування набутого досвіду навчання та здатність творчого виконання професійної роботи; 3) *інноваційні якості*, які включають уміння встановлювати професійні цілі та реалізовувати їх при мінімальних витратах з використанням нестандартних шляхів розв'язання; 4) *комунікативні якості*, які включають уміння магістра встановлювати контакти у колективі, спілкуватися рідною та іноземними мовами, проводити переговори із зацікавленими особами; 5) *управлінські якості*, які передбачають

формування вмінь організовувати, планувати, контролювати, прогнозувати та систематизувати результати процесів й швидке прийняття управлінських рішень; б) *використання сучасних інформаційних технологій*, які передбачають здатність використовувати персональний комп'ютер, сучасні програми пошуку, обробки та передачі інформації в подальшій професійній діяльності [268, с. 137–138]. Вважаємо за доцільне відзначити, що ми не повністю погоджуємось з точкою зору авторів, оскільки знання, уміння та навички як категорії зовсім не зараховують до якостей особистості, а швидше до її характеристик.

Аналізуючи психологічні аспекти професійної підготовки магістрів будемо керуватись тим, що *кожен магістр є дорослою людиною*, відтак володіє специфічними особистісно-психологічними характеристиками.

Так, на думку С. Архипової, магістр як доросла людина:

- усвідомлює себе як самостійну та самокерована особистість;
- володіє певним рівнем життєвого, професійного й соціального досвіду, який підвищується у професійній підготовці;
- готовність магістра до навчання базується на бажанні за його допомогою вирішувати важливі для нього проблеми та досягати конкретні цілі;
- кожен магістр прагне швидко реалізувати набуті у підготовці знання, вміння, навички та якості;
- навчальна діяльність магістра залежить від низки чинників: терміну навчання, місця навчання, професійних й соціальних умов [16, с. 25-26].

Суголосна з вищевикладеним і С. Некрасова, яка у своїй праці зазначає, що у процесі професійної підготовки необхідно врахувати той факт, що кожен магістрант є певною мірою сформованою дорослою особистістю, яка володіє *пізнавальним* (сукупність психологічних якостей, необхідних для ефективної пізнавальної діяльності, обсяг та якість інформації, якою володіє особистість), *морально-етичним* (засвоєні особистістю морально-етичні норми, життєві цілі, переконання й прагнення), *творчим* (здатність до реалізації творчих або руйнівних дій та міра їх реалізації в певній діяльності), *комунікативним* (ступінь товарищескості, характер й міцність контактів особистості, що встановлені в колективі) та *естетичним* (рівень й інтенсивність художніх потреб особистості, а також спосіб їх задоволення) потенціалом. Усі зазначені аспекти особистісного

потенціалу магістрантів відіграють важливу роль для забезпечення динамічності та спрямовання професійної підготовки особистості магістранта [370, с. 344].

Багато науковців у своїх дослідженнях звертають увагу на окремі психологічні характеристики магістрантів.

Так, О. Андрусь, серед психологічних аспектів професійної підготовки як критерії педагогічного впливу виділяє *професійні мотиви* та *рівень домагань особистості*. Зокрема, автор зазначає, що формування системи професійних мотивів магістрантів забезпечує встановлення особистісної цінності змісту професійної підготовки, її інтеріоризацію та екстеріоризацію в діяльнісному набутті професійної компетентності. Адже саме мотиви відбивають реакцію магістранта на визначений зміст й умови навчання та їх можливості для задоволення різноманітних потреб особистості. Крім цього, мотиви визначають рівень домагань та загальну спрямованість особистості. Водночас, реалістичність рівень домагань магістранта є підтвердженням адекватності його уявлень про себе та власні можливості, і тому є винятково важливим у його особистісному й професійному розвитку [9, с. 285-286].

На думку Г. Ржевського, не менш важливим психологічним аспектом професійної підготовки магістрів є їх *творча активність*, яка базується на власній інтелектуальній ініціативі. Адже сучасний викладач вищої школи працює в умовах постійного вибору технологій, форм та методів навчання, що потребує творчого ставлення до професійної діяльності. До ключових характеристик готовності магістранта до творчої діяльності у ВНЗ автор зараховує: здатність до самостійного вирішення проблем, які можуть виникнути у професійній діяльності, гнучкість мислення, як визначається наявністю високорозвинених мисленнєвих операцій, творчий підхід до викладання та ін. [516, с. 73-74].

Т. Буцко вважає, що сучасний магістрант повинен приймати *відповідальність* за результати власного навчання як перед собою, так і перед суспільством. Відповідальність, на думку автора, визначається як усвідомлення магістранта необхідності виконання обов'язків професійного навчання перед собою, колегами, викладача та суспільством. Відповідальність пов'язана з наявністю вибору, який реалізується у процесі надання особистістю свідомої переваги одній лінії поведінки перед іншими у певній ситуації. Наслідком цього

вибору має стати усвідомлення магістрантом свого авторства в обставинах, які виникли внаслідок зробленого вибору [85, с. 117-118].

Науковцем І. Донченко досліджено проблему розвитку *професійної самосвідомості* викладача ВНЗ у процесі магістерської підготовки. На думку автора, професійна самосвідомість як психологічний феномен є складною системною характеристикою, що забезпечує адекватне відбиття у професійній Я-концепції педагога особливостей його самоорганізації у науково-дослідній, методичній, викладацькій й організаційній діяльності та їх усвідомлення у процесі професійної рефлексії. Професійну Я-концепцію педагога автор розуміє як уявлення магістранта про себе у професійній діяльності з різних психологічних позицій: «Я-реальне-особистісне», «Я-професійне-дієве» та «Я-професійне-нормативне» [178, с. 17-18].

Окремі науковці звертають свою увагу на психологічні аспекти змісту професійної підготовки магістрантів.

Так, на думку Ю. Вінтюк, у процесі професійної підготовки майбутніх психологів, винятково важливе значення психологічний аспект, який автор пов'язує з необхідністю визначення змісту, обсягу та послідовності формування у студентів *теоретичних знань з психології*, як основної дисципліни за фахом. При цьому проблеми психології необхідно розглядати як найширше та найгрунтовніше, зокрема врахувати позиції різних наукових шкіл й напрямів, сучасні методологічні підходи й принципи та інновації у психологічній науці [98, с. 98].

О. Заблоцька, досліджуючи процес формування компетентностей з педагогіки і психології вищої школи майбутніх магістрів кваліфікації «еколог-дослідник, викладач ВНЗ», до переліку дисциплін пропонує включити дисципліни, пов'язані з висвітленням *психологічних особливостей суб'єктів учіння*. Зокрема до змістового модуля «Психологія вищої школи», на думку науковця необхідно включити теми, які розглядають: психологію особистості й діяльності викладача ВНЗ, психологічну характеристику здобувачів вищої освіти. психологічні засади педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу та ін. [207, с. 40].

О. Паливода, досліджуючи психологічні аспекти професійного становлення особистості у вищому навчальному закладі, *професійне*

*становлення* магістранта розуміє як процес формування й розвитку сукупності психологічних характеристик особистості (мотиви, якості та здібності) та набуття нею оптимальних алгоритмів поведінки, що забезпечують досягнення особистістю придатності до подальшої професійної діяльності. При цьому, автор зазначає, що етап професійної підготовки є найбільш важливим для професійного розвитку особистості, оскільки забезпечує системні якісні зміни у спрямованості особистості, розвиток професійних якостей й формування професійно-необхідних психофізіологічних властивостей майбутнього фахівця [415, с. 195-196].

У полі зору сучасних дослідників знаходяться проблеми професійної придатності й професійного становлення магістранта як майбутнього фахівця.

Так, Н. Іванова процес професійної підготовки магістрантів пов'язує з питанням *професійної придатності*, яку визначає як взаємну відповідність конкретного фахівця конкретній професії у певний момент часу. Таке визначення потребує не тільки адаптації особистості до професії, а й професії до особистості. Крім цього, професійна придатність може бути охарактеризована як сукупність індивідуальних якостей особистості, від яких прямо залежить успішність й ефективність будь-якої професійної діяльності [231, с. 131].

Серед комплексних параметрів і критеріїв особистісної придатності або непридатності майбутніх психологів (абітурієнтів) до професійного навчання за спеціальністю Психологія 053 дослідниця Н. Сургунд визначає для фаху практичного психолога осіб, яким необхідно допомогти переорієнтуватися у професіональному виборі, обрати іншу, більш відповідну можливостям та здібностям особистості сферу діяльності. Автор визначає певне коло рис, педагогічні можливості розвитку яких обмежені або наявність яких унеможливує його успішну практичну діяльність, зокрема це наявність будь-якої психічної патології; акцентуацій, серед яких особливо небезпечні збудлива, демонстративна, застрягаюча та дистимна; низький рівень розвитку показників емпатійних і комунікативних здібностей; знижений рівень розвитку інтелекту; виражена емоційна нестабільність; знижений рівень самоконтролю; високий рівень соціальної інтроверсії та низький рівень соціальної ергічності і пластичності, показників уваги [599, с. 89].

Виявлення цих ознак профнепридатності, на думку авторки, вимагає комплексного підходу в аналізі особистості майбутнього фахівця [599, с. 89].

Утім, представлений огляд наукових робіт не претендує на повноцінність, а лише випереджає аналіз вітчизняних дослідників проблем професійної освіти майбутніх психологів, що буде здійснено у підрозділі 1.4.

### **Використання інформаційно-комп'ютерних технологій як домінуюча інновація підготовки магістрів**

Наступним інноваційним чинником сучасної вищої освіти є використання інформаційно-комп'ютерних технологій. Проблеми використання інформаційно-комп'ютерних технологій у професійній підготовці магістрантів розглядалася у низці праць сучасних українських дослідників, серед яких: Н. Бахмат [35], Р. Гуревич [151; 152], Н. Глуховська [123], Л. Дітковська [174], Т. Кобильник [271], Н. Кіяновська [261], О. Кузьмінська [301], Б. Мокін [358], К. Осадча [394], В. Осадчий [398] та ін.

Використання інформаційно-комп'ютерних технологій як домінуючої інновації у підготовці магістрантів зумовлено швидким розвитком інформаційного суспільства, яке вплинуло на всі рівні й ланки системи освіти України.

Зокрема, сучасні науковці розглядають системні аспекти використання ІКТ у галузі професійної підготовки магістрантів.

Так, на думку Р. Гуревича, *інформаційна підготовка* магістрантів набуває актуальності, оскільки значну частину навчання вони здійснюють самостійно за допомогою ІКТ, а також практично самостійно проводять дослідження. Відтак, на думку автора, одним із завдань професійної підготовки є формування в них насамперед умінь до проведення занять з використанням ІКТ, здатності до забезпечення технологічності процесу викладання та адаптації до інновацій, які виникають в освіті та ІКТ-сфері. Результатом такої підготовки є сформована *ІКТ компетентність* магістра [152, с. 4–5].

Такої самої думки дотримується й К. Осадча, яка зазначає, що ІКТ сьогодні є основним інструментом для реалізації індивідуальної освітньої програми магістрантів та виконання ними власного дослідження [394]. У процесі розв'язання проблеми підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності дослідниця визначила необхідні й достатні для практики тьюторства цифрові

метакомпетентності, під якими розуміє здатність вирішувати професійні інформаційно-технологічні завдання, сукупність яких визначається сучасними напрямками професійної інформаційно-технологічної діяльності тьютора та які базуються на знаннях спектра освітніх інформаційних ресурсів та можливостей застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні. Автор додає до цього перілку й володіння інформаційною культурою та комп'ютерною грамотністю, вміння застосовувати інформаційно-комунікаційні технології у тьюторській діяльності та з метою самонавчання, а також розуміння концептуальних положень і основних принципів дистанційного навчання; вміння адаптувати та розроблювати електронні навчальні матеріали; вміння надавати учням допомогу з використання ІКТ в освітніх цілях; здатність заохочувати підопічних управляти своїм власним навчанням за допомогою ІКТ [396].

У дослідженні О. Мирошніченко, у якому йдеться про формування цифрової культури майбутніх викладачів вищої школи у ході магістерської освіти, до цифрової ресурсної бази, яка має забезпечити передачу звукової, символічної, текстової та іншої інформації, віднесено: комп'ютерні програми навчального призначення; електронні таблиці; аудіо- та відеоінформацію; повнотекстові бази даних; мережеві сервіси; нові форми публікацій; текстові аналоги видань; образи видань, образи видань – факсиміле; платформи Moodle, Cisco; конференц-програми; програми перетворення одного формату файлу в інший; професійні програми; комп'ютерні захисні системи. Авторка дає характеристику змістового наповнення цих ресурсів [350]. На нашу думку, увесь перелічений набір засобів організації якісного освітнього процесу добре адаптується до підготовки майбутніх магістрів до професійно-педагогічної активності в умовах неформальної освіти, хоча й буде мати свої особливості.

Наприклад, запорізький учений А. Соболев у роботі, присвяченій підготовці майбутніх психологів до створення та застосування інформаційно-консультативного середовища, проаналізував власну практику професійної діяльності у сфері Інтернет-консультацій і виявив низку наукових та практичних суперечностей, зокрема між:

– потенціалом інформаційних систем та Інтернет-середовища для досягнення просвітницьких, діагностичних і психотерапевтичних цілей діючих



психологів і низьким темпом екстраполяції наявного перспективного досвіду професійної підготовки фахівців суміжних галузей у практику навчання майбутніх бакалаврів зі спеціальності «Психологія»;

– абстрактним характером уявлень пересічного студента-психолога про технології проектування та об'єктивації персонального інформаційного середовища і конкретним змістом такої діяльності в досвіді відомих майстрів психотерапевтичної та психологічної допомоги закордоном;

– декларацією необхідності швидкого впровадження ІКТ-технологій у професійну освіту і діяльність сучасних психологів та низьким темпом модифікації змісту, організаційних форм, методів і засобів їх фахової підготовки [579].

Як бачимо, А. Соболев фактично будує методикку майбутнього у психологічному консультуванні засобами інформаційно-комунікаційних технологій та персонального освітньо-консультативного середовища, яка має стати нормою для кожного професіонала.

У цьому аспекті слушною є думка Н. Бахмат, яка акцентує увагу на тому, що ефективна реалізація індивідуальної освітньої траєкторії навчання магістрантів потребує їх підготовки до проектування автентичного навчально-методичного забезпечення, яке відповідає вимогам цілісності, логічності та інноваційності [35, с. 23].

Р. Гуревич у професійній підготовці магістрантів пропонує використовувати *електронні навчально-методичні комплекси та інформаційно-освітній портал*. Так, електронний навчально-методичний комплекс є дидактичною системою, що забезпечує інтерактивну взаємодію між викладачами та магістрантами засобами інформаційних технологій, які включають: прикладне програмне забезпечення навчального призначення, електронні дидактичні засоби та науково-методичні матеріали з певної дисципліни. Зокрема, для магістрантів запропоновано курс «Інформаційно-комунікаційні технології в наукових дослідженнях». Використання інформаційно-освітнього порталу забезпечує для магістрантів можливість опанування більшості дисциплін за допомогою вебтехнологій та онлайн-засобів навчання. На думку автора, такі інновації забезпечують не тільки формування

належного рівня ІКТ-компетентності магістрів, а й сприяють використанню ними ІКТ для проведення науково-дослідної роботи [151, с. 127].

В. Осадчий переконаний у необхідності використання інформаційно-освітнього порталу у підготовці магістрантів. На думку науковця, впровадження такого забезпечить низку переваг для магістрантів, зокрема: розвиток умінь і навичок інтерактивного спілкування засобами ІКТ, удосконалення ІКТ-компетентності, розвиток умінь розробки навчально-методичних матеріалів за допомогою ІКТ, можливість представлення власних наукових розробок у мережі Інтернет, розвиток умінь пошуку інформації за фахом та спілкування з колегами [398, с. 54].

Б. Мокін для забезпечення ефективної підготовки магістрантів пропонує використовувати *автоматизовану інформаційну систему*. Така система виконує автоматизацію документообігу та управління процесом магістерської підготовки засобами інтерактивних інформаційно-комп'ютерних технологій. Особливою перевагою пропонованої системи є автоматизація процесу аналізу рейтингових показників успішності магістрантів та відображення рейтингу в електронному журналі, доступ до якого можливий у вебрежимі [358].

Слід відзначити, що багато науковців у професійній підготовці магістрів значну увагу приділяють формам та засобам розвитку їх ІКТ-компетентності. Так, Н. Кіяновська серед ефективних форм розвитку ІКТ-компетентності магістрантів вирізняє проходження ними *спеціальних навчальних курсів*. Відтак, для професійної підготовки магістрів математики автором розроблено спецкурс «Інформаційно-комунікаційні технології навчання вищої математики студентів інженерних спеціальностей». Основною формою діяльності у цьому спецкурсі є самостійна робота магістранта. У рамках курсу студент самостійно за комп'ютером виконує практичні завдання, здійснює пошук вебресурсів для подальшої розробки навчально-методичних матеріалів, створює комп'ютерну презентацію, публікацію, звіт, вебсайт та бере активну участь в обговоренні на форумі в режимі онлайн [261, с. 6–7].

Т. Кобильник також пропонує у підготовці магістрантів педагогічних університетів використовувати спецкурс «Комп'ютерні інформаційні технології в освіті та науці», метою якого є вивчення сучасних інформаційних технологій та шляхів їх застосування у навчальному процесі й наукових дослідженнях. Цей

курс побудований на засадах проєктної технології навчання, яка, на думку автора, суттєво підвищить мотивацію магістрантів до навчання, надасть їм можливість самостійно керувати процесом навчання та забезпечувати всебічний характер вивчення ІКТ в освіті та науці. Не менш важливою перевагою пропонованого курсу є те, що він узагальнює курси, які майбутні педагоги вже опанувати, зокрема такі: інформатика, технічні засоби навчання, педагогіка, психологія та методика викладання, – чим забезпечується належна психолого-педагогічна й методична підготовка магістрантів [271].

Л. Дітковська у процесі професійної підготовки магістрів за напрямом «Соціальна робота» пропонує використовувати навчальну дисципліну «Інформаційно-комунікаційні технології в системі соціальної адаптації осіб із обмеженими можливостями». Серед основних питань курсу автор визначає: ведення ділової документації в електронній формі, спілкування електронною поштою, виконання діагностичних функцій за допомогою баз даних, підготовка звітів, проведення аналізу результатів соціологічних досліджень, пошук нормативно-правової та соціальної інформації та ін. [174, с. 78–79].

На думку Н. Бахмат, ефективність підготовки магістрантів до використання ІКТ можна забезпечити шляхом розробки й впровадження *електронного комплексу навчально-методичного забезпечення дисциплін*, який включає: інтерактивні завдання для тематичного й модульного оцінювання, критерії й показники оцінювання результатів самостійної роботи студентів, електронні версії навчально-методичних матеріалів для проведення занять та позакласних заходів. Таке електронне середовище забезпечить реалізацію основних функцій управління освітнім процесом, підтримку спільних та індивідуальних проєктів, а також інтерактивну взаємодію між учасниками [35, с. 25].

О. Кузьмінська звертає увагу на той факт, що ІКТ змінюють традиційні форми наукової співпраці та комунікації. Все більш актуальними стають *електронні наукові комунікації*, що відбуваються у певному інформаційному середовищі, яке є складовою відкритих електронних освітніх середовищ сучасних університетів. Серед інструментів наукових комунікацій автор виокремлює *електронні архіви наукових публікацій*, використання яких забезпечить можливість магістрантам дослідити актуальний стан розвитку

певної предметної галузі, тому вона пропонує впровадити для магістрантів навчання з цього питання та мотивувати їх до активного використання всіх інструментів наукової комунікації. О. Кузьмінською також наведено список ресурсів, які можуть бути корисні магістрантам для наукової комунікації в ході виконання магістерського дослідження [301, с. 64].

Н. Глуховська акцентує увагу на тому, що ефективна підготовка магістрантів до використання ІКТ потребує належної *позитивної мотивації*. Така мотивація, на думку автора, може бути досягнута завдяки: усвідомленню студентами значущості ІКТ у подальшій професійній діяльності, ознайомленню їх з перевагами та можливостями ІКТ у підготовці курсів, проведенні занять, виконанні магістерської роботи, а також із сучасними засобами комунікації та обробки інформації та ін. [123, с. 32].

Таким чином, наведений огляд наукових праць з проблематики нашого дослідження дав змогу висвітлити важливі фактори та характеристики сучасної вищої освіти в контексті підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, зокрема: тенденція до забезпечення неперервності в індивідуальному житті кожної людини (*lifelong learning*); домінування та усталеність компетентнісно орієнтованої педагогічної парадигми завдяки достатньо продуктивно відпрацьованій нормативній базі; пошук та корекція результативних і процесуальних характеристик навчання магістрів, технологічних шляхів підвищення результативності підготовки студентів, зокрема через посилення ролі якості фізично-цифрового середовища.

Вважаємо, що неперервність як основна характеристика сучасної освіти, насамперед, зумовлена загостренням суперечності між постійним зростанням обсягу інформації та ригідністю й інертністю традиційної системи навчання. При цьому для інформаційного (постіндустріального) суспільства характерні високий рівень невизначеності та прискорення динаміки перебігу всіх соціально-економічних процесів, які відбуваються в умовах суттєвого збільшення й прискорення інформаційних потоків. Відтак, сучасна особистість повинна вміти забезпечувати власну життєдіяльність в умовах невизначеності, бути творчою, відповідальною, стресостійкою й здатною швидко приймати рішення в різних життєвих ситуаціях, що практично неможливо забезпечити лише в межах вищої освіти. Отже, виникає потреба в постійному й

неперервному поповненні та оновленні власних знань, що й визначає неперервність як основну властивість сучасної освіти.

Окреслене коло загальних проблем нинішньої української системи вищої освіти складається, зокрема, зі: зростання масштабу та складності інформації, яку запропоновано інтеріоризувати шляхом самостійного опрацювання; імітаційного характеру науково-дослідної діяльності; надто обережної реалізації принципу автономності, особливо в аспекті підвищення рівня суб'єктності студентського самоврядування; пасивної участі потенційних роботодавців, професійних співтовариств і бізнес-структур; традиційно імперативного, дефасилітаційного менеджменту тощо.

Компетентнісний підхід, який виявляється в трансформації освітньої політики «знань, умінь і навичок» у парадигму здатності людини виконувати складні завдання в умовах невизначеності завдяки цим знанням, є ядром державного стандарту підготовки майбутніх магістрів (на другому рівні вищої освіти) спеціальності 053 Психологія, а проведений аналіз наукових праць дав змогу виокремити окремі перспективні напрями підготовки магістрів різних спеціальностей до опанування цифрової компетентності. Зокрема, це: використання можливостей електронного навчання, розробка спецкурсу «Інформаційно-комп'ютерні технології у роботі магістра психології в умовах неформальної освіти» та забезпечення мотивації магістрантів до активного використання ІКТ у навчанні та майбутній професії.

### **1.3. Огляд зарубіжних освітніх програм професійної підготовки майбутніх магістрів психології**

Сучасна вища освіта, як складова системи освіти України, перебуває під впливом низки загальносвітових процесів і тенденцій еволюційного або революційного характеру. Значна їх частина є наслідком глибоких трансформацій в усіх сферах суспільства на глобальному та національному рівнях, що зумовлені розвитком впливу фізично-цифрового середовища на життєдіяльність пересічної людини, входженням в епоху так званого інформаційного суспільства.

З огляду на це, вивчення зарубіжного досвіду професійної підготовки майбутніх магістрів психології є вельми актуальним завданням у контексті нашого дослідження, виконання якого забезпечить можливість виявлення перспективних концептів, що нададуть змогу оптимізувати процес підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти відповідно до міжнародних стандартів та концептуальних засад організації такого виду підготовки.

Вивчення зарубіжного досвіду професійної підготовки майбутніх магістрів психології здійснимо в такій послідовності:

1) аналіз досвіду країн пострадянського простору, необхідність вивчення якого зумовлена тим, що системи вищої освіти в усіх країнах, які входили до складу Радянського союзу, були побудовані за однією моделлю, однак зі здобуттям незалежності еволюціонували за власними траєкторіями розвитку;

2) аналіз досвіду європейських країн, необхідність вивчення якого зумовлена процесами євроінтеграції;

3) аналіз досвіду країн дальнього зарубіжжя, необхідність вивчення якого зумовлена тим, що такі економічно розвинуті країни, як США, КНР та інші вважаються флагманами в галузі психологічної освіти.

При цьому основними аспектами аналізу стануть:

1) організаційні засади професійної підготовки майбутніх магістрів психології (форми, програми спеціалізації та тривалість);

2) спрямованість змісту професійної підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в неформальній освіті (тематика курсів, дисциплін);

3) інновації у професійній підготовці майбутніх магістрів психології (інноваційні форми, методи, засоби та технології).

Аналіз наукових праць В. Андрєєва [8], А. Волкової [107], О. Гагаріна [115], О. Гефеле [122] Л. Лежніної [314], та інших дослідників засвідчив, що професійна підготовка майбутніх магістрів психології в **Російській Федерації** відбувається на основі *Державного освітнього стандарту вищої професійної освіти за напрямом підготовки 37.04.01 Психологія (магістратура)*, затвердженого наказом Міністерства освіти і науки Російської Федерації №1043 від 23 вересня 2015 р. (А. Ковальова) [273].

Зазначений стандарт побудовано як комплекс узагальнених професійних функцій магістра психології, кожна з яких інтегрує декілька професійних функцій, що описані шляхом деталізації дій, а також необхідних для їх виконання знань та вмінь. При цьому всі заклади вищої освіти, що забезпечують професійну підготовку магістрів за цим напрямом, зобов'язані його дотримуватись (А. Волкова) [107]. Відзначимо, що такий підхід не суперечить логіці та забезпечує належну організацію професійної підготовки майбутніх магістрів психології, оскільки висуває однакові вимоги до всіх суб'єктів та об'єктів освітнього процесу магістратури.

Розроблений державний стандарт за напрямом «Психологія» став нормативною основою для розробки розмаїття магістерських програм професійної підготовки психологів. Тривалість програми професійної підготовки майбутніх магістрів психології залежить від форми навчання: для очного навчання нормативний термін – 2 роки, а для очно-заочного (вечірнього) – 2,5 роки. При цьому викладання здійснюється виключно російською мовою.

Зокрема, у закладах вищої освіти Російської Федерації пропонують такі магістерські програми за напрямом підготовки 37.04.01 Психологія:

– *Московський державний університет імені М. В. Ломоносова* пропонує очне навчання за програмами «Теоретична та експериментальна психологія», «Економічна психологія», «Космічна психологія», «Клініко-психологічна реабілітація при порушеннях когнітивних та емоціональних процесів», «Психологія в цифровому світі (Кіберпсихологія)» та очно-заочне навчання за програмами «Соціальна психологія», «Семейна психологія і сімейне консультування», «Психологія переговорів», «Психологія здоров'я і психотерапія», «Психологія в цифровому світі (Кіберпсихологія)» та ін. [626];

– *Воронезький державний університет* пропонує очне навчання за програмами «Соціальна психологія» та «Психологія особистості», а також очно-заочне навчання за програми «Психологія: клініко-психологічний супровід особистості» та «Психологічні і психолінгвістичні основи соціально-орієнтованого спілкування») [627];

– *Саратівський національний дослідний університет ім. Н. Г. Чернишевського* пропонує очне навчання за програмою «Організаційна психологія» [542];

– *Інститут психології Російського державного педагогічного університету ім. О. І. Герцена* пропонує очне та заочне навчання за програмою «Педагогічне консультування в професійній діяльності та міжособовій взаємодії» [228];

– *Російський економічний університет ім. Г. В. Плеханова* пропонує очно-заочне навчання за програмою «Психологія бізнесу» [405].

Зміст професійної підготовки майбутніх магістрів у Росії за напрямом «Психологія» інтегрує інваріантні та варіативні компоненти, а організація навчального процесу включає в себе традиційний набір видів навчальних занять: лекції, семінарські, практичні, а також лабораторні. При цьому, відповідно до вимог державного стандарту, лекції становлять 28% від усіх аудиторних занять, а 30% семінарських та практичних занять проводять в інтерактивній формі (А. Ковальова) [273]. Широко використовують активні методи навчання, аудіовізуальні та мультимедійні засоби, а також проводять тренінги.

З метою ефективною підготовки майбутніх магістрів психології до вирішення різноманітних професійно-практичних та науково-дослідних завдань у вищезгаданому стандарті передбачено різні види практики, тривалістю два або чотири тижні. Так, на першому курсі магістратури передбачено проходження навчальної практики зі здобуття первинних професійних умінь і навичок практичної діяльності, тривалістю чотири тижні. На другому курсі передбачено навчальну практику, спрямовану на здобуття магістрантами-психологами первинних професійних умінь і навичок педагогічної діяльності тривалістю два тижні; виробничу практику, спрямовану на здобуття професійних умінь і досвіду практичної діяльності, тривалістю чотири тижні; виробничу практику, спрямовану на здобуття професійних умінь і досвіду педагогічної діяльності, тривалістю чотири тижні; виробничу практику, спрямовану на здобуття професійних умінь і досвіду науково-дослідної діяльності, тривалістю чотири тижні, а також виробничу переддипломну практику тривалістю два тижні [273]. Відзначимо, що така модель практичної підготовки певним чином співвідноситься з моделлю, яка використовується в Україні для професійної підготовки майбутніх магістрів психології, і не вносить суттєво нових концептуальних положень у цей процес.



Проте, на думку російських науковців З. Чекуєвої та Л. Лайпанової, у державному освітньому стандарті з підготовки магістрів за напрямом 37.04.01 Психологія виділено досить малий обсяг годин, що відводяться на засвоєння знань та відпрацювання вмій і навичок. І тільки за умови належної організації виробничої практики може бути забезпечена повноцінна професійно-практична підготовка майбутніх магістрів психології [656]. Ми цілком згодні з позицією авторів, адже вона цілком відповідає нашому баченню ролі виробничої практики в ефективній організації процесу підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

Однією з важливих інновацій у підготовці майбутніх фахівців, яку пропонує російський дослідник А. Вербицький, є використання *контекстного навчання*, що передбачає максимальне наближення змісту і методів викладання до змісту і методів практичної діяльності [92]. Загалом підтримуючи позицію автора, відзначимо, що використання контекстного навчання не завжди можливе в процесі професійної підготовки майбутніх магістрів психології, адже вона за своєю суттю є імітаційною формою роботи, тоді як просвітницька робота психологів, як правило, будується на реальних потребах і проблемах людей.

Таким чином, нами визначено, що професійна підготовка майбутніх магістрів психології у Російській Федерації базується на державному освітньому стандарті за напрямом «Психологія», відповідно до якого, тривалість для очного навчання становить 2 роки, а для очно-заочного (вечірнього) – 2,5 роки. Така професійна підготовка є переважно академічною, що забезпечує належну теоретичну підготовку, але засвідчує певну недостатність практичної підготовки. Водночас відзначимо, що, незважаючи на різноплановість та різноспрямованість, у більшості з пропонованих у Російській Федерації програм за цим напрямом підготовка майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти цілеспрямовано не здійснюється. Якщо така підготовка і відбувається, то переважно в латентній формі, оскільки в проаналізованих програмах не виявлено ані спеціалізованих дисциплін, ані спеціалізованих курсів, що безпосередньо забезпечують реалізацію цього напрямку професійної підготовки. Серед перспективних концептів, які можуть бути використані в нашому дослідженні, відзначимо контекстне навчання, що спрямоване на якомога більше наближення освітнього процесу підготовки

майбутніх магістрів психології до реальних умов їх професійної діяльності в неформальній освіті.

Професійна підготовка майбутніх магістрів психології в **Республіці Білорусь** реалізована відповідно до освітнього стандарту II ступеня вищої освіти (магістратура) [381] в рамках спеціальності 1-23 80 03 «Психологія», яка відповідно до загальнодержавного класифікатора Республіки Білорусь «Спеціальності і кваліфікації» ОКРБ 011-2009 належить до профілю освіти «Комунікації. Право. Економіка. Управління. Економіка і організація виробництва», напряму 23 «Комунікації» [383].

Відповідно до вищезгаданого стандарту, навчання в магістратурі відбувається на очній (денній, вечірній) або заочній формі. Нормативний термін навчання залежить від тривалості навчання за I ступенем та може становити 1-2 роки. Тривалість навчання за вечірньою та заочною формою збільшується на пів року відносно нормативного терміну навчання [381]. При цьому викладання у магістратурі здійснюється російською та білоруською мовами.

Програма підготовки майбутніх магістрів психології інтегрує дві частини – освітню та науково-дослідну. При цьому освітня частина програми забезпечує додаткове вивчення спеціальних, природничих і гуманітарних дисциплін та включає в себе такі блоки: акмеологічний, загальнопрофесійний, спеціальний, а також факультативний (В. Чечет) [660].

Зважаючи на особливості країни та потреби в психологічних кадрах, серед магістерських програм, які можна опанувати в Республіці Білорусь за спеціальністю 1-23 80 03 Психологія, переважають програми спеціалізації, пов'язані з психологічними проблемами соціуму, бізнесу та особистості.

Так, *Білоруський державний університет* пропонує такі магістерські програми за спеціальністю «Психологія» [628]:

– профілізацію «Психологія в бізнесі», яка спрямована на спеціалізовану підготовку та формування компетентностей майбутніх магістрів психології у питаннях, пов'язаних із психологічними основами бізнесу, сучасними проблемами організаційної психології, психології консультування бізнес-суб'єктів, профайлінгом у бізнес-технологіях, психологічною діагностикою, сучасними методами оцінювання персоналу, психології сучасних бізнес-

комунікацій, а також психології впровадження цифрових технологій в організації;

– профілізацію «Соціальна психологія», що передбачає спеціалізовану підготовку та формування компетентностей майбутніх магістрів психології за аспектами: соціальна психологія особистості, деформація соціальних відносин та спілкування, кроскультурна та міжкультурна психологія, психологія агресії і насилля в соціальних відносинах, психологія сексуальної поведінки, психологія соціальної активності в Інтернет-середовищі, психологія комунікації в професійній діяльності, а також соціальна психологія науки та освіти.

*Інститут психології Білоруського державного університету імені Максима Танка* пропонує дві магістерські програми за спеціальністю «Психологія» [227]:

– програма «Кризова психологія», яка передбачає опанування майбутнім магістром психології таких дисциплін, як: «Актуальні проблеми кризової психології», «Технології роботи психолога з переживаннями особистості», «Кризове втручання», «Групова й індивідуальна психологічна допомога в кризових ситуаціях», «Психологічний супровід сім'ї в кризових ситуаціях», «Психологічна допомога в ситуації шкільного насилля», а також «Психологія суїцидальної поведінки»;

– програма «Психологічне консультування і психокорекція», яка спрямована на формування таких груп компетентностей майбутнього магістра психології: *академічних компетентностей* (поглиблення науково-теоретичних і методологічних знань і дослідних умінь, що забезпечують розробку науково-дослідних проєктів або вирішення завдань наукового дослідження, інноваційної діяльності та неперервної самоосвіти), *соціально-особистісних компетентностей* (особистісні якості та вміння дотримуватись соціально-культурних і моральних цінностей, здатність до соціальної, міжкультурної взаємодії, критичного мислення, соціальна відповідальність, що дають змогу вирішувати соціально-професійні, організаційно-управлінські та виховні завдання), а також *професійних компетентностей* (поглиблення знань зі спеціальних дисциплін і формування здатності вирішувати складні професійні завдання, а також завдання науково-дослідної та науково-педагогічної

діяльності; вміння розробляти і впроваджувати інноваційні проекти та здійснювати професійне самовдосконалення).

Серед концептів білоруського досвіду підготовки майбутніх магістрів психології перспективними для нашого дослідження є такі розвивальні (інтерактивні) методи (В. Чечет) [660]:

– метод аналізу конкретних ситуацій (стандартних, проблемних, експериментальних);

– метод полеміки, який спрямований на відстоювання майбутнім магістром психології власної думки, що відрізняється від традиційних поглядів або від точки зору викладача;

– метод ділової гри або навчальної моделювальної гри, за яким інформацію з досліджуваної проблеми передають від викладача як організатора гри до майбутніх магістрів психології за певним сценарієм, правилами гри та ін.

Таким чином, професійна підготовка майбутніх магістрів психології в Республіці Білорусь організована на основі відповідного освітнього стандарту (II ступінь вищої освіти), а її тривалість залежно від форми навчання становить 1-2 роки. Основні програми спеціалізації за напрямом «Психологія» спрямовані на вирішення психологічних проблем соціуму, бізнесу та особистості. Зміст професійної підготовки включає освітню та науково-дослідну частини, у яких присутні загальнопрофесійні та спеціальні дисципліни. Водночас найбільш близькою до теми нашого дослідження є профілізація «Соціальна психологія», яку пропонує факультет філософії та соціальних наук Білоруського державного університету, однак серед вказаних варіантів освітніх програм цілеспрямована підготовка майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти не передбачена.

Для системи вищої освіти **Республіки Молдова** характерним є спрямування на інтеграцію в єдиний європейський освітній простір, тому професійна підготовка майбутніх магістрів психології відбувається відповідно до сьомого рівня міжнародної стандартної класифікації освіти (The International Standard Classification of Education (ISCED Level 7) [707], яка належить до сім'ї міжнародних економічних та соціальних класифікацій ООН, а також основних положень Болонського процесу (О. Долгая) [177].

Відповідно до цих вимог, навчання майбутніх магістрів психології реалізується за двома напрямками – дослідним (академічним) та професійним, а його термін становить 1,5 року (90 кредитів ECTS) або 2 роки (120 кредитів ECTS), тобто 60 кредитів ECTS на рік. При цьому викладання здійснюється румунською та російською мовою, проте в навчальних програмах окремих закладів вищої освіти тематику курсів подано не тільки румунською, але й англійською, французькою та іншими мовами.

Так, *Молдавський державний університет* пропонує такі академічні програми за напрямом «Психологія» [738]:

- клінічна психологія (120 кредитів ECTS);
- психологія праці та організаційна психологія (120 кредитів ECTS);
- юридична психологія (120 кредитів ECTS);
- сімейне консультування (120 кредитів ECTS).

Державний педагогічний університет ім. Іона Крянге пропонує такі професійні програми підготовки магістрів психології [740]:

- психопедагогічна консультаційна діяльність та психотерапія практичного психолога (120 кредитів ECTS);
- психодіагностика та втручання в різних типах організацій (120 кредитів ECTS);
- психосоціальна допомога в правовій системі (120 кредитів ECTS).

*Міжнародний незалежний університет Молдови* пропонує магістерську підготовку за такими програмами [739]:

- клінічна психологія та психологічне консультування (120 кредитів ECTS);
- соціальна психологія (120 кредитів ECTS);
- юридична психологія (120 кредитів ECTS);
- педагогічна психологія у середній школі, професійній та університетській освіті (90 кредитів ECTS).

Таким чином, професійна підготовка майбутніх магістрів психології в Республіці Молдова організована відповідно до сьомого рівня міжнародної стандартної класифікації освіти (The International Standard Classification of Education (ISCED Level 7) за двома напрямками – дослідним (академічним) та професійним. Тривалість навчання 1,5–2 роки (90–120 кредитів ECTS). При

цьому навчання переважно здійснюється румунською мовою, але наявні і програми підготовки магістрів з психології російською мовою, що зумовлено значним впливом Росії та радянською спадщиною. Найбільш близькою до нашого дослідження є магістерська програма «Педагогічна психологія у середній школі, професійній та університетській освіті (120 кредитів ECTS)», яку пропонує факультет психології, науки, освіти та соціальної роботи Міжнародного незалежного університету Молдови. Проте пропонована програма спрямована на підготовку майбутніх магістрів психології, які були випускниками інших галузей (крім наук про освіту), і пов'язана з необхідністю забезпечення ефективної психолого-педагогічної професіоналізації майбутніх фахівців системи освіти. Перспективним концептом аналізованого досвіду є врахування в процесі професійної підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти окремих положень, представлених у сьомому рівні міжнародної стандартної класифікації освіти (ISCED Level 7) [707].

У **Республіці Казахстан** процес професійної підготовки майбутніх магістрів психології реалізовано відповідно до основних принципів Болонської декларації (А. Сатова) [509; 544].

Програма підготовки майбутніх магістрів психології включає: теоретичний цикл базових і профільних дисциплін; проходження практики (педагогічної, виробничої, дослідної); науково-дослідну й експериментальну роботу, включаючи проведення магістерського дослідження і захист магістерської роботи, а також проміжний та підсумковий контроль. Разом з тим зміст базового та профільного циклу теоретичної підготовки формується на основі включення обов'язкових дисциплін та дисциплін за вибором майбутнього магістра психології (А. Булатбаєва, А. Кузаїнов) [695].

У Казахстані підготовка майбутніх магістрів психології відбувається за двома напрямками: *профільним* (тривалість навчання 1 рік) та *педагогічним* або *науково-педагогічним* (тривалість навчання 2 роки) (М. Нурієв, Д. Советканова, З. Сейсенбаєва) [721]. При цьому навчання здійснюється не тільки державною мовою (казахською), а й російською та англійською мовами.

Так, *Казахський національний університет ім. Абая* пропонує такі освітні програми підготовки [255]:

- магістр психології за програмою «Психологія»;
- магістр психолого-педагогічної освіти за програмою «Педагогіка та психологія».

*Казахський національний університет ім. аль-Фарабі* забезпечує поглиблену науково-спеціалізовану підготовку магістрів за спеціальністю 6М050300 Психологія (термін навчання – 2 роки). Пропонована програма підготовки охоплює такі дисципліни, як: «Історія, стан, тенденції розвитку сучасної психології», «Методологія науки», «Теоретико-методологічні основи психології», «Теорія і практика психологічного експерименту», «Сучасна математична статистика в психологічних дослідженнях», «Психологія і педагогіка міжособистісного спілкування», «Психологічна структура процесу навчання», «Психологія вищої школи», «Психологія педагогічного спілкування у ВНЗ», «Психологічні та педагогічні технології навчання у вищій школі», «Психолого-педагогічні умови ефективності процесу навчання», «Педагогіка і психологія вищої школи» «Сучасні проблеми психології правосвідомості», «Психологія особистості в ринкових відносинах», «Крос-культурні дослідження в етнопсихології», «Психологія політичного лідерства», «Сучасна когнітивна психологія», «Психологія стресу в екстремальних ситуаціях» та ін. Разом з тим доцільно відзначити, що окремі психологічні дисципліни викладають іноземною мовою, про що вказано в додатку до диплома магістра [331].

*Казахський університет міжнародних відносин та світових мов імені Абилай хана* пропонує дві магістерські програми в галузі «Психологія» [241]:

- науково-педагогічний напрям (спеціальність 7М01101 (01) – Педагогіка і психологія), за якою можна здобути ступінь магістра педагогічних наук;
- профільний напрям (спеціальність 7М01101 (02) – Педагогіка і психологія), за якою можна здобути ступінь магістра освіти.

Зміст підготовки майбутніх магістрів психології охоплює такі дисципліни: «Проблеми сучасної педагогічної та психологічної науки», «Тendenції розвитку сучасної вищої освіти», «Особливості організації навчального процесу під час кредитної технології навчання», «Процес навчання і виховання індивідуально-особистісного розвитку учнів», «Управління освітнім процесом», «Розвиток інноваційного педагогічного менеджменту на сучасному етапі», «Менеджмент глобальних освітніх процесів», «Міжнародна діяльність у галузі освіти»,

«Інформаційно-комунікаційні технології у сфері освіти» та ін. При цьому навчання у закладі здійснюється казахською, російською та англійською мовами [241].

Перспективними концептами досвіду Казахстану в галузі професійної підготовки майбутніх магістрів психології можуть стати визначені казахськими вченими М. Жуматаєвою та М. Бапаєвою *основні професійно важливі якості психолога* [204]. До таких якостей казахські дослідниці зараховують уміння психолога: чути і розуміти іншого, ставити запитання, керувати своїми емоціями, зберігати таємницю, а також його здатність до емпатії (співпереживання), високий рівень розвитку словесно-логічного, образного та абстрактно-символічного мислення, хороша логічна й емоційна пам'ять, розвинуті стійкість, переключення та обсяг уваги, висока інтелектуальна працездатність, схильність до роботи з людьми і дослідних видів діяльності. Для розвитку названих якостей науковці пропонують *моделювання ситуацій* (конкретних, особистісно значущих для студента, тобто таких, які суб'єкт буде вирішувати в майбутній професійній діяльності) [204].

Таким чином, професійна підготовка майбутніх магістрів психології в Республіці Казахстан організована відповідно до основних вимог Болонської декларації. Основними напрямками спеціалізації є профільний та педагогічний (науково-педагогічний), а тривалість навчання залежно від профілю становить один або два роки. При цьому викладання в магістратурі здійснюється казахською, російською та англійською мовами, що відкриває великі перспективи для мобільності майбутніх магістрів психології та їх подальшої кар'єри за кордоном. Аналіз змісту запропонованих програм професійної підготовки майбутніх магістрів психології не виявив дисциплін, спрямованих на підготовку майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. Серед перспективних концептів досвіду Республіки Казахстан з проблеми нашого дослідження відзначимо визначені казахськими науковцями професійно важливі якості психолога та запропонований ними метод моделювання ситуацій, що будуть певним чином нами використані в подальших дослідженнях.

Професійна підготовка майбутніх магістрів психології у **Литві**, одній з найбільших країн Балтії, реалізована на основі стандартів Європейської асоціації



психологів EuroPsy (І. Лунт, Дж. Пейро, Ю. Поортінга, Р. Рой) [715] та Дескриптора навчальної галузі психологія (V-923), розробленого Міністерством освіти і науки Литовської Республіки [718].

Відповідно до цього, майбутні магістри психології можуть здобути спеціалізацію в таких сферах:

- навчальна (шкільна, педагогічна) психологія;
- професійна (work) та організаційна психологія;
- клінічна та медична психологія;
- інші сфери психології.

Будь-яка навчальна програма підготовки магістрів психології має складатися щонайменше зі 120 навчальних кредитів ECTS, з яких: не менше ніж 60 навчальних кредитів – для теоретичних і прикладних навчальних предметів, 30 кредитів – для науково-дослідної діяльності магістра та виконання магістерської роботи та 15–30 навчальних кредитів – для професійної практичної підготовки [718].

При цьому вищі навчальні заклади Литви пропонують магістерські програми, у яких викладання здійснюється не тільки литовською, а й англійською мовою. Деякі заклади навіть пропонують подвійні магістерські програми.

Так, *Університет Вітаутаса Магнуса* здійснює професійну підготовку майбутніх магістрів психології литовською мовою за напрямками: шкільна психологія (120 ECTS); організаційна психологія (120 ECTS); психологія здоров'я (120 ECTS) [743].

А також спільно з *Університетом Ліннея* (Швеція) (Linnaeus University (Sweden)) пропонує подвійну магістерську освітню програму з організаційної психології (120 ECTS), викладання якої здійснюється повністю англійською мовою. Пропонована програма охоплює таку тематику дисциплін, що забезпечують професійну підготовку майбутніх магістрів психології: «Сучасні психологічні теорії, що пояснюють поведінку організації, людини або групи», «Психологічні аспекти та проблеми функціонування організацій», «Сучасна наукова методологія психологічного дослідження», «Консультації організацій з питань лідерства, управління персоналом, організації праці, профорієнтації та підвищення психологічного благополуччя співробітників»,

«Розробка програми психологічного втручання (навчання персоналу, підтримка здоров'я, формування команди, адаптація та соціалізація співробітників) та ін. [744].

*Литовський університет наук про здоров'я* реалізує підготовку майбутніх магістрів психології за спеціальністю «Клінічна психологія здоров'я», термін навчання – 2 роки (120 ECTS), у межах якої майбутні магістри психології можуть обрати одну з п'яти спеціалізацій: онкопсихологія, нейропсихологія, дитяча та сімейна психологія, реабілітаційна психологія та психологія залежності. Зміст програми включає в себе таку тематику дисциплін, викладання яких здійснюється англійською мовою: «Поведінка, стрес і здоров'я», «Психологічне консультування в галузі охорони здоров'я», «Дослідження у серії клінічної психології здоров'я», «Психотерапія і психофармакотерапія», «Планування й управління проектами у сфері психічного здоров'я», а також «Спеціалізація в психології здоров'я» [713].

Перспективним концептом для нашого дослідження є думка литовських науковців Е. Казлаускаса та Н. Григунітея про те, що в підготовці майбутніх магістрів психології має бути приділена більша увага експериментальним дослідженням, які проводять майбутні магістри психології, а також активізації їх науково-дослідної роботи [708]. Ця ідея повністю відповідає нашому баченню процесу підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. Проте вважаємо за доцільне додати, що наукові дослідження майбутніх магістрів психології повинні мати прикладне значення і можливість швидкої апробації на практиці неформальної освіти.

Таким чином, професійна підготовка майбутніх магістрів психології в Литві реалізована на основі стандартів Європейської асоціації психологів EuroPsy, що забезпечує високу академічну мобільність майбутніх магістрів психології та їх цінність на європейському ринку праці, а також Дескриптора навчальної галузі «Психологія» (V-923), який забезпечує уніфікованість напрямів і змісту підготовки. Тривалість навчання в магістрантурі – 2 роки, при цьому магістранту-психологу необхідно засвоїти 120 навчальних кредитів ECTS. Викладання основних курсів здійснюється не тільки державною (литовською), а й англійською мовою. Разом з тим майбутні магістри психології мають змогу здобути подвійний диплом магістра (дипломи Литовського та Швецького

університетів). Проте аналіз змісту пропонуваного у Литві програм професійної підготовки майбутніх магістрів психології засвідчив відсутність дисциплін, які б забезпечували цілеспрямовану підготовку майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

Отже, професійна підготовка майбутніх магістрів психології у пострадянському освітньому просторі відбувається відповідно до певних стандартів, які переважно спрямовані на досягнення європейського рівня підготовки. Проте такі країни, як Російська Федерація та Республіка Білорусь, є більш консервативними та користуються власноруч розробленими стандартами підготовки майбутніх магістрів психології, тоді як Молдова, Казахстан та Литва більше орієнтовані на стандарти підготовки магістрів психології, що визнані європейською та світовою спільнотою. Тривалість навчання майбутніх магістрів психології залежить не тільки від спеціалізації і напрямів, а й від форми навчання і може становити від одного року до двох з половиною років. У Молдові та Казахстані напрями підготовки чітко виокремлено, і від них залежить термін навчання. В окремих країнах викладання основних курсів магістратури здійснюється не тільки державною, а й англійською мовою. Переважно у всіх програмах підготовки майбутніх магістрів психології присутні дослідна і педагогічна складові, проте практична складова підготовки потребує оптимізації. Разом з тим відзначимо, що в пострадянському освітньому просторі цілеспрямована підготовка майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти не здійснюється.

**В європейських країнах** професійна підготовка майбутніх магістрів психології відбувається за рахунок низки ідеологічних документів, як-от «Стратегія для розумного, сталого та всеохоплюючого зростання» [188], а також на основі визнаного Європейською федерацією асоціацій психологів (European Federation of Psychologists' Associations (EFPA) *європейського сертифікату в психології EuroPsy* (European Certificate in Psychology) [701], відповідно до якого, цей рівень підготовки відповідає другій фазі структури та мінімальних стандартів професійної підготовки й підвищення кваліфікації психологів.

З огляду на ключове значення вищезазначеного стандарту в європейському освітньому процесі підготовки майбутніх магістрів психології вважаємо за доцільне більш детально його проаналізувати. Так, відповідно до

європейського сертифікату в психології EuroPsy, основними спеціалізаціями, за якими здійснюється підготовка магістрів психології, є [701]:

- 1) клінічна або медична психологія;
- 2) педагогічна (educational) або шкільна психологія;
- 3) професійно-організаційна психологія;
- 4) інші галузі психології.

При цьому в рамках будь-якої спеціалізації особливу увагу приділяють проходженню магістрантами-психологами практики (стажування) та їх науково-дослідній роботі (виконання досліджень). Зокрема, *метою практики (Internship)*, яка відбувається у другій частині навчання, є забезпечення вступної професійної підготовки на реальних робочих місцях, у «польових умовах» (introductory professional field training), що дасть змогу магістрантам-психологам: інтегрувати теоретичні та практичні знання за фахом; вивчити процедури, пов'язані з психологічним фахом; розпочати практичну діяльність під наглядом; рефлексувати та обговорювати власні й чужі дії; почати працювати в умовах колективу. Тривалість такої практики становить не менше ніж 3 місяці (15 ECTS). Не менш важливою складовою підготовки майбутніх магістрів психології є їх *науково-дослідна робота* (тривалістю 3–6 місяців (15–30 ECTS), у ході якої вони мають виконати невеликий дослідний проєкт, тематика якого дає змогу усвідомити природу й етику психологічних досліджень, використати основні методи, якими послуговуються психологи, та вдосконалити власну дослідну компетентність [701].

Тривалість навчання в магістратурі, хоча й залежить від країни та психологічної спеціалізації, у Європі становить один або два роки. Разом з тим заочне або дистанційне навчання за тією самою магістерською програмою триватиме щонайменше на рік довше. У результаті, залежно від програми спеціалізації, майбутні магістри психології можуть здобути ступінь магістра наук (Master of Sciences – MSc), магістра мистецтва (Master of Arts – M.A.) або магістра досліджень (Master of Research – MRes) [716].

Перелік програм спеціалізації майбутніх магістрів психології, які можна здобути в університетах Європи, є досить широким, і найчастіше має спрямування, пов'язане з медициною, бізнесом, освітою, спортом та соціологією.

Серед найбільш популярних спеціалізацій магістрів психології є: «Клінічна психологія» (Clinical psychology), «Консультативна психологія» (Counselling psychology), «Експериментальна психологія» (Experimental psychology), «Кримінальна психологія/кримінологія» (Criminal psychology/criminology), «Психологія бізнесу» (Business psychology), «Еволюційна психологія» (Evolutionary psychology), «Психологія дитини» (Child psychology), «Педагогічна психологія» (Educational psychology), «Психологія спорту та фізичних вправ» (Sport and exercise psychology) та ін.

Зокрема, *Лондонський університет метрополії* (London Metropolitan University) пропонує такі магістерські програми спеціалізації для психологів (1 рік, 180 ECTS) [714]:

- «Психологія» (MSc);
- «Психологія психічного здоров'я» (MSc);
- «Психологія спорту» (MRes).

У *Тільбурзькому університеті* (Нідерланди) (Tilburg University) можна здобути такі спеціалізації магістра за напрямом «Психологія» [734]:

- «Клінічна психологія» (голландською мовою) (1 рік) (MSc);
- «Клінічна криміналістична психологія» (навчання голландською мовою) (1 рік) (MSc);
- «Когнітивна нейропсихологія» (навчання англійською мовою) (1 рік) (MSc);
- «Когнітивна нейропсихологія» (навчання англійською мовою) (1 рік) (MSc);
- «Економічна психологія» (навчання англійською мовою) (1 рік) (MSc);
- «Економічна психологія» (навчання англійською мовою) (2 роки), подвійний ступінь (Tilburg University (Netherlands) та SWPS University (Poland) (MSc);
- «Медична психологія» (навчання голландською мовою) (2 роки) (MSc);
- «Позитивна психологія та добробут» (навчання англійською мовою) (1 рік) (MSc);
- «Індивідуальні відмінності та оцінювання» (навчання англійською мовою) (2 роки) (MRes);

– «Професійна та організаційна психологія» (навчання англійською мовою) (1 рік) (MSc).

*Університет м. Болонья* (Università di Bologna) (Італія) пропонує для психологів магістерську програму за спеціалізацією «Психологія добробуту та соціальної інклюзії», яка зосереджена на нейробіологічних корелятах, індивідуальних та соціально-психологічних чинниках, що лежать в основі забезпечення індивідуального та колективного добробуту протягом життя. Викладається англійською мовою [737].

Таким чином, професійна підготовка майбутніх магістрів психології в Європі реалізована на основі європейського сертифікату в галузі психології EuroPsy (European Certificate in Psychology), визнаного Європейською федерацією Асоціацій психологів (European Federation of Psychologists' Associations (EFPA)). Перелік спеціалізацій, які можуть здобути майбутні магістри психології в Європі, є значно ширшим, ніж у країнах пострадянського освітнього простору та охоплює більш вузькі аспекти психології, зокрема психологію дитини, психологію спорту тощо. Тривалість навчання в магістратурі становить один-два роки і залежить не від країни, а від обраної спеціалізації. Особливу увагу в процесі професійної підготовки майбутніх магістрів психології, незалежно від спеціалізації, приділено практиці (стажуванню) та науково-дослідній роботі (виконання досліджень). Характерною для європейського освітнього простору в галузі психології є можливість отримання крім двох традиційних ступенів магістра (Master of Sciences та Master of Arts) дослідного ступеня – Master of Research. Водночас аналіз змісту програм професійної підготовки майбутніх магістрів психології не виявив дисциплін (курсів), спрямованих на їх підготовку до професійної діяльності в неформальності освіти. Перспективною інновацією, яка може мати пуну теоретичну і методичну цінність для нашого дослідження, є вищезгаданий європейський сертифікат у галузі психології EuroPsy, врахування окремих аспектів якого дало нам змогу розширити власне бачення досліджуваного феномену та його організації в освітньому просторі вищої освіти України.

У **Сполучених Штатах Америки** професійна підготовка майбутніх магістрів психології відповідає третьому ступеню професійної психологічної

освіти і може бути реалізована за науковим (дослідним) або професійним (практичним) напрямом.

Загалом навчання за науково-дослідним напрямом спрямоване на загальну наукову підготовку фахівця, проведення фундаментальних досліджень у галузі психології та забезпечує отримання наукового ступеня магістра «Master of Science (M.S.)». Водночас навчання за професійним (практичним) напрямом спрямоване на професійну підготовку психологів-практиків за певною психологічною спеціалізацією і забезпечує отримання наукового ступеня магістра «Master of Arts (M.A.)» [79].

При цьому, як зазначає О. Затворнюк, один і той самий університет США може забезпечувати підготовку майбутніх магістрів психології і за науковим, і за професійним напрямом, оскільки в кожному ВНЗ функціонують і дослідні, і професійні школи, що здійснюють і фундаментальні, і прикладні дослідження в галузі психології [217, с. 646].

У більшості вищих закладів США навчання в магістратурі для психологів є складовою програми професійної підготовки докторів філософії (PhD), проте існують програми підготовки магістрів психології, які дають можливість здобути ступінь магістра психології окремо. Це так званий «термінальний ступінь» магістра (terminal degree), що більше спрямований на практичну підготовку майбутніх магістрів психології до певної психологізації спеціалізації. Також наявна можливість обрати програму магістерської підготовки з написанням магістерської роботи (thesis) або без її написання (non-thesis option) зі складанням комплексного іспиту (comprehensive exam), що дає можливість майбутнім магістрам психології розпочати роботу одразу після завершення навчання. Тривалість навчання в магістратурі становить два-три роки залежно від обраного магістрантами-психологами напряму підготовки та спеціалізації. Багато програм підготовки магістрів психології доступні й в онлайн-форматі, але тривалість навчання тоді збільшується до чотирьох-п'яти років. Максимальна можлива тривалість навчання у магістратурі – п'ять років.

Характерною особливістю магістерської підготовки в США є те, що Національні асоціації мають забезпечити відповідність рівня освіти і професійної підготовки майбутніх магістрів психології Кодексу практики та етичним стандартам (А. Волкова) [107]. Відтак кожні п'ять років зміст усіх

навчальних курсів і програм професійної підготовки магістрів психології переглядається незалежними комісіями фахівців, що складаються з відомих науковців, викладачів та роботодавців (Л. Китаєва, М. Газізов, Б. Журавльов) [259]. Такий підхід забезпечує високу конкурентоспроможність магістрів психології на ринку праці, а також повну їх відповідність сучасним вимогам теорії і практики.

Заклади вищої освіти США пропонують різноманітні програми підготовки майбутніх магістрів психології загального профілю та певної спеціалізації, серед яких найпопулярнішими є:

- «Експериментальна психологія» (Experimental Psychology);
- «Виробничо-організаційна психологія» (Industrial-Organizational Psychology);
- «Психологія криміналістики» (Forensic Psychology);
- «Клінічна психологія» (Clinical Psychology);
- «Соціальна психологія» (Social Psychology);
- «Психологія розвитку дитини» (Psychology of Child Development).

Так, *Університет Нью-Йорка* (New York University) пропонує такі програми з психології за професійним напрямом для здобуття ступеня Master of Arts in Psychology: «Соціальна психологія» (Social Psychology), «Пізнання/сприйняття та нейронаука», «Клінічна психологія», «Клінічна нейрологія», «Криміналістична психологія» та «Соціальна та споживча психологія», які можуть бути пройдені очно (full-time basis) або заочно (part-time basis) за максимальний термін п'ять років [720].

Пропоновані програми передбачають опанування магістрантами-психологами 12 курсів та виконання магістерської роботи (дослідження) або складання комплексного екзамену. Обов'язковими є курси «Статистика», «Методи досліджень» та три основних психологічних курси. Із семи курсів, що залишаються, три курси мають бути обрані серед переліку курсів, які пропонує кафедра психології, а решта чотири можуть бути обрані серед переліку усіх курсів, які пропонує Університет Нью-Йорка, але за умови обов'язкового погодження з консультантом магістерської програми (M.A. Program advisor). У рамках проходження магістерської програми для психологів також передбачено виконання курсових робіт, тематика яких пов'язана з організацією



психологічних досліджень, статистикою та обчислювальними методами, які можуть бути корисними для кар'єри як в академічній сфері, так і в галузі практичної психології [720].

*Університет Іллінойсу* (University of Illinois) пропонує магістерську програму для здобуття вченого ступеня магістра з психології «Master of Science: Psychological Science», яка має теоретичне спрямування [741].

Навчальна програма підготовки майбутніх магістрів психології також включає обов'язкові та вибіркові курси, які відповідають інтересам та освітнім потребам магістрантів. Загалом обов'язкові курси майбутні магістри психології опановують на першому році навчання, разом з початком науково-дослідної роботи, а більшість курсів на вибір пропонуються вже на другому році навчання, при цьому науково-дослідна робота продовжується. Хоча можливі випадки, коли курси на вибір пропонують на першому році навчання. Програма підготовки також передбачає залучення майбутніх магістрів психології до роботи в науково-дослідних лабораторіях, виконання ними курсових робіт та їх підготовку до подальшого професійного розвитку [741].

Перспективним концептом, який може бути використаний у нашому дослідженні, є широке використання в американській магістратурі електронного навчально-методичного забезпечення для організації навчання магістрантів, що забезпечує можливість самостійного ознайомлення з навчальним матеріалом відповідного курсу та подальше його обговорення з викладачем та з колегами як через використання засобів ІКТ, так і в очній формі (Т. Кучай) [307, с. 62]. Ця ідея наводить нас на думку використання змішаного навчання в процесі підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

Таким чином, професійна підготовка майбутніх магістрів психології в США реалізується за науковим (дослідним) або професійним (практичним) напрямом, від обрання якого залежить тип отримуваного наукового ступеня магістра («Master of Science» або «Master of Arts»). Магістерська підготовка у більшості американських університетів є складовою програми підготовки докторів філософії (PhD), але існує можливість опанувати магістерську програму окремо як «термінальний ступінь» (terminal degree). Особливістю магістерської підготовки в США є те, що можна обрати програму з написанням

магістерської роботи (thesis) або без її написання, що передбачає складання комплексного іспиту (comprehensive exam). Тривалість навчання в магістратурі залежить від обраного напрямку підготовки та спеціалізації і становить два-три роки в очній формі (full-time basis), але максимальна можлива тривалість навчання в магістратурі з урахуванням перерв навчання за сумісництвом (part-time basis) або онлайн становить п'ять років. Зміст програми професійної підготовки інтегрує обов'язкові курси та курси за вибором майбутнього магістра психології, які погоджуються з консультантом магістерської програми (M.A. Program advisor). При цьому аналіз змісту пропонованих програм підготовки майбутніх магістрів психології не виявив курсів або дисциплін, спрямованих на їх підготовку до професійної діяльності в неформальній освіті. Перспективним концептом американського досвіду організації навчання магістрантів, який може бути використаний у нашому дослідженні, є змішане навчання.

Професійна підготовка майбутніх магістрів психології в **Австралії** організована на основі моделі «Шлях магістратури» (3 + 1 + 2), яка потребує попередньої акредитованої професійної психології на рівні бакалаврату терміном чотири роки навчання з відзнакою, що дає право на вступ до магістратури, яка включає в себе один-два роки навчання, виконання магістерської дисертації та проходження практики в галузі психологічної спеціалізації [725]. При цьому місця проходження практики визначені Психологічною радою Австралії (Psychology Board of Australia) та мають відповідати одній з 9 сфер практичної підтримки (Areas of Practice Endorsement) [724].

Перелік спеціалізацій магістрів психології визначений Австралійським психологічним товариством (The Australian Psychological Society) [731] і включає такі напрями:

- «Клінічна психологія» (Clinical Psychology);
- «Клінічна нейропсихологія» (Clinical Neuropsychology);
- «Психологія спільноти» (Community Psychology);
- «Психологія консультування» (Counselling Psychology);
- «Психологія здоров'я» (Health Psychology);
- «Психологія освіти та розвитку» (Educational and Developmental Psychology);

- «Криміналістична психологія» (Forensic Psychology);
- «Організаційна психологія» (Organisational Psychology);
- «Психологія спорту та фізичних вправ» (Sport and Exercise Psychology).

Тривалість навчання за очною формою (full time) в основному становить 2 роки, але можливі однорічні магістерські програми, а за заочною (part time) – 4 роки.

Так, *Університет Сіднея* (University of Sydney) пропонує магістерську програму з коучингової психології, що є прикладним курсом позитивної психології, який використовує досягнення консультативної, клінічної та організаційної психології. Опанування цієї програми дає можливість здобуття ступеня магістра наук з психології коучингу (Master of Science in Coaching Psychology). Тривалість навчання за очною (full time) формою для вітчизняних та міжнародних студентів становить 1 рік, а за заочною (part time) – 2 роки, але воно недоступне для міжнародних студентів [732].

*Університет Монаш* (Monash University), який розташований в Клейтоні (Clayton), пропонує магістерську програму за спеціалізацією «Психологія освіти та розвитку» (Educational and Developmental Psychology), яка інтегрує в себе такі курси: «Стадії та процеси розвитку людини протягом усього життя», «Психоосвітні оцінки та підходи до лікування проблемного або атипового розвитку», «Процес поглибленого терапевтичного консультування та цикл ефективного втручання та зміни», «Сучасні моделі винятковості та інклюзії», «Доказові втручання та програми лікування психологічних проблем та психопатології протягом усього життя», «Сучасні дослідження та теорії здібностей, особистості та психопатології», «Етичні, культурні та професійні проблеми», «Адміністрування та звітність щодо застосування психоосвітніх інструментів оцінювання здібностей, якостей та адаптації дітей до дорослих». Пропонована магістерська програма передбачає проходження магістрантами-психологами 1000 годин практики в контрольованих робочих місця різноманітного спрямування. Тривалість навчання в магістратурі – 2 роки за очною (full time) формою, 4 роки – за заочною формою (part time) [719].

*Університет Західної Австралії* (The University of Western Australia), розташований у місті Перт (Perth), пропонує магістерську програму зі спеціалізації «Промислова та організаційна психологія» (Industrial and

Organisational Psychology), яка передбачає застосування психологічних знань для підвищення організаційної ефективності та якості професійної діяльності на робочих місцях різних галузей діяльності, а особливо промисловості. Це дворічна програма, яка реалізується за денною формою навчання і включає: дев'ять курсових одиниць («Методи дослідження в конкретних умовах», «Оцінювання та відбір», «Практичне застосування промислової та організаційної психології», «Людські фактори», «Психологія підготовки» та ін.), магістерську дисертацію з психології (науково-дослідний проєкт) та 1000 годин практики у трьох різних установах [733].

Таким чином, професійна підготовка майбутніх магістрів психології в Австралії організована на основі моделі «Шлях магістратури» (3 + 1 + 2) та відповідно до переліку спеціалізацій, визначеного Австралійським психологічним товариством (The Australian Psychological Society). Тривалість навчання в магістратурі залежить від форми навчання: за очною формою (full time) становить 2 роки, а за заочною формою (part time) – 4 роки. Проте запропоновані й однорічні магістерські програми. Особливу увагу в цій країні приділено проходженню магістрантами-психологами практики, яка займає 1000 годин, має відповідати одній з 9 сфер практичної підтримки (Areas of Practice Endorsement), визначених Психологічною радою Австралії (Psychology Board of Australia). Водночас аналіз змісту пропонованих програм підготовки не виявив курсів, які були б спрямовані на підготовку майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в неформальній освіті. Загалом проблемі неформальної освіти не приділено уваги в професійній підготовці майбутніх магістрів психології.

Отже, огляд зарубіжних освітніх програм професійної підготовки майбутніх психологів дав змогу дослідити: організаційні засади професійної підготовки майбутніх магістрів психології (форми, програми спеціалізації та тривалість); спрямованість змісту професійної підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності (тематика курсів, дисциплін); інновації в професійній підготовці майбутніх магістрів психології (інноваційні форми, методи, засоби та технології).

Виявлено, що професійна підготовка майбутніх магістрів психології у пострадянському освітньому просторі (Російська Федерація, Білорусь, Молдова,

Казахстан, Литва) мала на початку своєї наукової еволюції по суті єдину методологічну історію та рекурсивну наступність. У цих країнах серед найбільш впливових дослідників і популяризаторів науки про процеси, властивості й стани людської психіки деякий час і скоріше за інерцією домінували представники матеріалістичної ідеології, але не довго.

Підводячи підсумки рестропективного занурення в проблему становлення психологічної освіти, відзначимо, що обережні спроби віддалення від марксистсько-ленінської діалектики розпочалися разом з припиненням існування СРСР, коли кожна країна розпочала довгий та важкий процес націєтворення, поступово вибудовуючи автентичну методологію науки взагалі та психологічної зокрема. Разом з тим виникали й деякі загальні уподобання у виборі наукових підходів. Зокрема, на початку 1990-х рр. найбільш популярним та інтенсивно досліджуваним був клієнто-центрований, або, висловлюючись термінами української педагогіки того часу, особистісно орієнтований чи гуманістичний підхід, який пізніше змінився компетентнісним.

Під час аналізу зарубіжних освітніх програм з'ясовано, що професійна підготовка майбутніх магістрів психології в пострадянському освітньому просторі відбувається відповідно до власних стандартів, які демонструють тяжіння до європейських принципів, процесуальних і цільових орієнтирів. Проте такі країни, як Російська Федерація та Республіка Білорусь, є більш консервативними та часто користуються власноруч розробленими стандартами, незважаючи на підписання Болонської угоди.

Аналіз літературних джерел засвідчив, що професійна підготовка майбутніх магістрів психології в Європі реалізується на основі європейського сертифіката в галузі психології EuroPsy (European Certificate in Psychology), визнаного Європейською федерацією асоціацій психологів (European Federation of Psychologists' Associations (EFPA)). Перелік спеціалізацій, які можуть здобути майбутні магістри психології в Європі, є значно ширшим, ніж у країнах пострадянського освітнього простору, та охоплює більш вузькі аспекти психології, наприклад психологію дитини раннього віку, психологію спорту вищих досягнень тощо. Суттєвою відмінністю європейської освіти психологів є її очевидна привабливість та престижність, адже ринок праці для таких фахівців великий, а усталені традиції громадян Європи турбуватися про своє психічне

благополуччя, інтенсивно користуючись послугами психологів, гарантують надійне середовище для самореалізації.

Професійна підготовка майбутніх магістрів психології в США реалізується за науковим (дослідним) або професійним (практичним) напрямом, від обрання якого залежить тип отримуваного наукового ступеня магістра («Master of Science» або «Master of Arts»). Особливістю магістерської підготовки в США є активна перманентна тьюторська підтримка навчання (M.A. Program advisor), постійне оновлення та змішування технологій підготовки (змішане навчання), які переглядають кожні п'ять років незалежні комісії фахівців, до яких входять відомі науковці, викладачі й роботодавці.

В Австралії особливу увагу приділено проходженню магістрантами-психологами практики, яка займає близько 1000 годин і має відповідати одній з 9 сфер практичної підтримки (Areas of Practice Endorsement), визначених Психологічною радою Австралії (Psychology Board of Australia).

Відзначимо, що загалом в проаналізованих освітніх документах різних країн, нами не виявлено потужних академічних осередків або професійних шкіл, у яких би проблема підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти набула самодостатнього, актуального та перспективного статусу.

#### **1.4. Аналіз досліджень українських науковців з проблеми професійної підготовки психологів**

Разом зі здобуттям незалежності України в пострадянському освітньому просторі розпочалася розробка автономних, а отже, й аутентичних теорій професійної підготовки фахівців з психології на засадах академічної незалежності. При цьому їх створення відбувалося не на порожньому місці, адже в традиціях української психологічної школи зростало не одно покоління майстрів психологічної професії. Досить згадати прізвища Г. Костюка (1899–1982) – українського психолога, який, за словами Г. Балла, «істотно збагатив психологічну науку, зробив величезний внесок в організацію психологічних досліджень в Україні, поширення психолого-педагогічних знань, підготовку педагогічних і психологічних кадрів» [705]. На думку Г. Балла, серед

головних наукових перемог видатного українського вченого – «вивчення закономірностей психічного розвитку, генези здібностей, становлення особистості, характеристика чинників і етапів цих процесів; розкриття ролі, яку відіграє в їх детермінації активність суб'єкта, а також зовнішні впливи, в тому числі педагогічні, що стимулюють і організують цю активність» [26].

Інший авторитетний український та радянський представник психологічної науки С. Рубінштейн (1889–1860) – лауреат Сталінської премії, фундатор загальної психології, який на засадах єдності свідомості й діяльності уперше презентував отримані в психології різні дані, напрями та проблеми як внутрішньо взаємопов'язані й узагальнені, дослідив проблеми мислення, пам'яті, сприйняття, мовлення тощо [530; 531].

Ці та багато інших славетних історичних постатей заклали фундамент для українських учених-психологів нового періоду, що дав змогу створити методологічну та методичну платформу для побудови більш якісної професійної освіти майбутніх психологів.

Варто зазначити, що цей процес пройшов досить успішно, незважаючи на суттєве погіршення економічного стану країни на початку 90-х рр. ХХ ст., коли побудова молоді української системи вищої освіти відбувалася на тлі зарплатні університетського викладача на рівні 10–15 доларів за місяць.

Предметом особливої уваги дослідників, які нині є дійсними членами Національної академії педагогічних наук, працюють або очолюють відомі та шановані в країні науково-дослідні й класичні заклади вищої освіти, стали психологічні основи морального розвитку особистості (І. Бех [45]), психологічні моделі цілепокладання в навчальному процесі (Ю. Швалб [674]), гуманістичний підхід як домінантна інновація 1990-х рр. в українській педагогіці та психології (Г. Балл [27]), динаміка глибинної психокорекції (Т. Яценко [694]), особистісне та професійне самовизначення психологів практиків (О. Бондаренко [72]), психологічні засади особистісного розвитку освітніх менеджерів (О. Бондарчук [76]), психодіагностика (Л. Бурлачук [83]), психологічні технології підготовки психологів (В. Волошина [111]), психолого-педагогічні умови ефективного використання світоглядних діалогів у процесі навчання (А. Грись [137]), розвиток професійного мислення (Т. Гура [150], Ю. Романова [525]), етнічна психологія (І. Данилюк [158]), психологічні засади організаційного розвитку

(Л. Карамушка [503]), загальна психологія (С. Максименко [334]), психологічна готовність до творчої праці (В. Моляко [359]), професійне становлення практичного психолога (Н. Пророк [498]), дистанційне навчання (М. Смульсон [170]), методологія суб'єктно-вчинкового підходу (В. Татенко [608]), психологія особистості (Т. Титаренко [615]), психологія гендерної взаємодії (М. Ткалич [618]), психологічні основи тренінгових технологій (О. Чебикін [654]), психологічні особливості емоційного вигорання викладачів вищих навчальних закладів (Н. Чепелева [658]), психологія прийняття рішень у педагогічній діяльності (В. Чернобровкін [659]), становлення суб'єктів професійної діяльності у соціономічних професіях (О. Чуйко [664]), розвиток професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів (С. Шандрук [666]), психологічні моделі цілепокладання (Ю. Швалб [674]), формування професійної свідомості психологів (Н. Шевченко [676]), динаміка розвитку глибинної психокорекції (Т. Яценко [694]) тощо.

Ці та інші важливі питання психологічної науки та методики, які супроводжували процес реформування й розвитку психологічної освіти, впливали на зміст законодавчих актів, концепцій, програм, які тією чи іншою мірою набували свого практичного втілення.

Науковці прямо або імпліцитно долучалися до проектування освітніх програм, розробки результативних кваліфікаційних характеристик навчання, державних стандартів професійної освіти психологів тощо. Утім у фокусі нашої дисертації ті прикладні дослідження, що мали вплив на формування авторської думки, перш за все, напрацювання українських фахівців у галузі вікової й педагогічної психології та теорії й методики професійної освіти.

Проведений аналіз сучасних досліджень надав змогу встановити, що в українському науковому дискурсі наявна певна конкуренція між двома спеціальностями, яка в цілому збагачує й посилює теоретичні та методичні знання з проблеми професійної освіти майбутніх психологів. Перша (19.00.07) представлена вченими, які розглядають джерела, рушійні сили, психологічні механізми та закономірності становлення й розвитку особистості майбутніх психологів, зосереджуючись зазвичай на двох генеральних напрямках наукового пошуку:



– психологічних чинників особистісної самореалізованості майбутніх психологів (А. Большакова [67]), динаміки їх ціннісно-сміслової сфери (Т. Вілюжаніна [97]), професійно-ціннісних орієнтацій (О. Ямницький [691]), Я-концепцій (Д. Отич [408]), особливостей становлення стилю спілкування (А. Тихомирова [616]), внутрішньоособистісних конфліктів (Л. Боброва [60]), інтернальності (Т. Кетлер-Митницька [258]), рефлексії (Н. Алюшина [6], А. Іващенко [235]), емоційного вигорання (М. Міщенко [355]), саморегуляції (М. Гринців [136]) тощо;

– психологічних і освітніх технологій підготовки майбутніх психологів (В. Волошина [111]), розвитку їх окремих компетентностей та якостей, зокрема професійного мислення (Т. Афанасьєва [20], Т. Гура [149]), свідомості (А. Самойлова [542], Н. Шевченко [676]), самоідентичності (І. Дружиніна [180], Т. Ямчук [692]), суб'єктності (З. Адамська [3]), здатності до фасилітаційних впливів (О. Кондрашихіна [286]), рефлексивності (Л. Москалева [362]), толерантності до невизначеності (С. Хілько [645]), формування особистісних стратегій діяльності (Д. Романовська [526]), професійних творчих здібностей (С. Шандрук [666]), діалогічної (Н. Завіниченко [208], І. Михайлюк [351]), емоційної (М. Журавльова [206]) та інших компетентностей.

Згадані тематичні блоки відтворюють логіку інтелектуального та емоційного зростання майбутніх психологів у процесі навчання, відображають закономірності засвоєння суб'єктами психологічної практики необхідних знань, умінь і навичок, виявляють ступінь сформованості мотивів до професійної самореалізації тощо.

З огляду на досить великий обсяг завершених досліджень та обмежені нормативні рамки (17 авторських аркушів основного тексту дисертації), відзначимо найбільш корисні та дотичні до теми нашого дослідження праці.

Так, І. Дружиніна тлумачить професійну ідентичність психолога як «внутрішню, динамічну структуру, що забезпечує відчуття цілісності, безперервності і тотожності особистості і пов'язується з наявністю у людини чіткого самовизначення, що включає вибір цілей, цінностей і переконань, яким людина слідує в житті» [180, с. 18]. Формування професійної ідентичності майбутнього професійного психолога відбувається, на думку дисертантки, шляхом ідентифікації фахівця з іншими людьми, групою й соціальними

цінностями. При цьому ідентичність може бути особистісною та соціальною. Серед чинників формування ідентичності авторка виокремлює професійні знання, уміння та якості особистості, вольові якості, екстравертованість особистості, сформований образ «Я» та його професійної складової, ідеальний образ професії, очікування особистості, наявність самоінтересу, визначені життєві й професійні цілі, спілкування та взаємодію з фахівцями тощо [180, с. 19].

Майже ідентичною за темою є дисертація Т. Ямчук, яка вивчала психологічні чинники розвитку професійної ідентичності майбутніх психологів [692]. Досліджуваний феномен авторка тлумачить як образ свого «Я», що є глибоко засвоєним і прийнятим особистістю та утворився в процесі усвідомлення особистістю власних особистісно-професійних характеристик. На думку Т. Ямчук, основою професійної самоідентифікації майбутнього психолога є самоусвідомлення, а її основними детермінантами – професійні цінності, цілі й професійний досвід особистості. При цьому самоідентифікація репрезентується через комунікації з іншими людьми та реалізується в процесі ідентифікації [692, с. 170]. Авторкою також визначено, що процес розвитку професійної самоідентичності майбутніх психологів буде ефективним, якщо: 1) активізувати процеси усвідомлення студентами суб'єктивного досвіду; 2) актуалізувати суб'єктність студентів; 3) моделювати ситуації, у яких увагу акцентовано на особливостях різних складових сучасного професійно-освітнього простору; 4) моделювати професійні ситуації, які забезпечують розвиток професійних навичок та професійної готовності фахівця [692, с. 172].

Дотичні до питань самоідентифікації проблеми розглянуто в праці Х. Дмитерко-Карабін [175], до подано експериментальні дані щодо динаміки показників мотиваційної готовності майбутніх психологів під час навчання, яка полягає в зниженні «романтизації» уявлень про свою професію на основі пізнання її сутності й формуванні більш адекватних її варіантів: бачення великого потенціалу та перспективності психології, усвідомлення її складності й відповідальності, урахування соціальних та матеріальних аспектів майбутньої професійної діяльності [175, с. 187–188].

Авторкою встановлено, що смисложиттєве ставлення до професії тісно взаємопов'язане з важливими параметрами професійної спрямованості, зокрема

з переживанням своєї схильності до психології, професійного покликання, наявності професійного потенціалу, остаточності здійсненого професійного вибору, внутрішнім бажанням пізнати сутність своєї професії та працювати в майбутньому за спеціальністю [175, с. 188].

Крім того, Х. Дмитерко-Карабін виявлено, що важливим чинником формування професійної спрямованості студентів-психологів є проходження ними різних видів навчальної практики, яка сприяє глибшому пізнанню сутності праці психолога, усвідомленню переваг і недоліків обраної професії, виробленню професійних умінь, оцінюванню власних фахових можливостей. Дослідниця доводить, що на перших етапах навчання відбувається зростання інтенсивності та міцності взаємозв'язків професійних смисложиттєвих орієнтацій з параметрами мотиваційної готовності, деяке зниження їх усередині навчання й досягнення максимальної інтегрованості на завершальному етапі професійної підготовки, як правило, одразу після проходження практики [175, с. 190].

На думку А. Курової, найважливішим чинником, що системно впливає на індивідно-особистісні детермінанти суб'єктивного благополуччя майбутніх психологів, є емоційний комфорт майбутнього психолога під час навчання [305], а також здатність приймати інших. Водночас сильні емоційні переживання в разі невдалого спілкування та надчутливість у відтінках міжособистісних відносин значно знижують цей рівень [305, с. 177–178].

Способи ідентифікації з професією, на думку Ж. Вірної [99, с. 78], дають змогу виявити якість професійного руху особистості й схарактеризувати її життєві перспективи. Те, як людина включається в професію, і який смисл має професія в її житті, визначає сукупність можливостей розвитку особистості. Одночасно це означає її задоволеність працею, що впливає на її активність і прив'язаність до своєї професії.

Дослідниця переконана, що в дорослої людини формується її ідеалізований образ Я як всемогутньої, яка дотримується високої моральності, все знає та вміє викликати захоплення інших. Однак неминучі в житті невдачі, нейтральне ставлення інших людей змушує відчувати себе неповноцінною й навіть ставитися до себе з ненавистю та зневагою. Людина переживає боротьбу двох несумісних сил – внутрішніх диктатів, компульсивних (нав'язливих)

потреб, тиранії належності та самоідеалізації. При цьому прагнення до слави є провідним мотивом, оскільки сенс життя передбачає стійкий розвиток власних талантів, набуття широкого кола вмінь, бажання розвивати свої сили [99, с. 81].

У згаданих дисертаціях висвітлено важливу складову навчання дорослої людини психологічного мистецтва, яке має включати акт самоідентифікації із цією професією, місією якої є допомога іншій людині шляхом консультативної та корегувальної підтримки. Такий процес у більшості випадків корелює зі становленням смисложиттєвих орієнтацій, корекцією професійної Я-концепції, стратегій професійного зростання тощо. Одним з найбільш важливих чинників якісного проходження зазначених процесів постає культивування емоційного комфорту та задоволення від напруженої навчальної й квазіпрофесійної діяльності майбутніх психологів.

Особливості формування професійної свідомості майбутніх психологів досліджувала А. Самойлова [542]. На думку авторки, для професійної свідомості майбутніх психологів характерні такі показники: адекватна оцінка й усвідомлення власних можливостей у професії та вимог професійної діяльності, рефлексія інтересів і мотивів професійної підготовки та задоволеність обраною професією. А рівень її сформованості може бути визначений за сукупністю світоглядних, професійних, особистісних і творчих якостей особистості, які, зокрема, включають діалогічність, герменевтичність, деміургічність, екзистенціальність, інтенціональність та антиципацію [542, с. 8–10].

Дослідниця Н. Шевченко предметом своєї докторської роботи теж обрала процес формування професійної свідомості практичних психологів у системі вищої освіти [676]. Авторка дає повноцінне адекватне уявлення про змістові характеристики функціонування професійної свідомості практичного психолога, яке відбувається, на її думку, на таких рівнях: розуміння клієнта, логіки його життя з усіма його симптомами та специфікою; інтерпретації його життєвого світу, що ґрунтується на тлумаченні психологом способу життя, системи цінностей, патернів поведінки людини; об'єктивації специфіки клієнта за допомогою професійного предмета. На останньому рівні здійснюється об'єктивація специфіки клієнта, яка є головною функцією професійної свідомості психолога [676, с. 123].

Зауважимо, що представлений набір модельних функцій професійного мислення успішного психолога може стати платформою для побудови авторської моделі формування готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах магістратури.

Зокрема, Н. Шевченко визначає основні етапи формування професійної свідомості практичних психологів як поступовий рух студентів від здатності психологічного бачення дійсності через розуміння причинності психологічного факту до прийняття постулату розвитку особистості [676, с. 25].

Як один з важливих психічних процесів, на який потрібно звернути увагу під час професійної освіти майбутніх психологів, авторка цілком слушно називає мовлення. Воно відіграє значну роль в організації людської психіки, її вищого рівня – свідомості та є матеріальною основою свідомості й умовою її формування та розвитку. Дослідниця вважає, що мовленнєва діяльність значною мірою зумовлює ефективність професійної діяльності практичного психолога. Розвиток мовлення як засобу спілкування й знаряддя професійної діяльності практичного психолога є важливою складовою фахової підготовки та в єдності трьох аспектів мовлення забезпечує здійснення функцій професійно-психологічної свідомості: розуміння, інтерпретації, об'єктивації [676, с. 140–141].

Зауважимо, що цільові установки на розвиток мовлення в психологів суттєво корелюють з науковим баченням сутності педагогічної майстерності як характеристики рівня здатності вчителя, викладача, вихователя тощо на рефлексивній основі провадити професійну діяльність [224, с. 49–59].

Важливим у контексті нашого дослідження є висновок Н. Шевченко про необхідність створення рефлексивного середовища, завдяки якому можна актуалізувати процес формування професійної свідомості майбутніх психологів. Проведений дослідницею аналіз здобутків і обмежень чинної системи фахової підготовки дав змогу встановити, що для досягнення такої мети потрібно орієнтуватися на діалогічний та інтегративний підходи [224, с. 79].

Дослідження Л. Маскалевої якраз і присвячено вивченню психолого-педагогічних умов розвитку рефлексивності майбутніх психологів [342]. Рефлексивність майбутнього психолога авторка тлумачить так: «системне утворення, специфічна й унікальна психічна властивість та індивідуальна мета-

якість суб'єкта, котра структурує та інтегрує особистісні та професійно важливі якості у цілісні синтети (констеляції), водночас розвиваючи, збагачуючи й посилюючи їх на основі формування власних цінностей і принципів та визначення стратегії саморозвитку й професійного розвитку» [342, с. 202]. Ефективний розвиток рефлексивності майбутніх психологів, на думку, авторки, можливий, якщо створити такі психолого-педагогічні умови: забезпечення суб'єктності педагога та студента, організацію професійної підготовки на засадах компетентнісного підходу, розгляд студента як суб'єкта учіння та майбутнього фахівця, що має власні ціннісні орієнтації, сенси й мотиви, актуалізацію смислових переживань студента, які мають бути спрямовані на професійну ціннісно-смислову сферу, забезпечення культуровідповідності, екологічності та антропоцентризму рефлексивно насиченого середовища навчання, інтеграцію різних навчальних технологій, форм і джерел інформації з метою створення простору власних можливостей [342, с. 202–203].

Повертаючись до проблеми мовлення як важливого компонента свідомості психолога, відзначимо дослідження І. Михайлюк, предметом якого стали психологічні чинники формування діалогічної компетентності майбутніх психологів [351]. Діалогічну компетентність автор тлумачить як професійно значущу якість фахівця, для якої характерний певний комплекс знань, умінь, навичок і цінностей особистості, що забезпечують її можливості щодо сприймання, розуміння та інтерпретації текстів, які містять смислову інформацію, пов'язану з об'єктом професійної діяльності, а також здатність усвідомлення власної смислової структури, необхідної для створення загального смислового простору й діалогічного розуміння. При цьому автор наголошує, що ця компетентність одночасно є ціннісно-смисловою основою для професійної діяльності, показником високого рівня професіоналізму та функціональним засобом діяльності. Як слушно зауважує І. Михайлюк, психологічні чинники, що справляють неабиякий вплив на формування досліджуваного феномену, можуть бути виділені у дві групи: зовнішні та внутрішні. Так, до зовнішніх психологічних чинників належать застосування діалогічного підходу до організації навчання у вищій школі, дотримання діалогічної стратегії в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців, використання студентами-психологами ефективних форм діалогічної взаємодії в контексті професійного

навчання та міжособистісного спілкування. З-поміж внутрішніх психологічних чинників автор виокремлює здатність майбутніх фахівців до самопізнання, емпатійність, конгруентність та рефлексивність [351, с. 200].

Близьким за змістом до діалогічної культури є феномен комунікативної компетентності, який досліджувала М. Шевченко. Авторкою створено модель зумовленості комунікативної компетентності майбутніх психологів адаптивністю та креативністю в їх діалектичному співвідношенні [675, с. 46].

Дослідниця вважає, що ці дві якості: адаптивність як здатність до пристосування, дружелюбність, внутрішня стабільність, благополуччя та креативність як здатність до критичного сприйняття оточення, незалежність поглядів, гнучке мислення тощо – є значущим внутрішнім діалектичним ресурсом, який потрібно поповнювати та збалансовувати з метою розвитку здатності до ефективної комунікації [675, с. 46].

Проведене М. Шевченко дослідження показало, що поряд з розробкою нових технологій формування комунікативної компетентності як соціально-психологічного феномену особливу увагу необхідно приділяти питанням залежності її розвитку від сутнісних психологічних властивостей особистості, здатності адаптуватися до ситуацій професійної діяльності та творчо вирішувати професійні комунікативні завдання [675, с. 177].

Щодо авторів інших праць, присвячених дотичній проблематиці, то відзначимо Ю. Паскевську [419] та Т. Конівіцьку [287], які теж розробляли теоретичні й методичні аспекти формування мовленнєвої та риторичної компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки; А. Іващенко [235], яка досліджувала професійну рефлексію майбутніх психологів як механізм їхнього саморозвитку; А. Тихомирова (Рикун) [616], яка вивчала особливості становлення стилю їх спілкування.

Ці автори розробили педагогічні умови та моделі формування комунікативних властивостей майбутніх психологів, які ґрунтуються на розкритті творчих потенцій студентів засобами переважно інтерактивного характеру.

У контексті розвитку творчості та творчих здібностей майбутніх психологів цінними є наукові висновки С. Шандрука [666], який висвітлює психологічні засади розвитку професійних творчих здібностей майбутніх

практичних психологів. Дослідник запропонував для нарощування творчого потенціалу особистості майбутнього практичного психолога збагачувати освітній просто ЗВО такими інноваціями, які б: актуалізували когнітивні ресурси студентів, дали змогу йому інтеріоризувати понятійно-категорійний апарат для оперування ним як тонким мисленнєвим інструментом при розв'язанні дослідницьких, творчих завдань, що породжують проблемні й колізійні ситуації [666, с. 237–239]. До того ж С. Шандрук наголошує на доцільності проблемного методу навчання, який стимулює активну розумову діяльність на індивідуальному й колективному рівнях мислєдїяльності, розвиває ерудованість, розширює їхній світогляд у сфері наукових знань різнобічного спрямування. Одним з важливих результатів такого підходу автор вважає засвоєння студентами прийомів самосійного мислення (логічні операції, які допомагають самостійно творчо працювати з різними потоками інформації, дійти власних висновків, а не просто перейняти вже готові міркування чи твердження [666, с. 237–239]).

З-поміж методичних версій організації педагогічного процесу дослідник обирає ігрово-імітаційне упорядкування навчального пізнання як процесу опосередковано керованого наукового дослідження (за логікою організації, використанням методів), ознайомлення з різними дослідницькими процедурами, формами, методами, засобами, інструментами [666, с. 237–239].

У своїй праці автор підкреслює важливість розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів через нерегламентоване довкілля з демократичними відносинами та з можливістю творчої особистості наслідування, головно через копіювання стилю мислєдїяльності та особистісних властивостей (незалежність думок і вчинків, вмотивованість та рішучість пошуку, відкритість і самоактуалізованість тощо) [666, с. 237–239].

Тематику розвитку творчого потенціалу майбутніх психологів також розглядали О. Лобода [320], Т. Розова [521], О. Ігнатович [236].

Окремий блок тематичних проблем висвітлено в дослідженнях головних фаз процесу професійної та особистісної самореалізації, які часто називають «самопроцесами» (самопостереження, самопізнання, самоусвідомлення, самопрограмування, самомоделювання, самовизначення, самоконтроль, самоаналіз, самоактуалізація тощо).



Наприклад, працю О. Затворнюк присвячено вирішенню проблеми формування готовності майбутніх психологів до професійного самовдосконалення [218]. Автор розглядає цей феномен як процес набуття майбутнім психологом досвіду, майстерності та мотиваційних детермінант, необхідних для ефективного виконання професійних обов'язків. А саму готовність майбутнього психолога О. Затворнюк визначає як здатність майбутнього психолога проєктувати, організовувати, реалізовувати програму професійного саморозвитку й аналізувати її результати. Така готовність є свідченням обізнаності майбутніх психологів у технологіях і прийомах професійного самовдосконалення [218, с. 199–200]. Крім того, О. Затворнюк доводить, що ефективне формування готовності майбутніх психологів до професійного самовдосконалення можливе за таких педагогічних умов, як: формування мотивації студентів до навчання шляхом забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії у процесі професійної підготовки; побудова змісту навчального плану на основі акмеологічного й компетентнісного підходів; актуалізація студентів як фахівців-психологів та їх професійного самовдосконалення шляхом проходження навчально-виробничої практики [218, с. 201].

Дослідниця М. Гринців цілком обґрунтовано вважає одним з важливих чинників готовності майбутніх психологів до професійної діяльності здатність до саморегуляції. Серед різновидів саморегуляції вона виділяє *діяльнісну*, орієнтовану на регуляцію дій, та *особистісну*, спрямовану на перетворення ставлень людини до різних видів діяльності, до інших людей, до самої себе [136, с. 51]. Розроблена авторкою карта емпіричного дослідження особливостей особистісної саморегуляції та психологічної готовності майбутніх психологів до професійної діяльності дає повноцінне уявлення про компоненти й показники особистісної саморегуляції як елемента психологічної готовності майбутнього психолога до професійної діяльності та відображає ступінь його становлення за допомогою ретельно підібраних діагностичних методик [136, с. 72].

Зауважимо, що запропонована авторська програма супроводу розвитку здатності майбутніх психологів до особистісної саморегуляції може бути використана в нашій педагогічній технології формування готовності магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформального освітнього

середовища, адже вона містить усі необхідні елементи змісту такої підготовки, зокрема інформацію про типові подразники професії, які впливають на нервову систему, а також про вольові якості, які можуть сприяти або не сприяти володінню собою [136, с. 126].

Дослідниця права в тому, що знання основ психічної саморегуляції допоможуть сформуванню стійкий цілеспрямований інтерес до можливості розвитку особистісних якостей, а останні мають безпосередній стосунок до регуляції відносин, ставлень, тобто особистісної саморегуляції [136, с. 126].

Зрештою, засвоєння або незасвоєння студентом технік саморегуляції дає змогу рухатися на шляху до успішної професійної самореалізації, усвідомлення перспектив якої є важливим індикатором успішності професійної підготовки майбутніх магістрів психології.

Саме в цьому сенсі корисним вважаємо дослідження В. Кулиша, у якому висвітлено питання усвідомлення майбутніми психологами професійних та життєвих перспектив, що дає змогу побудови раціональної кар'єри. Автор операціоналізував різні рівні усвідомлення майбутніми психологами перспектив професійної самореалізації, що сприяло розробці практичних рекомендацій підготовки студентів спеціальності 053 Психологія та діагностичних методик її оцінювання [303].

Серед таких рекомендацій відзначимо авторський тренінг усвідомлення перспектив професійної самореалізації «Мої життєві та професійні перспективи», програма якого побудована з урахуванням результатів констатувального експерименту. Досягненню мети сприяло розв'язання таких завдань тренінгу:

- сформуванню і/або скоригувати смислову та часову складові образу перспективи професійної самореалізації;

- сприяти розкриттю учасниками сильних сторін їх особистості та розвинути вміння аналізувати слабкі сторони своєї особистості в контексті їх майбутньої професійної самореалізації;

- розвинути рефлексивні здібності на основі самопізнання, самоаналізу, самоспостереження;

- сприяти розвитку емоційної стійкості, створити умови для подолання надмірної тривожності;

- удосконалювати комунікативні здібності;
- розвинути вольові якості, на основі яких удосконалити здатність до самоконтролю та самоуправління;
- сформуванати активну життєву позицію майбутніх спеціалістів щодо їхньої професійної самореалізації [303, с. 134].

Такі завдання можна реалізувати класичними методами побудови занять тренінгового типу для майбутніх психологів, в яких закладено необхідні структурні елементи педагогічного процесу в закладах вищої освіти, що анімують навчальну діяльність студентів за допомогою ігрових, імітаційних, рефлексивних вправ (привітань, діагностичних процедур, обговорень тощо) [303, с. 134].

Ще одне дослідження, присвячене «самопроцесам», належить Л. Кльоц, метою якої стало висвітлення особливостей розвитку професійної самосвідомості практичного психолога, але в системі післядипломної освіти [269]. Авторкою доведено ефективність використання дистанційної форми роботи з діючими професіоналами у сфері психології, перспективність удосконалення професійного досвіду завдяки розширенню кола професійного спілкування, залучення психологів до самостійної розробки методичних матеріалів, забезпечення професійної підтримки колег шляхом використання новітніх інформаційно-комунікаційних технологій [269, с. 177].

Запропоновані методи активізації професійної самосвідомості практичних психологів в умовах післядипломної освіти в цілому можна вважати традиційними для формувальної роботи з феноменами подібного плану. Вони полягають у створенні рефлексивного розвивального середовища через практичну реалізацію програми активного розвитку професійної Я-концепції, що охоплює взаємопов'язані етапи: діагностичний, тренінговий, інтерв'язійний, самооцінювальний, упроваджувальний [269, с. 6].

Аналіз схожих за профілем формувальної роботи авторських пропозицій дає змогу підсумувати, що в процесі самореалізації через професію майбутні магістри повинні, з одного боку, активно засвоювати правила конструктивної «поведінки» в соціальному просторі, а з іншого – розвивати незалежність від нього, культивувати автономну поведінку.

Предметом дослідження Д. Романовської стало формування особистісних стратегій діяльності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки [526]. Досліджуваний феномен автор визначає як інструмент професійної діяльності, що забезпечує детермінованість і творчість особистісного плану дій психолога, постановку професійних цілей та ефективне виконання запитів клієнтів, а також є основним засобом побудови індивідуального стилю фахівця. У структурі дослідженого феномену автор виділяє гуманістично-мотиваційну, психодіагностично-пізнавальну, особистісно-цілеутворюючу, особистісно-гармонізуючу продуктивну, емоційно-утверджуючу компоненти, які поступово розвиваються в ході виконання психологом завдань професійної діяльності [526, с. 210]. Основними чинниками формування особистісних стратегій професійної діяльності психологів, на думку автора, є особистісні та діяльнісні. Так, особистісними чинниками є високий рівень смисложиттєвих орієнтацій, комунікативні та організаційні здібності, інтелектуальну лабільність, креативність, емпатію, позитивне самоствавлення, високий рівень емоційного інтелекту, конгруентність темпераменту та характеру; діяльнісним – високий рівень володіння науковими знаннями, уміннями й навичками в галузі практичної психології, орієнтація на людей, мету та процес професійної діяльності психолога, наявність стійких орієнтаційних стилів професійного спілкування, високий рівень продуктивності праці й професійних домагань, домінування активно-пластичної стратегії в досягненні цілей, готовність до енергетичних витрат і відчуття успішності [526, с. 211].

Зокрема, С. Хілько досліджувала психологічні умови формування толерантності до невизначеності в майбутніх психологів [645], розглядаючи невизначеність як у позитивному, так і в негативному аспекті. Негативний аспект невизначеності вчена пов'язує з труднощами її подолання, а позитивний – з появою нових можливостей для збагачення дійсності. Авторка цілком виправдано акцентує увагу на тому, що можна не лише долати невизначеність та протистояти їй, а в окремих випадках необхідно стимулювати її появу, що забезпечить нові різноманітні можливості для розвитку особистості. Серед психологічних умов, що забезпечують ефективне формування толерантності до невизначеності в майбутніх психологів, С. Хілько вирізняє такі: свідомо застосовувати слабоструктурованість і невизначеність освітнього простору;

забезпечити рефлексивне осмислення та усвідомлення майбутніми психологами свого стилю поведінки, осмислення й емоційного стану в ситуаціях невизначеності, багатозначності та множинності вибору; сприяти усвідомленню майбутніми психологами позитивної складової толерантності до невизначеності; спрямовувати психологічну підготовку на формування толерантності до невизначеності [645, с. 16–17].

Такий підхід дає підстави констатувати, що оскільки навчальний процес у вищій школі нині дійсно сповнений ситуаціями невизначеності та хаосу (карантинні заходи, неповноцінність взаємодії студентів та викладачів, утруднення з науково-дослідною діяльністю, імітаційний характер стажування та супервізорства тощо), – ці недоліки можна та потрібно використовувати як навчальні кейси у підготовці майбутніх психологів до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. У такій ситуації майбутні магістри психології виступають як активні суб'єкти побудови власної траєкторії навчання, розвивають довіру до себе.

Саме про довіру до себе йшлося в праці С. Шевченко [677], яка розглядає цей феномен як певний гіпотетичний конструкт, що дає кожній особистості можливість формувати певну ціннісну позицію щодо самої себе й світу та, базуючись на ній, будувати стратегію власного життя. Цей психологічний феномен є основою повноцінного володіння собою та важливою умовою забезпечення самоорганізації й самореалізації особистості у відносинах з іншими та в професійній діяльності [677, с. 65]. З-поміж чинників, що впливають на процес формування довіри до себе, науковець виділяє такі, як: інтерес, взаєморозуміння та узгодження предмета спілкування; взаємоприйнятна двостороння оцінка й прийняття цілей, мотивів і настанов партнерів; рівень близькості когнітивного, емоційного та поведінкового реагування на прийнятні для них засоби досягнення результатів спільної діяльності [677, с. 65]. До найбільш важливих показників довіри до себе в майбутніх психологів автор зараховує такі: локус контролю, самооцінку, рефлексію, самоефективність, наполегливість, адаптивні здібності й духовність [677].

Отже, підсумовуючи викладене, можна стверджувати, що в сучасній психолого-педагогічній науці нагромаджено значні теоретичні здобутки в професійній підготовці майбутніх психологів, але вони є різноплановими,

різноаспектними та несистемними в контексті теми нашого дослідження. Дисертації з педагогіки та психології, присвячені окресленій нами проблемі, зачіпають й інші аспекти, крім уже розглянутих.

Зокрема, висвітлено проблеми розвитку особистісної зрілості майбутніх психологів (Н. Дідик [173]), професійного мислення (Т. Гура [149]), гуманістичної спрямованості (Т. Данилова [157]), ціннісно-рольового компонента в структурі професійного становлення особистості (С. Каліщук [246]), здатності до фасилітаційних впливів (О. Кондрашихіна [286]), творчого потенціалу (О. Лобода [320]), асертивної поведінки (Л. Марчук [341]), прогностичних умінь (С. Наход [367]), смислоутворювальних мотивів навчальної діяльності (З. Ржевська-Штефан [515]), готовності до використання засобів естетотерапії [511], професійної позиції як шкільного психолога [428], професійного самовдосконалення (Л. Смалиус [577]), готовності до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів (І. Калиновська [244]), взаємодії з маргінальними соціальними групами (Л. Степаненко [592]), консультативної діяльності (Н. Байбекова [24]), взаємодії з педагогічним колективом школи (Г. Руда [532]), надання екстреної допомоги (А. Швалб [673]) тощо.

На ретельний аналіз заслуговують дослідження психологічних технологій підготовки майбутніх психологів (В. Волошина [111]), формування їх особистісної готовності до роботи як психологів-тренерів (А. Книш [270]), процесуальних аспектів проходження педагогічної практики (Л. Сухоставська [602]), питань психодіагностики професійної придатності майбутнього психолога (Н. Сургунд [599]), але обмеження щодо обсягу тексту дисертації не дають змоги розкрити їх результати повноцінно.

Часткового корисними в межах досліджуваної проблематики виявилися й наукові розвідки щодо особистісної психокорекції майбутнього практичного психолога засобами активного соціально-психологічного навчання (Б. Іваненко [229]), професійної рефлексії як механізму саморозвитку майбутніх психологів (А. Іващенко [235]), інтернальності як чинника готовності до особистісно-професійного саморозвитку (Т. Кетлер-Митницька [258]), когнітивних особливостей розвитку психосоматичної компетентності майбутніх психологів (М. Коваленко [274]), психологічної компетентності як чинника професійного

становлення (Л. Барінова [31]), мотивації учіння як чинника розвитку професійної Я-концепції (О. Білецький [53]), психологічних умов ефективної професійної адаптації психологів-початківців (І. Бондаренко [75]), особливостей внутрішньоособистісних конфліктів (Л. Боброва [60]), естетичного сприйняття як чинника розвитку соціально-перцептивної компетентності (Я. Верещинська [93]), психологічних чинників формування життєвої компетентності (О. Демчук [161]), психологічного благополуччя як умови ефективної діяльності професіонала (В. Духневич [182]), когнітивних стилів як чинника професійного становлення (Л. Жердецька [197]), психологічних особливостей творчої самодіяльності особистості як умови професійної підготовки майбутніх психологів (О. Ігнатович [236]), самоактуалізації психологів і педагогів (Л. Кобильнік [272]), навчально-професійної самореалізації в умовах криз професійного навчання, (Л. Коростильова [292], Л. Мова [357], В. Мосійчук [361]), чинників запобігання синдрому емоційного вигорання (М. Міщенко [355]), особистісної детермінації вибору копінг-стратегій життєвих ситуацій (Т. Рисинець [517]), когнітивних стилів як чинників розвитку інтелектуального потенціалу (О. Пісоцький [427]), особливостей професійної діяльності практичного психолога ОВС (О. Романенко [523]), розвитку емпатії як чинника його саморегуляції (Я. Сухенко [601]), чинників запобігання та подолання професійної дезадаптації (А. Федоренко [629]), комунікативної компетентності з різними типами співвідношення адаптивності й креативності (М. Шевченко [675]), готовності до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти (Т. Ярая [693]) тощо.

Утім, встановлено, що спеціальних досліджень з проблеми підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти не було.

### **1.5. Неформальна освіта як феномен наукового вивчення**

Аналіз наукових праць з проблем неформальної освіти свідчить про наявність різних підходів до розуміння цього феномену, визначення його сутності, змісту дефініції й характеристик. З огляду на це, необхідно здійснити

уточнення теоретичних основ неформальної освіти як концептуального базису нашого дослідження.

Загалом неформальна освіта з юридичної та ментальної точки зору вважалася інновацією у педагогічній сфері України, рідко отримуючи державну підтримку, чіткий офіційний статус, прозорі та зрозумілі нормативно-правові умови її упредметнення. Між тим, у тій чи іншій формі вона завжди була присутня в освітніх процесах: від допологової підготовки «молодих мам» та дошкільної соціалізації малят до навчання комп'ютерної грамотності осіб похилого віку. Всі ці та багато інших сервісних педагогічних послуг, як правило, надавалися у неформальний спосіб, а отже, в умовах неформальної освіти.

Для кращого розуміння сутності досліджуваного феномену здійснимо аналіз історії його виникнення, становлення та розвитку у світі та Україні. Вважається, що поява цього явища насамперед зумовлена необхідністю оновлення та вдосконалення освітньої підготовки незайнятого або такого, що втратило зайнятість, населення відповідно до вимог часу і потреб роботодавців. Так, на початку ХХ ст. поява неформальної освіти, на думку Г. Греттен та М. Ноулза, зумовлена гострою потребою у кваліфікованих робітниках для мануфактурного виробництва та інших індустріальних галузей промисловості передових країн того часу – США, Великобританії, Канади, Австралії, Німеччини тощо [704, с. 546; 709, с. 345]. Для задоволення цієї потреби індустріальні підприємства почали створювати власні корпоративні школи, коледжі та університети, що забезпечували вдосконалення їх технічної підготовки. У цей період основною формою неформальної освіти стали літні сесії для молодих робітників, які проводились у цих закладах (Г. Греттен) [704, с. 135].

Починаючи з 50-х рр. ХХ ст., в англomовних країнах неформальна освіта здобуває підтримку і контроль з боку держави, що стало передумовою для зміни її мети та завдань. У фокусі неформальної освіти перебувають: розвиток професійних здібностей дорослої особистості, проблеми особистості та її родини (family literacy), забезпечення соціальної мобільності особистості, стимуляція соціального добробуту та безпеки особистості та ін. (М. Велтон) [747, с. 154]. Урядова підтримка неформальної освіти та її державне фінансування



забезпечило значне розширення мережі закладів освіти дорослих (С. Коваленко) [275, с. 22].

Остаточне становлення неформальної освіти як галузі науки відбулося у 1970-х рр. Як правило, цей факт пов'язують з міжнародною конференцією, що була проведена в 1967 р. у місті Уільямсберг (США). У рамках цієї конференції обговорювались проблеми постійно зростаючої кризи в галузі освіти, які зумовлені невідповідністю освітньої підготовки працівників вимогам економічного зростання суспільства та недостатністю фінансування формальної освіти. У ході конференції було висловлено ідею про необхідність доповнення формальної освіти іншими її видами, зокрема неформальною освітою (Т. Мухлаєва) [363, с. 159].

До речі інша дослідниця, І. Мелешко, вважає, що саме відтоді освіту почали розглядати як тривимірний феномен, який включає формальну, неформальну й інформальну освіту [348, с. 233], а сам термін «неформальна освіта» вперше зустрічається у праці П. Кумбса «Світова криза освіти: системний підхід» (1968 р.) [698, с. 260]. У праці відомого американського освітянина цілий розділ був присвячений саме неформальній освіті – «Неформальна освіта: наздогнати, підтримати, випередити» [698, с. 260].

Упродовж 1970–2000-х рр. відбувається подальший розвиток і розширення теоретичних основ неформальної освіти, обговорюються соціальна мета й завдання неформальної освіти. Зокрема, до поля зору науковців США цього періоду потрапляють різні аспекти процесу навчання: залежність ефективності неформальної освіти від гендерних, расових і національних особливостей, шляхи подолання існуючих у суспільстві стереотипів та реалізація неформальної освіти громадськими групами (Н. Горук) [131, с. 206].

У цей період також було створено Північноамериканський альянс популярної освіти та освіти дорослих (North American Alliance for Popular and Adult Education), який проіснував з 1982 до 2003 рр. Метою цього альянсу було забезпечення народної освіти у межах Північної Америки, але насправді все звелось до широкої і багатоваріантної практики швидкого ситуативного навчання та проектування сайтів освіти дорослих. Цей альянс, як головна транснаціональна неурядова організація для освіти дорослих, прагнув забезпечити взаємозв'язки між північноамериканськими дорослими та

популярними педагогами того часу (Л. Олдс) [722, с. 29–41]. Зазначений альянс також входив до складу Міжнародної ради освіти дорослих (Т. Хіні) [706, с. 51–59].

Підтримкою неформальної освіти сьогодні займається низка урядових і неурядових організацій, серед яких: Рада Європи [699], ЮНЕСКО [735; 736], Міжнародна рада з освіти дорослих [705, с. 33–56.], Європейський центр з розвитку професійної освіти [697] та ін. Зазначені організації проголошують необхідність всебічної стимуляції прагнень людей в отримванні й удосконаленні знань, умінь, навичок та компетентностей шляхом неформальної та інформальної освіти. Ці організації також звертають увагу на необхідність забезпечення можливостей для валідації, акредитації та визнання результатів, набутих людиною у ході неформальної або інформальної освіти.

Таким чином, у розвинутих країнах світу неформальна освіта є сучасним освітнім трендом, який забезпечує соціальну зайнятість, як правило, дорослих людей, що впливає на економічне зростання та конкурентоспроможність держави.

Сучасна українська неформальна освіта сягає своїм корінням ще радянських часів, оскільки Україна в роки незалежності отримала у спадок більшість соціальних інституцій УРСР

Основними популярними версіями неформальної освіти у радянський період були робота в гуртках та позашкільна творчість дітей різного віку, яка тривала під наглядом досвічених педагогів. Так, типовий радянський Будинок піонерів пропонував молоді низку *гуртків*, орієнтованих на розвиток тих якостей, талантів та інтересів особистості, які відповідали потребі виховання людини нового типу, що інтегрує в собі ідеали всебічного і гармонійного розвитку. Робота шкільних гуртків, прибудинкових «форпостів» тощо доповнювалась участю молоді у *позашкільних заходах*, які проводили піонерська або комсомольська організації відповідного рівня. При цьому і піонерські, і комсомольські організації усіх рівнів були підконтрольні радянській комуністичній партії (С. Закревська) [215, с. 301].

Відома дослідниця позашкільної освіти в Україні Т. Сущенко [607] зазначає, що створення розгалуженої системи соціально-педагогічної

позашкільної діяльності в умовах дозвілля набуває сьогодні особливого значення й актуальності.

Дослідниця вважає, що розумне поєднання формальної та неформальної освітньої стратегії – це «початок якісно нового, цілісного підходу до створення максимальних умов для повноцінної творчої життєдіяльності особистості в єдиному процесі безперервної освіти, а тому має велике майбутнє. Єдність, співробітництво і взаємодія здійснюються на основі спільної зацікавленості: практична діяльність, яку дитина виконує в позашкільному закладі, стимулює її пізнавальну активність у школі, вимагає наявності теоретичних знань, а навчання у школі передбачає таку діяльність, у процесі якої учень переконується в правдивості й істинності теоретичних знань. Такий взаємозв'язок необхідний на всіх етапах виховання розвинутої особистості, здійснюється він за принципом “вертикальної наступності” на всьому шляху безперервної освіти» [607, с. 6].

Авторка здійснила спробу розв'язати важливі завдання неформальної освіти та виховання дітей на основі концептуальної позиції, яка полягає в такому: оптимальність педагогічного впливу позашкільних закладів будь-якого профілю на всебічний розвиток дітей забезпечується завдяки взаємному духовному збагаченню педагогів і дітей, створенню психологічно сприятливого клімату навчальних взаємин, високого рівня діалогічної культури та інтелектуальної співтворчості [607, с. 7].

Зі здобуттям незалежності України у 1991 р. будинки піонерів змінили назву на *будинки молоді* або *будинки дитячо-юнацької творчості*, які вже не були підконтрольні жодним політичним організаціям, оскільки Комуністична партія України мала припинити свою активну діяльність. Проте парадигма виховання змінилася несуттєво: залишилися старі форми і методи роботи, інфраструктура, а також адміністративний та педагогічний персонал (С. Закревська) [215 с. 301–302]. За останні двадцять років неформальна освіта в Україні набула очевидного поширення і користується постійним попитом як у дорослого населення, так і в дітей та молоді. Водночас слід відзначити, що в освітній політиці України довгий час домінувала як суспільно підтримувана така норма: навчатися будь-якій компетентності слід тільки в «офіційних» організаціях, які й є суб'єктами формальної освіти. Неформальна ж освіта практично не розглядалася як варіант перспективного навчання.

Але в сучасних умовах ситуація поступово змінюється і неформальна освіта здобула визнання у низці нормативно-правових актів, наприклад таких, як Закон України «Про освіту» [214, с. 380], Концепція освіти дорослих в Україні [325, с. 24] Дуже значущим для забезпечення легітимності та швидкості становлення неформальної освіти в Україні є створення у структурі МОН України *Директорату вищої освіти і освіти дорослих*, метою якого є «формування державної політики у сфері вищої освіти і освіти дорослих, включаючи освітню діяльність за всіма рівнями та ступенями вищої освіти» [431].

Крім того, створено неурядову організацію – *Громадську спілку «Українська Асоціація освіти дорослих»*, метою якої є формування суспільства, що навчається впродовж усього життя. Для забезпечення ефективного становлення та розвитку системи освіти дорослих в Україні передбачається ефективна підтримка міжнародного співробітництва в галузі освіти дорослих [141].

Завдяки цьому сьогодні неформальна освіта охоплює практично всі галузі освітньої підготовки – позашкільну освіту, післядипломну освіту, громадянську освіту, шкільне й студентське самоврядування й університети третього віку (Л. Ніколенко) [377, с. 72].

Зараз неформальну освіту можна здобути в університеті, клубі, навчально-просвітницькому центрі, будинку культури, музеї, бібліотеці, студії, гуртку, ремісничій майстерні тощо. При цьому найбільш поширеними цілями здобуття неформальної освіти вважаються вивчення англійської або іншої іноземної мови, опанування комп'ютерної або інформаційної грамотності, засвоєння оздоровчих та реабілітаційних технологій тощо.

Є в цьому перілку й переважно авторські курси, що в цілому позиціонуються як тренінги з різних аспектів особистісного розвитку, що, як правило, функціонують на комерційній основі. Таким чином, в Україні неформальну освіту розглядають як освітню інновацію, що спрямована на забезпечення ефективності особистісного й професійного розвитку громадян, забезпечення професійної мобільності дорослих відповідно до вимог часу.

Так, активна дослідниця неформальної освіти, організатор та модератор українських фестивалів неформальної освіти дорослих О. Самодумська

завершила докторське дослідження в Класичному приватному університеті на тему: «Підготовка майбутніх науково-педагогічних працівників до навчання дорослих в умовах неформальної освіти [540]. Автор аргументовано наголошує, що з початку ХХІ ст. інтенсивний розвиток неформальної освіти дорослих сприяє формуванню в Україні суспільства знань і високих технологій, а швидка зміна ринку професій, вивільнення великої кількості трудових ресурсів, високий рівень міграційних потоків інтелектуальних і фізичних трудових ресурсів ставить на порядок денний наукову проблему – підготовку достатньої кількості та якості педагогів вищої школи до конкурентної роботи на ринку неформальних освітніх послуг [540, с. 53]. Вчена наводить аргументи на користь того, що процес розвитку неформальної освіти буде й надалі тривати у зв'язку з подальшою реорганізацією виробництва провідних галузей промисловості в Україні, а демографічні зміни щодо підвищення середньої тривалості життя і збільшення частки людей поважного віку зумовлюють розширення цільової аудиторії неформальної освіти [540, с. 53].

Авторка стверджує, що метою неформальної освіти є реалізація права людини на освіту протягом життя, активне її включення в професійне і суспільне виробництво через отримання необхідних і раціональних освітніх послуг. На думку О. Самодумської, їх надають сьогодні громадянські колективи різного рівня – державного, конфесійного, професійного чи іншого, корпоративні суб'єкти, приватні індивіди та їхні родини, які мають юридичне право на надання таких освітніх послуг в Україні. При цьому базова освіта і кваліфікаційні характеристики надавачів послуг неформальної освіти дорослих часто не відповідають вимогам, які висуваються до педагогічних і науково-педагогічних працівників офіційних закладів освіти [541].

Дослідниця детально висвітлила соціально-економічні умови функціонування неформальної освіти в Україні, побіжно розкрила особливості її організації за кордоном та представила нормативно-правові обмеження та бар'єри, що стоять на шляху до її процвітання.

О. Самодумська внесла доповнення до переліку спеціальних професійних компетентностей, наголошуючи на необхідності формування в науково-педагогічних працівників здатності проєктувати й реалізовувати зміст навчання дорослих, їх індивідуальні освітні траєкторії; здатності до створення освітнього

середовища; вміння розробляти комплексне навчально-методичне забезпечення навчальної дисципліни для дорослих, створювати просвітницькі програми популяризації освіти, науки та культур, застосовувати діагностичний інструментарій оцінювання досягнень з метою рефлексії, самоаналізу, подальшої самоосвіти та професійного самовдосконалення [541, с. 238].

Враховуючи особливості професійної педагогічної діяльності майбутніх викладачів університетів та вищих навчальних закладів, готовність до навчання дорослих в умовах неформальної освіти вона розглядає як «цілісний соціально-педагогічний феномен набуття майбутніми викладачами професіоналізму, який базується на розвиткові їхніх ключових і спеціальних професійних компетентностей через: пробудження активного прагнення до оновлення й удосконалення власної професійної діяльності; почуття відповідальності й відданості справі; засвоєння інноваційного змісту, технологій, рішень і авторських пропозицій; вдосконалення культури аналізу, планування, успішної організації та підтримки психологічно комфортного спілкування; духовну взаємодію з людьми» [541, с. 240–241].

У цілому нам імпонує це визначення, хоча окремі його формулювання виглядають надто абстрактно. Зокрема, не зрозуміло, що автор розуміє під «духовною взаємодією з людьми» або «вдосконаленням культури аналізу», адже в тексті дисертації нами не знайдено на це відповідей.

Утім, з інноваційної точки зору, слід відзначити корисність спецкурсу «Навчання дорослих в умовах неформальної освіти», який надає змогу для «активної соціокультурної самореалізації організаторів підготовки й магістрантів; створює умови для співтворчості; допомагає подолати суперечності між суб'єктивними потребами майбутнього магістра й об'єктивними можливостями його досягнень у професійно-педагогічній діяльності» [541, с. 240–241]. Подальший педагогічний експеримент дослідниці підтвердив, що завдяки логічній структуризації дібраних тем спецкурсу, їхнього послідовного розкриття, адекватних форм і методів організації аудиторної діяльності (розрахований на 90 год) їй вдалося досягнути засвоєння змісту курсу. Особливо цінною його частиною вважаємо такі теми, як: «Генеza й сучасний стан організації неформальної освіти дорослих», «Відкритий майстер-клас «Коучинг в освітній діяльності науково-педагогічного працівника», а також

педагогічний супровід підготовки майбутніх науково-педагогічних працівників до навчання дорослих у позааудиторній роботі [541, с. 310–322].

З критичної точки зору щодо цієї дисертації, слід погодитися із зауваженням у відгуку офіційного опонента Л. Лук'янової, яка звернула увагу на те, що дисертанткою не подано конкретні алгоритми і технології вивчення освітніх запитів корпоративного сектора, методів фінансового залучення державного, комунального, приватного секторів [324].

Змістовно висвітлено американські традиції функціонування та розвитку неформальної освіти у роботі Н. Терьохіної «Організаційно-педагогічні засади розвитку неформальної освіти дорослих у США (остання чверть ХХ – початок ХХІ століття)» [611]. Дослідниця з'ясувала, що в проектуванні освітніх програм неформальної освіти дорослих використовується алгоритм, який містить важливі операції та окремі види робіт суб'єктів організації неформальної освіти: моніторинг ситуації в суспільстві; маркетингові дослідження потреб; аналіз внутрішніх ресурсів; розробка освітньої програми [611, с. 123].

Цей алгоритм працює за рахунок того, що «майже в кожному місці Сполучених Штатів Америки функціонує Центр освіти дорослих чи Центр навчання дорослих, який пропонує дорослим освітні послуги з різних видів неформальної освіти» [611, с. 123]. Авторка наводить дані, що лише в одному такому центрі можуть пропонувати до 3000 освітніх програм [611, с. 125].

Аналізуючи освітні програми неформальної освіти дорослих США, Н. Терьохіна виділила такі відмітні ознаки, як: «центрованість на дорослому учні, його творчому розвитку; акцентування на досвіді тих, хто навчається; орієнтованість на створенні ситуацій «власних відкриттів» у процесі навчання дорослих; забезпечення розуміння замість запам'ятовування, новизни замість визначених норм, свободи замість вивчення конкретної дисципліни; виконання проєктів із реального життя замість вивчення навчальних предметів; набуття досвіду замість засвоєння змісту освіти; здійснення самооцінювання своїх досягнень замість оцінювання викладачем; панування підтримки і співпраці в процесі навчання; модульне структурування освітніх програм та їх індивідуалізація, що свідчать про їх організаційні різноманітності» [611, с. 125].

Нам імпонує поданий перелік характеристик освітніх програм неформальної освіти дорослих США, який дає змогу піддати корекції українські

патерни побудови подібних навчально-методичних продуктів. Так само перспективним висновком вважаємо узагальнення Н. Терьохіної щодо процесуальних особливостей неформального навчання дорослих у США, які будуються на «теорії самоспрямованого навчання». Саме воно є, на думку дослідниці, підґрунтям неформальної освіти дорослих у США, її візитівкою [611, с. 143].

Розвідки вченої переконують, що «провідною і домінуючою технологією навчання дорослих у неформальній освіті США є інтерактивні технології, які базуються на взаємодії між учасниками процесу навчання, організації спільної діяльності на основі діалогічних методів навчання як способі організації пізнавальної діяльності з урахуванням дорослих потреб, інтересів, особистісного і професійного досвіду» [611, с. 145]. Цей висновок легко екстраполюється до нашого бачення професійної освіти магістрів психології, адже за всіма ознаками вони теж є дорослими учнями та потребують перманентного діалогового контакту з усіма суб'єктами педагогічного процесу.

Неформальна освіта дорослих у навчальних гуртках Швеції стала предметом наукового дослідження В. Давидової [154]. У роботі наведено вражаючі дані щодо масштабу впливу навчання в гуртках на зміни у шведському суспільстві. Авторка констатує: «щорічно дев'ять навчальних асоціацій по всій країні організовують навчання у близько 290 000 навчальних гуртках, у яких беруть участь більше ніж 2,5 мільйони учасників, та проводять до 230 000 культурних програм і заходів з більш як 15 мільйонами відвідувачів і учасників» [154, с. 33–34]. Зауважимо, що з огляду на євротяжіння української системи освіти подібний обсяг роботи з населенням має стати в Україні бажаною метою та предметом уваги дослідників менеджменту у сфері освіти та виробничого навчання.

Науковий аналіз, проведений вченою, дав змогу згрупувати потреби й мотиви осіб, що дали змогу досягнути такого успіху. Зокрема, це потреба в безпеці (впевненість, стабільність, надійність, гарантія, порядок); повазі (самоствердження, самоповага, визнання); співчутті (любов, дружба); самоактуалізації (розвиток здібностей, самовдосконалення) [154, с. 84].

Окремим блоком проблем, що поступово опиняються в центрі уваги соціальної політики України, а отже, стають предметом наукових досліджень, є



питання гендеру та участі жінок у важливих процесах розбудови держави взагалі й освітньої сфери зокрема. З цих причин робота Н. Горук «Проблеми неформальної освіти жінок у США» [131] досить повно розкриває цю тему.

Заслуговує на увагу висновок вченої щодо перспектив використання американського досвіду в наших умовах. Дослідниця наголошує, що формальна освіта в Україні залишається глибоко централізованою та важко адаптованою до змін і потреб сучасних освітніх споживачів, а наголос у реалізації неформальної освіти слід робити на громадські, неприбуткові та приватні організації, асоціації і фонди, що займаються проблемами громади і громадян (зокрема, проблемами жінок) [132, с. 162–163].

Результати дослідження Н. Горук засвідчили, що неформальне навчання жінок має бути глибоко контекстуальним, і, плануючи навчальні курси для них, слід «виокремити додатковий час для індивідуальних зустрічей з учасницями та підсумкових рефлексій, створити жіночо позитивне інклюзивне навчальне середовище, використовувати у навчанні досвід жінок і залучати їх до обговорення та рефлексій цього досвіду. Особливо важливо проводити попереднє вивчення цільової аудиторії для того, щоб запропонувати навчання, яке максимально відповідатиме потребам жінок» [130, с. 163].

Вчена підсумовує, що кожна особистість вносить свій неповторний досвід у навчальну ситуацію, який виникає в результаті її соціалізації – гендеру, національності, класу, віку, фізичної спроможності, а рефлексії цього досвіду, як індивідуального, так і групового (як представника певної культурної, соціальної групи), матимуть велике значення для ефективності навчання жінок [130, с. 164].

У рамках однієї дисертаційної роботи неможливо здійснити аналіз усіх численних наукових досліджень цієї теми. Утім, авторське бачення щодо феномену неформальної освіти суттєво залежало від думки попередників та контексту їх наукових розвідок. Відтак на цьому етапі нашого дослідження відзначимо ті праці, які найбільше сприяли побудові стійких уявлень про сутність, зміст та ціннісні установки неформальної освіти, домінуючі методи формування готовності фахівців соціономічних професій до роботи в ній, тощо: «Розвиток обдарованих дітей у неформальній освіті Чеської Республіки (В. Стрижалковська) [596], «Сучасні тенденції розвитку неформальної освіти майбутніх учителів Німеччини» (О. Шапочкіна) [669], «Формування

професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу вищого навчального закладу в умовах інтеграції неформальної та інформальної освіти» (О. Жихорська) [203], «Формування лідерських якостей старшокласників засобами неформальної освіти у США» (Є. Панченко) [417], «Теорія і практика організації неформальної освіти майбутніх соціальних педагогів» (Н. Павлик) [411], «Розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів вечірніх шкіл в умовах неформальної освіти» (І. Закомірний) [212].

Перспективними завданнями неформальної освіти в Україні можна визначити забезпечення психологічної підтримки людини, корекцію її психічного і психологічного стану, формування стресостійкості й адекватного сприйняття навколишнього світу через призму власних можливостей і цілей життя.

Аналізуючи теоретичні основи неформальної освіти, доцільно зосередити увагу на основних характеристиках досліджуваного феномену, які ми будемо систематизувати за такими параметрами: спосіб залучення до навчання, мета (цільові орієнтири), зміст, форми і методи, термін навчання та його результати.

Так, *залучення* до неформальної освіти, на думку Н. Павлик, організоване на засадах *добровільності* і *партисипативності*. Під партисипативністю науковець розуміє рівну участь усіх учасників неформальної освіти [412, с. 166]. Не менш важливою характеристикою, що забезпечує ефективність неформальної освіти, як зазначає А. Гончарук, є *зацікавленість* тих, хто навчається, у предметному спрямуванні курсів, тренінгів, майстер-класів та ін. Врахування зацікавленості у неформальній освіті певного проблемного спрямування дає змогу сформуванню наперед визначені цільові групи (підлітки, молодь, психологи, педагоги, інженери, молоді батьки та ін.), які можуть забезпечити цілеспрямованість, усвідомленість та активізацію пізнавальної діяльності усіх учасників [128, с. 32].

Таким чином, основними характеристиками залучення до неформальної освіти є: *добровільність*, *партисипативність* та *зацікавленість* тих, хто навчається.

Основна *мета (цільові орієнтири)* неформальної освіти, на думку І. Мелешко, – це компенсація недоліків і прогалин формальної освіти та задоволення освітніх потреб окремих груп населення, які залишились поза нею.

Відтак цільові орієнтири неформальної освіти, з одного боку, можуть бути визначені тільки індивідуально, оскільки залежать від освітніх потреб кожної окремої особистості, а з іншого боку, вони детерміновані конкретним територіальним контекстом, вимогами певної соціальної групи та суспільством. Відповідно до цього, автор виокремлює *соціально орієнтовані цільові орієнтири* та *індивідуально орієнтовані цільові орієнтири* неформальної освіти [348 с. 235].

Т. Мухлаєва як індивідуально орієнтований цільовий орієнтир неформальної освіти визначає розвиток життєвих і професійних знань, умінь і навичок, а як соціально орієнтований – сприяння громадському, економічному та культурному розвитку суспільства [363, с. 158–162].

Сучасні науковці серед індивідуально орієнтованих цільових орієнтирів неформальної освіти виділяють: набуття знань, необхідних для подолання та зменшення життєвих труднощів у сучасному суспільстві (І. Мелешко) [348, с. 235]; розширення власного світогляду шляхом пізнання різних аспектів життя у сучасних умовах (Л. Сігаєва) [563, с. 39]; подолання дефіциту компетентностей у професійній сфері, у сфері самореалізації (вивчення іноземних мов, хобі та гуртки за інтересами) та забезпечення власного психологічного здоров'я та ін. (Н. Павлик) [410, с. 166–167]; соціальна адаптація й інтеграція у певну соціальну групу за професією та поза нею (Ю. Деркач) [167, с. 19]; вдосконалення практичних умінь і навичок у сфері вузької спеціалізації, що передбачає орієнтацію на набутий учасниками неформальної життєвий й професійний досвід (А. Гончарук) [128, с. 33].

Таким чином, основними характеристиками мети (цільових орієнтирів) неформальної освіти є соціальна й індивідуальна орієнтованість. Соціальними цільовими орієнтирами є сприяння громадському, економічному та культурному розвитку суспільства. Індивідуальними цільовими орієнтирами можуть бути розвиток життєвих і професійних знань, умінь і навичок, подолання дефіциту компетентностей у професійній сфері й сфері вузької спеціалізації, забезпечення власного психологічного здоров'я, соціальна адаптація та інтеграція у певну соціальну групу та ін.

**Зміст** неформальної освіти, з точки зору Л. Лук'янової, насамперед має бути *гнучким* та забезпечувати вільний вибір програм і термінів їх проходження. Така гнучкість змісту неформальної освіти є її основною відмінністю від

формальної освіти, яка дає змогу усунути тоталітаризм у навчанні. Оскільки формальна освіта відрізняється накладенням єдиних вимог на тих, хто навчаються, без урахування їх можливостей та інтересів [326, с. 95].

Крім того, як зазначає І. Мелешко, навчальні програми неформальної освіти мають враховувати «професійний, соціальний і життєвий досвід, освітні потреби, інтереси, мотивацію та сподівання самих дорослих» [348, с. 235].

Не менш важливим атрибутом змісту неформальної освіти, як вважає Н. Павлик, є необхідність забезпечення *варіативності* її програм з орієнтацією на окремі категорії населення, які певним чином дискриміновані у формальній освіті. Зокрема, це самотні матері, багатодітні батьки, люди з особливими потребами, молодь з девіантною поведінкою та ін. [412, с. 166–167].

Ще однією відмінністю неформальної освіти від формальної, на думку А. Гончарук, є використання різноманітних освітніх програм, які не *потребують попереднього навчання*, але можуть проводитись на базі певного навчального закладу [128, с. 32]. Така особливість неформальної освіти зумовлена тим, що велика кількість програм спрямовані на задоволення освітніх потреб молоді і дорослих, які жодним чином не пов'язані з їх професійною діяльністю, а стосуються певних аспектів життя в суспільстві.

Таким чином, основними характеристиками змісту неформальної освіти є гнучкість, варіативність та відсутність вимог до попередньої освіти.

*Серед форм і методів* неформальної освіти, на думку С. Ларссона, насамперед мають бути такі, які забезпечать вільний доступ до навчальних ресурсів для всіх учасників, незалежно від їх статі, віку, національності, місця проживання, релігійних переконань та соціального статусу, наприклад *електронне навчання* [712, с. 27].

В. Полонський також вважає, що досить ефективними формами неформальної освіти є *навчання через Інтернет та дистанційні технології навчання*, які не структуровані за тривалістю й вирізняються різноманітною тематикою [433, с. 34].

Науковець Н. Павлик серед різноманітних форм і методів організації процесу неформальної освіти вирізняє *інтерактивні методи навчання* для групової взаємодії та індивідуальну форму навчання, яка проводиться у форматі

консультацій, сесій психологічної або психотерапевтичної підтримки, та ін. [412, с. 166–167].

Найефективнішим методом для неформальної освіти окремої особистості є *коучинг* (англ. coaching) – вид консультаційної діяльності, яка спрямована на вирішення конкретної життєвої або професійної проблеми клієнта. У процесі коучингу беруть участь тільки коуч (тренер) та клієнт, чим реалізується індивідуальний підхід. Ще однією особливістю коучингу є те, що він передбачає досягнення чітко визначеної мети, на відміну від менторства, метою якого є загальний розвиток особистості (І. Головнєва) [124, с. 53–58].

Проте, як зазначає І. Мелешко, будь-які форми, методи і види неформальної освіти в жодному разі не повинні стати рутиною для тих, хто навчається [348, с. 235].

Таким чином, основними характеристиками форм і методів неформальної освіти є: інноваційність у груповій взаємодії (електронне навчання, інтерактивні методи навчання) та індивідуалізація (консультації, сесії психологічної або психотерапевтичної підтримки, коучинг, навчання через Інтернет, дистанційні технології навчання).

**Термін навчання** у неформальній освіті, на думку А. Гончарук, є значно коротшим ніж у формальній освіті. Це пояснюється тим, що неформальна освіта виконує роль додаткової освіти, яка ліквідує прогалини в освітній підготовці [128, с. 34].

Н. Павлик акцентує увагу на *нефіксованості часових меж* для здобуття неформальної освіти, що є додатковою перевагою для окремих категорій населення, які мають повну зайнятість з чітко визначеним робочим графіком або для тих, хто працює сезонно в Україні, або закордоном [412, с. 166–167].

Таким чином, основними характеристиками терміну навчання неформальної освіти є короткотривалість та відсутність визначених часових меж.

У контексті *результатів* неформальна освіта, на думку Е. Фруміної, визначається певною дисинхронією у часі й просторі між процесами навчання та оцінюванням його результатів. Так, навчання може відбуватися в одному місці (одній організації), а оцінювання досягнень неформальної освіти відбувається вже у професійному колі, де людина працює [639, с. 275–276].

Цікавим є той факт, що на сьогодні за результатами неформальної освіти *не передбачено* ані присвоєння відповідної кваліфікації, ані сертифікації на рівні держави (Н. Терьохіна) [610, с. 38–42.].

Таким чином, основними характеристиками результатів неформальної освіти є невідповідність у часі й просторі між процесами навчання і оцінюванням його результатів та відсутність присвоєння відповідної кваліфікації і сертифікації на рівні держави.

Водночас, як наголошує Н. Павлик, неформальна освіта має певні **негативні характеристики** щодо її ролі й місця в системі соціалізації особистості, які зумовлені недостатністю й недосконалістю нормативно-правового забезпечення України. Зокрема, серед таких недоліків науковець виділяє: відсутність контролю за інформаційними впливами в середовищі неформальної освіти, що можуть сприяти поширенню асоціальних ідей та негативних впливів на учасників навчання; відсутність контролю за рівнем кваліфікації організаторів та викладачів та ін. [412, с. 167–168].

Разом з тим, незважаючи на виділені негативні характеристики неформальної освіти, можна стверджувати про її вагомість і соціально-педагогічне значення для розвитку України як незалежної європейської держави.

З огляду на це, необхідно визначити роль та місце неформальної освіти у мета-системі неперервної освіти.

В умовах сучасності неабиякої актуальності набуває концепція навчання впродовж життя, яка зумовлена швидким науково-технічним і соціально-економічним прогресом у світовому вимірі. Означена концепція покладена в основу *системи неперервної освіти*, яка має на меті забезпечення ефективності та якості навчання громадян відповідно до вимог ринку праці та інформаційного суспільства (Є. Сженев) [550, с. 93].

Неперервна освіта як педагогічний конструкт, згідно з А. Добридень, ґрунтується на шістьох основних положеннях: 1) включення до неперервної освіти всіх ланок і напрямів освіти, починаючи з дошкільної та початкової освіти й завершуючи післядипломною й освітою третього віку, вільний доступ до освіти, незалежно від гендерних, соціальних і культурних аспектів та попереднього навчання; 2) у неперервній освіті активну роль відіграють усі приватні особи, їх сім'ї, місцева та регіональна влада, профспілкові організації і

роботодавці; 3) метою неперервної освіти є формування економічно й соціально освіченої особистості громадянина, який є хорошим працівником; 4) у неперервній освіті педагог допомагає і направляє у навчанні, а не керує ним; 5) неперервна освіта має базуватися на прозорих, чітких та зрозумілих для всіх стандартах освіти; 6) неперервна освіта сприяє появі нових можливостей для кожної людини впродовж усього її життя [176, с. 90].

Неперервна освіта як система, згідно з Р. Піоновою, включає дві підсистеми – основну й додаткову освіту, кожна з яких включає загальну і професійну складові. Відтак, у системі неперервної освіти можуть бути виділені чотири структурні складові – основна загальна, основна професійна, додаткова загальна та додаткова професійна [424, с. 256]. В основній підсистемі неперервної освіти відношення між складовими побудовані за принципами послідовності, наступності та ієрархічності, забезпечуючи щоразу вищий рівень освіти. Водночас у складі *підсистеми додаткової освіти* загальна та професійна освіта функціонують самостійно й незалежно, існуючи паралельно. Крім того, рівень додаткової освіти не завжди вищий за рівень основної освіти (Ю. Лотюк) [322, с. 14–17].

З точки зору О. Гулай [145, с. 3–10], Ю. Деркач [167, с. 17–22.], Л. Лук'янової [326, с. 94–97.], Н. Семенюк [549, с. 24–33.] та інших дослідників, неперервна освіта інтегрує у своїй структурі *формальну, неформальну та інформальну* освіту. Так, на думку О. Гулай, формальна освіта обов'язково має бути поєднана з неформальною освітою, вони мають бути нероздільними частинами системи неперервної освіти і отримати належну підтримку з боку державних та недержавних структур [145, с. 8].

В аспекті деталізації взаємовідносин між формальною та неформальною освітою вельми цікавими стають погляди А. Роджерса, який виокремлює чотири варіанти їх взаємодії: 1) екстраформальна освіта (неформальною є вся освіта, яка надається поза формальною); 2) антиформальна освіта (неформальна освіта виступає як протилежність до формальної освіти); 3) параформальна (неформальна освіта є дуже схожою на формальну); 4) інтраформальна (елементи неформальної освіти присутні у формальній освіті) [726, с. 215–217].

Крім того, неформальна освіта може бути *додатковою* або *трансформативною*. Зокрема, додаткова неформальна освіта має на меті

опанування новими знаннями, удосконалення наявних умінь, навичок та особистісних якостей, а трансформативна неформальна освіта спрямована на набуття досвіду, який зумовлює зміни у світогляді особистості та спонукає до пошуку нових знань (Ю. Деркач) [167, с. 21],

Разом з тим, як зазначає Н. Семенюк, «неформальна освіта може як доповнювати й посилювати формальну освіту, так і суперечити їй, водночас залишаючись важливим елементом, що потребує необхідної уваги, вивчення, впровадження та використання у сучасному світі для забезпечення гідного освітнього рівня громадян України» [549, с. 27].

Неформальна освіта посідає проміжне місце між формальною та інформальною освітою. Функціонуючи за рамками формальної освіти, неформальна освіта є нерегламентованою, що забезпечує їй високий потенціал на задоволення конкретних освітніх запитів кожної особистості. Водночас, на відміну від інформальної освіти, вона володіє певним ступенем організованості й керованості завдяки усвідомленості її значення тими, хто навчаються (С. Клімов) [267, с. 12].

Інтеграція у мета-системі формальної, неформальної та інформальної освіти, на думку Д. Сидорова, забезпечить подолання консерватизму та інертності формальної освіти, безсистемності й фрагментарності неформальної освіти та некерованості й безконтрольності інформальної освіти [555, с. 4].

Таким чином, місце неформальної освіти у мета-системі неперервної освіти може бути подано в такому вигляді (рис. 1.1).

Системоутворювальним елементом неперервної освіти є ціннісні орієнтації особистості, які пронизують усі її складові, визначають зміст, форми і методи навчання. Ціннісні орієнтації починають формуватися у базовій основній і професійній освіті в рамках формального навчання. Згодом, у додатковій освіті саме ціннісні орієнтації відіграють ключову роль у неформальній та інформальній освіті, оскільки вони визначають потреби, інтереси та спрямування особистості у професії та житті. Неформальна освіта доповнює та збагачує формальну освіту, є основою для інформальної освіти, а також може бути окремою складовою неперервної освіти.



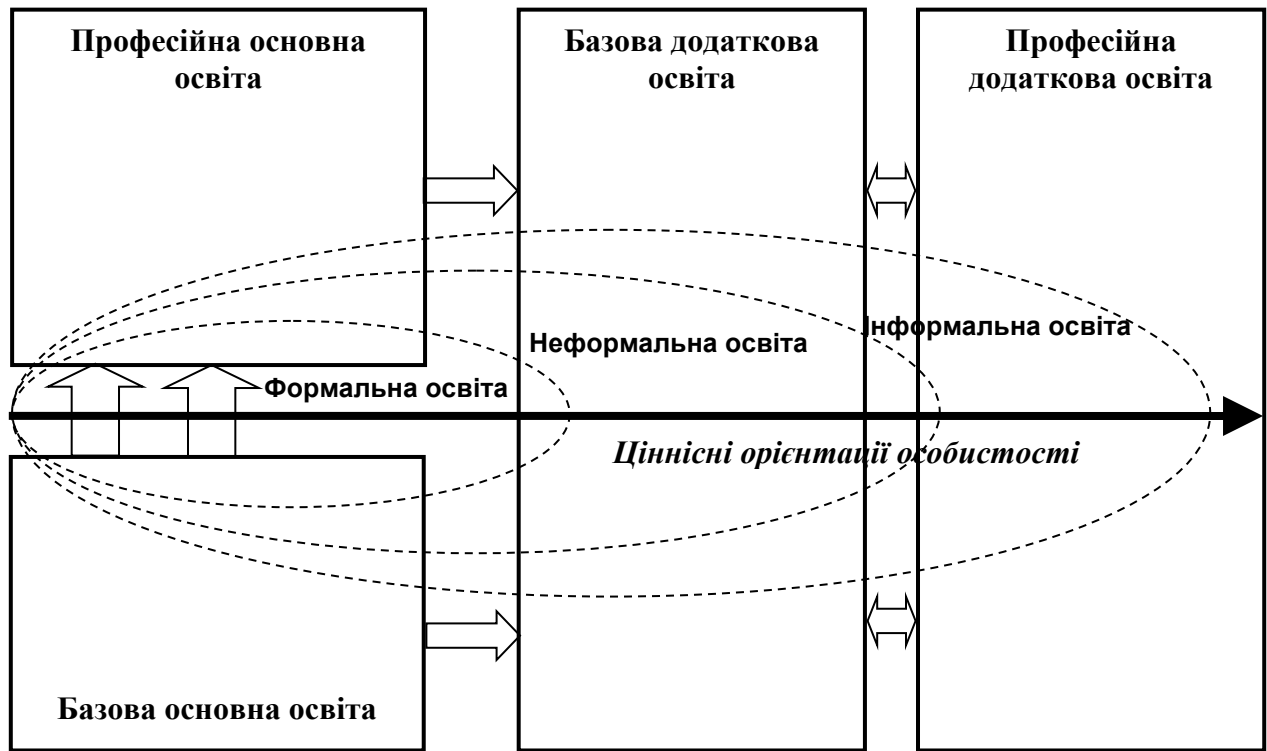


Рис. 1.1. Місце неформальної освіти у мета-системі неперервної освіти

Окресливши місце неформальної освіти у мета-системі неперервної освіти, необхідно визначити її роль та функції, які вона виконує в освітньому просторі.

Так, М. Громкова серед функцій неформальної освіти виділяє: *адаптаційну*, яка забезпечує прийняття та пристосування до нових умов життя; *інформаційну*, яка забезпечує формування здатності до пошуку, вибору й використання інформації, необхідної для підвищення власної освіченості, та *розвивальну*, яка забезпечує опанування нових способів діяльності [142, с. 264].

Ю. Деркач виокремлює такі функції неформальної освіти в сучасному освітньому просторі України: *розвивальну*, яка забезпечує саморозвиток молоді; *профадaptaційну*, яка забезпечує адаптацію молодих працівників до умов праці у певному колективі; *навчальну*, яка забезпечує розвиток професійної і ключових компетентностей особистості відповідно до сучасних вимог; *громадянську*, яка забезпечує формування громадянського суспільства та сприяє зростанню громадянської активності населення; *дозвіллеву*, яка забезпечує організацію вільного часу молоді й дорослих; *психологічну*, яка створює умови для підвищення мотивації молоді й дорослих до саморозвитку [167, с. 19].

Л. Лук'янова визначає такі функції неформальної освіти, як: *просвітницька*, яка забезпечує задоволення інформаційних потреб тих, хто навчається з певного питання, проблеми або галузі знань; *культурологічна*, яка забезпечує сприймання та розвиток культурної спадщини держави, яка втілена у мові, мистецтві та духовних цінностях; *соціальна*, яка забезпечує суспільний добробут, гідне життя та розвиток для кожної людини [326, с. 95].

Н. Павлик функції неформальної освіти розглядає у двох перпендикулярних площинах. Вертикальна *соціальна площина (соціальна функція)*, яка забезпечує зростання статусу тих, хто навчаються, та горизонтальна *особистісна площина (особистісна функція)*, яка забезпечує задоволення їх власних потреб і інтересів. Соціальна площина включає такі аспекти зміни соціального статусу особистості, як: інтегративний, проадаптаційний, навчальний, громадянський, адаптаційний, культурний, соціальний, аксіологічний, соціально-адаптаційний, соціально-педагогічний, професійний та освітній. Особистісна площина включає такі аспекти самореалізації особистості відповідно до власних потреб та інтересів, як розвивальний, дозвіллевий, психологічний, інформаційний, валеологічний, компенсаторний, пізнавальний, компетентнісний та реабілітаційний [410, с. 102].

На основі проведеного аналізу вважаємо за доцільне деталізувати ієрархію функцій неформальної освіти за особистісним та соціальним аспектами (рис. 1.2). При цьому відзначимо, що деякі з поданих функцій завдяки своїй багатоаспектності належать і до особистісного, і до соціального аспектів неформальної освіти.

Так, особистісний аспект неформальної освіти спрямований на задоволення освітніх потреб та інтересів кожної окремої людини, пов'язаних із нею самою. Відтак в особистісному аспекті присутні функції, які виконують це завдання. До таких функцій ми зараховуємо: особистісно-розвивальну, психологічну, пізнавальну, реабілітаційну, інформаційну, валеологічну, просвітницьку та дозвіллеву.

Соціальний аспект неформальної освіти спрямований на задоволення тих освітніх інтересів і потреб особистості, які пов'язані з її життєдіяльністю у суспільстві. До таких функцій ми зараховуємо: соціально-адаптаційну, професійно-адаптаційну, соціально-громадянську, освітньо-професійну, компенсаторну, культурно-духовну, аксіологічну та інтегративну.



Рис. 1.2. Ієрархія функцій неформальної освіти

Таким чином, визначені функції неформальної освіти впорядковані за зменшенням їх ролі для особистості та суспільства, а сама вона як складова мета-системи неперервної освіти відіграє ключову роль як для суспільства, так і для особистості, оскільки виконує низку критично важливих функцій основної й додаткової освіти дорослих, дітей та молоді.

З перелічених аргументів стає зрозумілим, що неформальна освіта є інновацією в системі освіти України, яка зумовлена поширенням досвіду організації освіти здебільшого дорослих людей у розвинутих країнах світу, особливо англійських (США, Канада, Великобританія), утім в тій чи іншій формі вона завжди була присутня в освітньому процесі в нашій країні.

Авторський погляд на становлення неформальної освіти як частини

тривимірного освітнього феномену (формальна, неформальна, інформальна освіта) базується на ідеї про кризу невідповідності освітньої підготовки працівників в умовах економічного зростання суспільства та недостатністю фінансування формальної освіти.

### **Висновки до розділу 1**

З огляду на зростання попиту на отримання психологічних знань та елементарних компетентностей громадянами України в умовах неформальної освіти, виникла суттєва проблема в освіті майбутніх професіоналів у сфері психології, що не може бути вирішеною стихійним шляхом. Показано, що причиною такої проблеми є суперечність між очевидною необхідністю концентрації фахової підготовки на підвищенні конкурентоспроможності майбутніх психологів на ринку неформальної освіти та поверховим представленням в освітніх програмах сутнісних характеристик готовності студентів до професійної самореалізації в непередбачуваних умовах цього середовища, низький рівень розуміння прогнозованих утруднень, що очікують випускників-психологів, які бажають упредметнення своєї компетентності в умовах неформальної освіти.

Серед важливих факторів та характеристик сучасної вищої освіти, що впливають на якість підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, виділено: тенденцію до забезпечення неперервності в індивідуальному житті кожної людини (lifelong learning); домінування та усталеність компетентнісно зорієнтованої педагогічної парадигми завдяки достатньо продуктивно відпрацьованій нормативній базі; пошук та корекція результативних і процесуальних характеристик навчання магістрів, технологічних шляхів підвищення результативності підготовки студентів, зокрема через посилення ролі якості фізично-цифрового середовища.

Серед загальних проблем нинішньої української системи вищої освіти, слід виділит ті, що найбільше стримують можливості продуктивної підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. Зокрема це: зростання масштабу та складності інформації, яку запропоновано інтеріоризувати шляхом самостійного опрацювання;

імітаційний характер науково-дослідної діяльності; надто обережна реалізація принципу автономності, особливо в аспекті підвищення ступеня суб'єктності студентського самоврядування; пасивна участь потенційних роботодавців, професійних співтовариств і бізнес-структур; традиційно імперативний, дефасилітаційний менеджмент тощо.

Показано, що неперервність як основна характеристика сучасної освіти, насамперед, зумовлена загостренням суперечності між постійним зростанням обсягу інформації та ригідністю й інертністю традиційної системи навчання. При цьому для інформаційного (постіндустріального) суспільства характерні високий рівень невизначеності та прискорення динаміки перебігу всіх соціально-економічних процесів, які відбуваються в умовах суттєвого збільшення й прискорення інформаційних потоків. Відтак, сучасна особистість повинна вміти забезпечувати власну життєдіяльність в умовах невизначеності, бути творчою, відповідальною, стресостійкою й здатною швидко приймати рішення в різних життєвих ситуаціях, що практично неможливо забезпечити лише в межах вищої освіти. Отже, виникає потреба в постійному й неперервному поповненні та оновленні власних знань, що й визначає неперервність як основну властивість сучасної освіти.

Показано, що компетентнісний підхід, який виявляється в трансформації освітньої політики «знань, умінь та навичок» у парадигму здатності людини виконувати складні завдання в умовах невизначеності завдяки цим знанням, є ядром державного стандарту підготовки майбутніх магістрів (на другому рівні вищої освіти) спеціальності 053 Психологія.

Проведений аналіз сучасних досліджень надав змогу встановити, що в українському науковому дискурсі наявна певна конкуренція між двома науковими спеціальностями (19.00.07 та 13.00.04), яка в цілому збагачує й посилює теоретичні та методичні знання з проблеми професійної освіти майбутніх психологів.

Огляд зарубіжних освітніх програм професійної підготовки майбутніх психологів надав змогу дослідити: організаційні засади професійної підготовки майбутніх магістрів психології (форми, програми спеціалізації та тривалість); спрямованість змісту професійної підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності (тематика курсів, дисциплін); інновації в професійній

підготовці майбутніх магістрів психології (інноваційні форми, методи, засоби та технології).

Загалом не виявлено потужних академічних осередків або професійних шкіл, у яких би проблема підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти набула самодостатнього, актуального та перспективного статусу.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [437; 438; 440; 442; 444; 445; 446; 451; 457; 459; 460; 469; 471; 472; 473; 477; 478; 479; 480; 482; 483; 484; 486; 489].

## РОЗДІЛ 2

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ПСИХОЛОГІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

#### 2.1. Теоретико-методологічне підґрунтя авторської концепції підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти

Теоретико-методологічне підґрунтя авторської концепції підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти вважаємо за потрібне представити в традиційній для педагогічних досліджень логіції, висвітливши такі питання, як:

- сутність та зміст авторських позицій щодо методології дослідження;
- філософський рівень методології дослідження;
- загальнонауковий рівень методології дослідження;
- системний та синергетичний підходи;
- конкретно-науковий рівень методології дослідження;
- особистісний, діяльнісний, андрагогічний, аксіологічний та акмеологічний підходи;
- методи на рівні конкретного дослідження;
- принципи ефективної підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

#### **Сутність і зміст авторських позицій щодо методології дослідження**

Важливість методології дослідження як інструменту наукового пізнання дійсності визначається, насамперед, тим, що предмет дослідження буде вивчений та розглянутий з різних позицій та аспектів, що забезпечить отримання дослідником більш достовірних наукових результатів. Крім цього, за допомогою методології можна віднайти сукупність саме тих методів дослідження, які дадуть змогу якнайповніше розкрити сутність досліджуваного феномену,

виокремити його характеристики та визначити перспективні шляхи розвитку й оптимізації.

За нашим баченням, комплексність методології дослідження підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти може бути досягнута шляхом вивчення не тільки сучасних наукових здобутків, а й наукових досягнень минулого, зокрема й таких, які були хибними і неточними, задля їх відхилення та уникнення в подальшому.

Проблеми методології наукового дослідження у своїх працях висвітлювало багато науковців, зокрема: О. Адаменко [2], А. Баскаков [32], С. Гончаренко [126], А. Єріна, Д. Єрін, В. Захожай [194], М. Кельман, І. Коваль [257], О. Крушельницька [300], Л. Мільто [353, с. 150–153], А. Пугач [505, с. 110–115], В. Сидоренко [553, с. 27–36.], Ю. Скиба [569, с. 51–59], Ю. Чопик [521], Р. Шевчук [678 с. 31–45], Г. Щука [685], Е. Юдін [687] та ін.

Переходячи до безпосереднього вивчення методології дослідження підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, подамо низку наявних позицій дослідників, які у своїх працях визначають поняття «методологія».

Так, Е. Юдін розглядає методологію як «вчення про структуру, логічну організацію, методи та засоби наукової діяльності» [687, с. 56]. При цьому науковець акцентує увагу на тому, що методологія виконує свої функції як єдине ціле, а всі її рівні утворюють ієрархічну підпорядковану систему [687, с. 44]. Таке тлумачення є дуже корисним для нашого дослідження, оскільки забезпечує загальне розуміння методології дослідження як багаторівневої системи, яка виконує певні функції. Водночас зазначимо, що подане визначення поняття «методологія» попри свою простоту та певну недосконалість вважається класичним і використовується у більшості сучасних психолого-педагогічних досліджень.

Підтвердження цього факту знаходимо у праці Г. Щуки, яка, базуючись на позиції Е. Юдіна, розглядає методологію як «вчення про принципи побудови, форми та способи наукового пізнання» [685, с. 3].

Важливим положенням для формування власного бачення сутності поняття «методологія» є позиція, висловлена Р. Шевчуком, який розглядає методологію в онтологічному та гносеологічному вимірах. Так, в онтологічному



вимірі методологія наукового дослідження є системою, яка включає філософські засади пізнавальної діяльності та відповідні загальнонаукові, міжгалузеві та галузеві наукові принципи, методи, категорії і теоретичні положення. У гносеологічному вимірі методологія вивчає найсуттєвіші властивості й закономірності виникнення, функціонування та розвитку множини методологічних систем [678, с. 42–43].

Науковці О. Новіков та Д. Новіков, поняття «методологія» розглядають як вчення про наукову організацію діяльності, яка має бути ефективною та сприяти отриманню нових результатів [379, с. 20–21]. Зазначена позиція науковців дає нам змогу виокремити суттєві характеристики методології дослідження, що стосуються *ефективності* та *інноваційності* результатів наукової діяльності.

На думку А. Коржуєва та А. Садикової, основним завданням методології дослідження є встановлення такої сукупності характеристик досліджуваного феномену, за якою можна було б визначити його якість і перевірити правильність обраного шляху [289, с. 63]. Погоджуючись із цією позицією, визначимо ще одну суттєву характеристику методології дослідження – *відтворюваність*.

На думку С. Лебедева, методологія науки існує у двох основних формах: 1) конкретно-наукові методологічні концепції і теорії; 2) окремі методи та принципи, що входять до структури конкретно-наукових концепцій і теорій [311, с. 87]. Ця позиція дає нам змогу виокремити *комплексність* як одну з важливих характеристик методології нашого дослідження.

Науковці В. Шейко та Н. Кушнарєнко поняття «методологія» трактують як «концептуальний виклад мети, змісту, методів дослідження, які забезпечують отримання максимально об'єктивної, точної, систематизованої інформації про досліджуваний процес або явище» [679, с. 56].

Враховуючи вищезазначене, методологію дослідження проблеми підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти визначаємо як взаємопов'язану сукупність прийомів, методів та засобів наукової діяльності, що забезпечать ефективно, комплексно наукове пізнання досліджуваного феномену, яке характеризується систематизованістю, ефективністю, об'єктивністю, точністю, інноваційністю та

відтворюваністю, а також дає змогу підтвердити достовірність усіх висновків, отриманих у ході дослідження.

Не менш важливим у методології будь-якого прикладного педагогічного дослідження, на думку В. Краєвського та Є. Бережної, є виділення *теоретичного* та *емпіричного* аспектів, оскільки вони зорієнтовані на задоволення потреб освітньої галузі та подолання окремих недоліків у практиці педагогічної діяльності [297, с. 241]. При цьому теоретичний аспект дослідження пов'язаний з вивченням і застосуванням підходів, методів, принципів тощо, використання яких дасть змогу отримати нові знання про досліджуваний феномен, а емпіричний аспект дослідження пов'язаний з практичним перетворенням дійсності та впровадженням у практику розроблених теоретико-методичних засад.

Вважаємо за необхідне акцентувати увагу на тому, що наукова діяльність має бути підпорядкована наперед визначеній меті, у зв'язку з чим у ході розробки методологічних засад дослідження проблеми підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти визначаємо для себе, що це дослідження не тільки матиме теоретичні досягнення, зокрема в частині представлення власних наукових концепцій, понять, моделей тощо, а й дасть змогу сформулювати методичні рекомендації щодо забезпечення ефективної підготовки майбутніх магістрів психології в закладах вищої освіти України.

Враховуючи вищенаведене, констатуємо, що методологія займає ключову позицію під час дослідження підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, являючи собою потужний мультиінструмент (multy-tool) отримання інформації про досліджуване явище. Тільки завдяки методології можна різнобічно розкрити зміст цього педагогічного феномену, що повною мірою дасть змогу дослідити його різні аспекти та особливості реалізації.

Аналіз наукового доробку таких вітчизняних науковців, як Г. Бірта, Ю. Бургу [56], В. Сидоренко [553], Ю. Чопик [521], Р. Шевчук [678, с. 42–43], Г. Щука [685], дав можливість формування авторського бачення щодо рівнів методології дослідження. Так, методологічні засади (методологічний кластер) дослідження проблеми підготовки майбутніх магістрів психології до

професійної діяльності в умовах неформальної освіти вважаємо за доцільне розглядати як ієрархічно побудовану поліметодологічну систему, яка включає чотири рівні, містить філософські, загальнонаукові та конкретно наукові уявлення про його сутність і зміст, а також розуміння філософського, соціокультурного й людинотворчого значення неформальної освіти як середовища, у якому представлені унікальні аксіологічні та акмеологічні орієнтири для самореалізації всіх суб'єктів педагогічного процесу. При цьому розуміння готовності до професійної діяльності в умовах неформальної освіти виходить з логіки компетентнісного підходу, а саме як спеціальної професійної компетентності, що надає змогу досягнення перспективних особистих та соціально-просвітницьких цілей і смислів на ринку неформальних освітніх послуг без надмірних психоемоційних, фінансово-економічних та інших витрат, навантажень і деформацій, з мінімальними втратами часу й інших особистісних життєвих ресурсів.

У зазначеному аспекті кожний компонент буде відображати свої пласти наукової сукупності методів і логіки:

1) філософський рівень – загальнофілософські методи, категорії, положення, ідеї та принципи, що відтворюють засади будь-якої пізнавальної діяльності, і тому застосовуються вченими в усіх науках, на всіх етапах дослідження;

2) загальнонауковий рівень – загальнонаукові методологічні підходи, які перебувають у логічному взаємозв'язку із філософськими методами та враховують предметну спрямованість наукового пошуку, конкретизують абстрактні філософські конструкції;

3) конкретно науковий рівень – підходи, які застосовуються конкретно наукою (педагогікою) та створюють методологічне підґрунтя формування шляхів вирішення проблеми підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти;

4) рівень конкретного дослідження – сукупність методів дослідження, які дадуть змогу вирішити проблему підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

Усі названі рівні методології, безперечно, є необхідними для проведення якісного, повноцінного, різноаспектного та завершеного психолого-

педагогічного дослідження, проте їх роль у науковому пізнанні досліджуваного феномену різна.

Охарактеризуємо кожен з визначених рівнів методології дослідження у контексті проблеми підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

### **Філософський рівень методології дослідження**

Так, *філософський рівень методології дослідження* проблеми підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти охоплює універсальні загальнофілософські підходи і методологічні засоби наукового пізнання, за допомогою яких можна здійснити загальний аналіз досліджуваного феномену, а також створити передумови для подальшої пізнавальної діяльності на нижчих рівнях методології.

У цьому контексті вельми інформативними для формування загального розуміння філософської методології дослідження є позиції науковців В. Давидова, П. Образцова, І. Уман [156], В. Краєвського [296], Е. Семенюка, В. Мельника [548] та Ю. Сурміна [600], які звертають увагу на виняткову важливість використання основних положень діалектики у психолого-педагогічному дослідженні, оскільки саме діалектика уможливлює вивчення будь-якого психолого-педагогічного феномену в процесі постійного розвитку та змін, при цьому визначаючи основні суперечності та окреслюючи шляхи їх вирішення.

Інший пласт філософського та загальнонаукового рівня методології нашого дослідження визначають праці, що стосувалися безпосередньо освітньої галузі (В. Давидов [156], В. Краєвський [296], В. Мельник [548], П. Образцов [382], Е. Семенюк [548], Ю. Сурмін [600], І. Уман [156]); загальнонаукові імперативи системного (Ю. Бех [46], Блауберг [58], А. Жиліна [199], М. Садовий [537], А. Слепцов [46], Є. Руденко [], О. Трифонова [623], Е. Юдін [686]) та синергетичного (Н. Гречаник [134], Т. Дяк [183], В. Кремень [298], С. Курдюмов [304], Г. Маленецький [304], Г. Нестеренко [371], О. Робуль [518], П. Саух [546], Л. Сіднев [552], Г. Хакен [642]) підходів до аналізу й синтезу педагогічних явищ.

Враховуючи вищезазначені наукові позиції щодо обґрунтування філософської методології, наукову проблему підготовки майбутніх магістрів

психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти ми будемо реалізовувати, спираючись на сучасну форму діалектичного методу, закон заперечення заперечення та принцип єдності теорії і практики.

Насамперед у ході дослідження проблеми підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти будемо дотримуватися основних положень сучасної форми *діалектичного методу* (Ю. Сурмін) [600, с. 128], що передбачає:

- розгляд предмета дослідження в процесі його розвитку;
- вивчення досліджуваного феномену у контексті його зв'язків та взаємодії з іншими феноменами, особливо з тими, що стали передумовою для його появи та безпосередньо впливають на його сучасний стан і детермінують тенденції його розвитку;
- простеження поступового розвитку досліджуваного феномену з метою виявлення моментів переходу кількісних змін у якісні;
- розгляд процесу розвитку досліджуваного феномену як саморозвитку, який відбувається на основі певних внутрішніх суперечностей, що виступають джерелом цього розвитку .

Застосування цього методу також спрямовує нас на врахування необхідності у ході дослідження в окремому бачити загальне, а в загальному – окреме. Тому, вивчаючи досліджуваний феномен, все окреме слід розглядати в аспектах його глибини, конкретності та взаємозв'язків із загальним – метасистемою освіти.

*Закон заперечення заперечення* ґрунтується на триєдиному процесі діалектичного заперечення, який включає деструкцію, кумуляцію та конструкцію [156]. Так, *деструкція* у контексті нашого дослідження передбачає руйнування застарілих і неефективних підходів до професійної підготовки майбутніх магістрів психології, відходження знаннєвої педагогічної парадигми, а також подолання гальмівних стереотипів і кліше у педагогічній взаємодії між викладачами та магістрантами. *Кумуляція* в контексті нашого дослідження передбачає нагромадження фактів щодо форм, методів і засобів підготовки магістрів психології, інноваційних технологій вищої освіти та збереження традиційних ефективних методик професійної підготовки магістрів психології та їх використання як науково-теоретичних засад професійної підготовки

майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах трансформації освіти. *Конструкція* в контексті нашого дослідження передбачає формування нового підходу до професійної підготовки майбутніх магістрів психології, осмислення особливостей їх професійної діяльності в умовах неформальної освіти, побудова нових концепцій і технологій професійної підготовки фахівців у системі вищої освіти.

На філософському рівні методології дослідження проблеми підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти також важливим є дотримання методологічного принципу *єдності теорії і практики* (В. Краєвський) [296], відповідно до якого, будь-які теоретичні положення, що не спираються на практику є абстрактними та безплідними. Водночас і практична діяльність, у якої відсутнє певне теоретичне підґрунтя, є випадковою, хаотичною та розфокусованою. Відтак цей методологічний принцип передбачає необхідність випробування усіх розроблених теоретичних положень на практиці з метою визначення їх істинності та результативності.

Таким чином, на філософському рівні методології дослідження проблеми підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти нами визначено сучасну форму діалектичного методу, закон заперечення заперечення та методологічний принцип єдності теорії і практики.

### **Загальнонауковий рівень методології дослідження**

Розуміючи певну віддаленість та абстрактність філософського рівня методології нашого дослідження, від конкретних потреб у його реалізації перейдемо до загальнонаукового рівня.

У контексті нашого дослідження він насамперед представлений *системним підходом* (Ю. Бех, А. Слепцов [46], А. Жиліна [199], М. Садовий, Є. Руденко [537], О. Трифонова [623], Е. Юдін [686] та ін.), що передбачає розгляд досліджуваного феномену як системи, яка має певну структуру та закономірності функціонування. Не менш важливим є вивчення феномену дослідження в контексті його взаємозумовленості та загальних зв'язків з явищами та процесами середовища, що його оточує. При цьому поняття «система» є класичним для загальнонаукового рівня методології та визначається

як множина взаємопов'язаних елементів, що утворюють певну цілісність, яка володіє інтегративними властивостями (Е. Юдін) [686]. Відтак, з позицій системного підходу відносно самостійні компоненти досліджуваного феномену необхідно розглядати не окремо, а в їх взаємозв'язку, змінах та розвитку, що дасть змогу виявити критично важливі інтегративні властивості та характеристики, які не відображені у структурних складових системи.

Врахування вищезазначених наукових позицій передбачає розгляд досліджуваного феномену як системи, яка володіє основними системними ознаками: цілісності, структурності, ієрархічності, багатоваріантності опису та взаємозалежності системи й оточуючого середовища (О. Трифонова) [623]. Таким чином, система підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти насамперед має бути *цілісною*, що виражається в принциповій неможливості її зведення до набору складових та елементів й виведення з них цілого, а також у залежності властивостей окремого елемента від його місця в системі та функцій, які він виконує. Властивість *структурності* передбачає забезпечення можливості опису системи підготовки майбутніх магістрів психології шляхом встановлення її структурних складових та зв'язків між ними. Поряд із цією властивістю системи важливого значення набуває *ієрархічність*, яка детермінує ієрархію взаємовідносин між структурними складовими системи підготовки магістрантів психології у вертикальному та горизонтальному підпорядкуванні. Адекватне пізнання підготовки магістрів психології як складної системи детермінує *багатоваріантність її опису*, яка виражається через необхідність розробки концептуальної моделі досліджуваного феномену. Критично важливим акцентом системного підходу є врахування *взаємозалежності досліджуваної системи й зовнішнього середовища*, оскільки тільки під час взаємодії з оточуючим середовищем система може виявити свою цілісність та основні властивості, а також сформувати нові якості.

Отже, використання системного підходу потребує розгляду підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти як певної системи, що включає сукупність структурних складових і взаємозв'язків між ними, які характеризуються цілісністю, інтегративністю та ієрархічністю. Результатом використання системного

підходу є створення відповідної концептуальної моделі досліджуваного феномену, яка відображає внутрішні зв'язки та відносини у системі та її взаємозв'язок із оточуючим середовищем.

Разом з тим відзначимо, що системний підхід має певні недоліки, до яких зараховуємо його обмеження в оцінюванні особливостей і динамічних характеристик досліджуваного феномену, неможливість спрогнозувати зміни в системі та виявити механізми їх виникнення, а також надмірне акцентування на структурі й функціях її складових.

З огляду на це у контексті загальнонаукової методології дослідження проблеми підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти доцільно звернути увагу на *синергетичний підхід* (Н. Гречаник [134], Т. Дяк [183], В. Кремень [298], С. Курдюмов, Г. Маленецький [304], О. Робуль [518], Г. Хакен [642] та ін.), який передбачає розгляд досліджуваного феномену як складної відкритої нелінійної системи, що здатна до самоорганізації та саморозвитку. Синергетичний підхід є концептуально новим підходом, який оперує такими категоріями, як самоорганізація, нелінійність, нерівноваженість, багатоваріантність, нестійкість, біфуркаційні зміни, прискорений розвиток, бурхливий розвиток, «порядок через хаос» та ін.

В основі синергетичного підходу (синергетики) лежить концепція «сукупного колективного ефекту взаємодії великої кількості підсистем, що утворюють стійкі структури у складних системах та спричиняють їх самоорганізацію» (Г. Хакен) [642, с. 9]. Відповідно до цього підходу, складна відкрита система починає самоорганізовуватись з *первісного стану* – хаосу, який характеризується відносною незалежністю підсистем та відсутністю взаємної підпорядкованості. У певних умовах, що пов'язані з пороговими значеннями факторів впливу зовнішнього середовища (енергія, інформація, маса та ін.), виникає взаємодія між підсистемами, вони починають утворювати нові стійкі структурні зв'язки та узгоджено реагувати на зміни оточення. Ще одним концептом цього підходу є *точка біфуркації*, у якій можливі альтернативи розвитку складної системи. Таким чином, з хаосу виникає порядок, а автономні підсистеми стають елементами складної впорядкованої системи, яка еволюціонує шляхом зміни відносно стійких станів.



Зважаючи на складність та багатоаспектність проблеми підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, основною перевагою цього підходу є можливість не тільки виявити загальні закономірності самоорганізації досліджуваного явища, а й окреслити загальні тенденції його розвитку.

Серед основних методологічних положень синергетичного підходу, якими ми будемо керуватись у дослідженні проблеми підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, можна виділити такі:

– підготовка магістрів психології як синергетична дисипативна система може бути реалізована безліччю варіантів розвитку, які визначаються тільки її внутрішніми властивостями;

– синергетичне управління системи підготовкою майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти може бути побудовано на засадах резонансу внутрішніх властивостей системи та слабкими впливами;

– слабкі впливи на досліджуваний феномен дають змогу «керувати не керуючи» та забезпечити самоуправління в саморозвитку;

– кожен майбутній магістр психології є відкритою саморегульованою системою, що прагне до самоорганізації та самореалізації, тому критично важливим є забезпечення кожному магістранту можливості вільного вибору освітніх програм і курсів у процесі професійної підготовки;

– перехід майбутнього магістра психології на новий рівень розвитку може відбутися як послідовно так і спонтанно.

Отже, застосування синергетичного підходу в дослідженні проблеми підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти дає змогу визначити досліджуваний феномен як складну відкриту систему, що має здатності до самоорганізації й саморозвитку. Врахування цих концептуальних засад створює належне теоретико-методологічне підґрунтя для подальшої розробки авторської концепції, технології та комплексу науково-методичного забезпечення, що мають відповідати вимогам системності, комплексності та конгруентності до внутрішніх властивостей досліджуваного феномену. При цьому у досліджуваний

системі можлива різноманітність розвитку її підсистем, що сприяє виникненню різних шляхів і результатів процесу професійної підготовки, оскільки самі магістранти є складними відкритими системами, що самоорганізуються.

Таким чином, загальнонауковий рівень методології дослідження проблеми підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти представлений системним та синергетичним підходами.

### **Конкретно-науковий рівень методології дослідження.**

Очевидно, що найбільш наближеною площиною для визнання наших методологічних позицій через фундаментальні та прикладні педагогічні напрацювання є загальнонауковий рівень методології дослідження, який представляє концептуальні позиції педагогічної та психологічної науки щодо особистісного (Р. Вайнола [86], М. Вікуліна [95], В. Жигір [198], М. Овчинникова [385], І. Якиманська [690] та ін.), діяльнісного (Г. Атанов [19], О. Бесяк [47], Г. Дегтярьова [159], М. Коляда [282], О. Леонтєв [316], Т. Якимович [159] та ін.), аксіологічного (Ю. Асєєва [375], Р. Винничук [96], С. Вітвицька [100], І. Зязюн [225], Л. Нікогосян [375], А. Нікора [378] та ін.), андрагогічного (Ж. Борщ [78], В. Буренко [81], Т. Десятов [169], С. Змеєв [221], С. Ізбаш [237], В. Усатий [237] та ін.), акмеологічного (О. Антонова [12], А. Боднар [62], А. Деркач [165], Н. Кузьміна [165; 301], Н. Макаренко [62], С. Пальчевський [416], Л. Служинська [576] та ін.), компетентнісного (Л. Антонюк [14], Ю. Бойчук [65], І. Бондар [69], А. Вітченко [102], Н. Внукова [104], С. Горобець [129], І. Драч [179], Г. Єльнікова [191], В. Олішевич [389], Н. Степанець [593], С. Фурдуй [640] та ін.) підходів.

Так, класичним педагогічним підходом на конкретно науковому рівні методології дослідження проблеми підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти є *особистісний підхід* (Р. Вайнола [86], М. Вікуліна [95], В. Жигір [198], М. Овчинникова [385], І. Якиманська [690] та ін.), який передбачає орієнтацію процесу професійної підготовки на особистість магістранта, його потреби, інтереси, схильності та здібності. У фокусі цього підходу є особистість та її життєдіяльність, її культура, світогляд, інтелектуальні здібності тощо.

В основі особистісного підходу лежить *ідея суб'єктності особистості* в навчальному процесі, тобто кожна особистість, що навчається, має бути

суб'єктом діяльності, пізнання, спілкування, самопізнання й саморозвитку (В. Жигір'я) [198, с. 109]. Така позиція не тільки змінює акценти професійної підготовки з класичної тріади – знання, уміння та навички, а й, що найважливіше, детермінує активну суб'єктну роль особистості в цьому процесі. Дуже важливим наслідком використання особистісного підходу є також прийняття відповідальності магістрантами психології за власні освітні результати.

Основними методологічними положеннями особистісного підходу, якими ми будемо керуватись у дослідженні проблеми підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, є такі:

- кожен майбутній магістр психології є суб'єктом професійної підготовки;
- між усіма учасниками освітнього процесу мають бути встановлені суб'єкт-суб'єктні відносини;

- основним принципом взаємодії у професійній підготовці магістрів психології є співробітництво;

- кожен майбутній магістр психології має займати активну позицію у навчанні;

- ключовим фактором ефективності професійної підготовки є врахування мотивів кожного магістранта та надання особистісному смислу навчального матеріалу;

- педагогічна взаємодія в процесі професійної підготовки магістрів психології має бути персоналізованою і враховувати почуття, переживання, емоції та відповідні їм дії та вчинки;

- актуалізація у магістрантів розуміння власної відповідальності за результати навчання.

Отже, особистісний підхід до проблеми підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти передбачає усвідомлення магістрантами як суб'єктами процесу професійної підготовки, розкриття їх здібностей, нахилів та потенційних можливостей, а також їх становлення як самосвідомих та відповідальних суб'єктів власного розвитку. Особистісний підхід забезпечує перше наближення до вивчення особистості майбутніх магістрів психології.

Своєрідною квінтесенцією особистісного підходу, як вважає Н. Шевченко,

є саме ідея самореалізації. Самореалізація – це і є втілення глибинної природи, суттєвих сил кожної людини. Освітня система буде справді гуманістичною й особистісно орієнтованою настільки, наскільки вона працює на самореалізацію того, хто навчається [676, с. 23–24].

Авторка підкреслює, що сучасний етап розвитку уявлень про завдання й зміст освіти майбутніх психологів дійсно характеризується орієнтацією системи навчання й виховання на гуманістичні цінності [676, с. 24].

У рамках особистісного підходу до цього часу продовжують визрівати та опрідметнюватися й інші суміжні за вибором методологічних уподобань наукові кластери.

Фактично гуманістичний (Г. Балл [27]), особистісно орієнтований (І. Бех [44]), клієнтоцентрований (К. Роджерс [727]) та інші суголосні наукові підходи доповнюють і посилюють ідею створення сприятливих умов для самореалізації людини як домінуючу та розширюють уявлення про методи об'єктивації потенціалу людини в соціономічну дійсність.

В аспекті методології дослідження проблеми підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти також важливого значення набуває *діяльнісний підхід* (Г. Атанов [19], О. Беляк [47], Г. Дегтярьова, Т. Якимович [159], М. Коляда [282], О. Леонт'єв [316] та ін.), який передбачає визнання діяльності підґрунтям, засобом та основною умовою, що забезпечує розвиток особистості магістранта.

Відповідно до цього підходу, знання краще здобувати шляхом їх застосування в процесі виконання певної діяльності, що зумовлено одночасним засвоєнням знань та способів їх реалізації на практиці (Г. Атанов) [19]. При цьому діяльність пов'язує особистість з оточенням, впливаючи на нього та підпорядковуючись йому, тим самим детермінуючи її розвиток (О. Леонт'єв) [316, с. 24]. Тому одним із основних завдань професійної підготовки майбутніх магістрів психології є формування в них практичних вмінь виконання основних прийомів, дій та операцій, які необхідні їм у професійній діяльності в умовах неформальної освіти. Тобто майбутні магістри психології мають здобути не тільки професійні знання, а й сформувати певні вміння, що дадуть їм змогу ефективно реалізувати отримані знання в практичній діяльності.

Діяльнісний підхід також обґрунтовує необхідність предметної діяльності, активних способів пізнання й перетворення дійсності, а також активної комунікації з оточуючими (О. Беляк) [47, с. 78]. Таке бачення скеровує нас до необхідності використання предметних (фахових) завдань, пов'язаних з особливостями діяльності магістра психології в умовах неформальної освіти, що дадуть змогу перевірити набуті професійні знання та усвідомити важливість професійної підготовки.

Водночас, як наголошують Г. Дегтярьова, Т. Якимович, жодна діяльність не може бути реалізована без відповідних мотивів (об'єктивних, суб'єктивних, явних або прихованих). Адже будь-яка діяльність характеризується постійними трансформаціями, у яких вона може втратити мотив, що змінить ставлення особистості до неї, що, у свою чергу, подекуди передбачає її припинення [159]. Саме тому діяльнісний підхід дає змогу кожному магістранту усвідомити власні освітні потреби й можливості як фахівця-психолога в умовах неформальної освіти, що сприятиме формуванню сукупності мотивів до освоєння обраної професії.

Основними методологічними положеннями діяльнісного підходу, якими ми будемо керуватись у дослідженні проблеми підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, є такі:

- розвиток особистості майбутнього магістра психології відбувається у діяльності і задля неї;

- кожен майбутній магістр психології є відкритою саморегульованою системою, що прагне самовиразитись та самореалізуватись, тому критично важливим є стимулювання всіх важливих «самопроцесів», зокрема самоспостереження, самопізнання, самопроєктування тощо;

- практична підготовка є основною умовою успішності підготовки майбутніх магістрів психології;

- у процесі професійної підготовки магістрів психології важливого значення набувають мотиви як результат упредметнення та наповнення сенсом освітнього процесу;

- предметні (фахові) завдання, що пов'язані з особливостями діяльності магістра психології в умовах неформальної освіти, є тим засобом, що дасть

змогу магістрантам перевірити набуті ними професійні знання та усвідомити важливість професійної підготовки.

Отже, діяльнісний підхід до проблеми підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти передбачає активну практичну діяльність магістрантів, яка досягається включенням у процес підготовки різноманітних та різноаспектних професійних завдань. Така діяльність також забезпечить опрідметнення та набуття сенсу їх подальшої професійної діяльності в умовах неформальної освіти. Діяльнісний підхід забезпечує перше наближення до особливостей професійної діяльності магістрів психології.

Конкретно-науковий рівень методології дослідження проблеми підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, на нашу думку має бути представлений і *аксіологічним підходом* (Р. Винничук [96], С. Вітвицька [100], І. Зязюн [223], Л. Нікогосян, Ю. Асеєва [375], А. Нікора [378] та ін.), який орієнтує процес професійної підготовки на формування у магістрантів сукупності цінностей, адже саме цінності визначають ставлення особистості до себе, оточуючого світу та професійної діяльності.

Категорія *«цінності»* розкривається як «сукупність реальних предметів і абстрактних ідей, які мають високу значущість для суспільства або для окремої особистості (С. Вітвицька) [100, с. 64]. Отже, цінності особистості та цінності суспільства можуть відрізнятися, але повинні певним чином перетинатися, адже особистість не може існувати поза суспільством. Тобто цінності є тим, що наповнює сенсом існування особистості в суспільстві. Приблизно такої ж думки дотримується й відомий російський дослідник ціннісної сфери людини Д. Леонтьєв [317].

Підтвердження цьому знаходимо у праці І. Зязюна, який акцентує увагу на необхідності культивування у майбутнього фахівця системи *національних цінностей*, що пов'язані з досягненнями національної культури, мистецтва, науки, техніки та освіти [223, с. 11–12]. А. Нікора у своєму дослідженні також звертає увагу на систему цінностей особистості, яка містить: *індивідуальні егоцентричні цінності, сімейні (родинні) цінності, суспільні, громадянські й національні цінності та загальнолюдські духовні цінності* [378, с. 222–223]. У

праці Р. Винничук зустрічаємо категорію *професійні цінності*, за якими особистість співвідносить власне життя та обрану професію [96]. Відзначимо, що, зважаючи на те, що майбутні магістри психології є вже сформованими культурними особистостями, у контексті нашого дослідження особливу увагу слід приділяти саме тим цінностям, що пов'язані з майбутньою професійною діяльністю в умовах неформальної освіти.

Разом з категорією «цінності» в аксіологічному підході важливого значення набуває й категорія *«ціннісні орієнтації»*, яка є складовою світогляду особистості та забезпечує їй високий рівень адаптації до життєдіяльності в умовах постійних змін (В. Беліков) [39, с. 79]. У ціннісних орієнтаціях своєрідним орієнтиром та регулятором поведінки і діяльності особистості є її потреби та прагнення, що зумовлені оточенням і соціальною реальністю. Особистість орієнтується на те, що відповідає її інтересам, прагненням та імponує власному досвіду (Р. Винничук) [96, с. 95]. Таким чином, у процесі професійної підготовки майбутніх магістрів психології необхідно формувати систему ціннісних орієнтацій, яка буде скеровувати магістрантів на постійне самовдосконалення, професійний розвиток та ефективну професійну діяльність в умовах неформальної освіти.

Цікава суперечність щодо необхідності формування професійних ціннісних орієнтацій впливає із так званого безоцінного підходу в психологічній практиці, коли психолог у своїй діяльності спирається на безумовне прийняття іншої людини, виховує в собі здатність до емпатії та конгруентності (К. Роджерс) [727]. Безумовне позитивне прийняття іншої людини в концепції відомого фундатора гуманістичної психології означає такий спосіб надання йому фасилітативної підтримки, який залишає за нею змогу бути самодостатньою, незалежною [727].

У контексті цієї тематики слід зазначити, що в психологічній практиці останнім часом з'являються операціоналізовані методи роботи з клієнтами на засадах так званого «безоцінного усвідомленого спостереження» (далі – метод БУС). Маючи великий просвітницький сенс, цей метод дає змогу людині реалізувати таку форму самодослідження, у якій вона поступово відкриває для себе захисні механізми роботи власної психіки, які уповільнюють процеси життєвої та професійної самореалізації [37].

Утім, основними методологічними положеннями аксіологічного підходу, якими ми будемо керуватись у дослідженні проблеми підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, є такі:

– включення до змісту професійної підготовки майбутніх магістрів психології таких дисциплін, що сприятимуть усвідомленому прийняттю ними цінностей сучасного суспільства та ефективному вибору стратегічних орієнтирів досягнення професійної успішності в умовах неформальної освіти;

– необхідність переведення й трансформації професійно значущих цінностей на рівень конкретних цінностей кожного майбутнього магістра психології;

– формування системи ціннісних орієнтацій на постійне самовдосконалення, професійний розвиток та ефективну професійну діяльність в умовах неформальної освіти.

Отже, аксіологічний підхід до проблеми підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти передбачає формування у майбутніх магістрів психології системи ціннісних орієнтацій, які базуються на професійних цінностях і прагненнях особистості, що дасть їм змогу якнайкраще розкрити себе як фахівця в умовах неформальної освіти. Аксіологічний підхід виступає тим стрижнем, що пов'язує особистісний та діяльнісний аспекти конкретно-наукової методології дослідження.

Методологія дослідження проблеми підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти буде неефективною без *андрагогічного підходу* (Ж. Борщ [78], В. Буренко [81], Т. Десятов [169], С. Избаш, В. Усатий [237], С. Змеєв [221] та ін.), який передбачає розгляд особистості майбутнього магістра психології як дорослої людини, що підсилює його суб'єктність у процесі професійної підготовки.

Андрогогічний підхід базується на розумінні освітнього процесу як процесу стимулювання, навчання та вдосконалення дорослої людини у ході професійної підготовки, перепідготовки або підвищення кваліфікації (В. Буренко) [81, с. 8.]. Таким чином, окреслюється методологічне поле застосування цього підходу, а саме професійна підготовка та його суб'єкт –



доросла людина. Зазначені положення цілком відповідають особливостям нашого дослідження.

Андрагогічний освітній процес, на думку Т. Десятова, має будуватися з урахуванням фізіологічних, вікових та соціальних особливостей суб'єкта навчання, до яких науковець зараховує: важливість усвідомлення дорослою особистістю власної самостійності і самокерованості; накопичений особистістю життєвий досвід у професії, суспільстві та побуті, що є одним із джерел навчання; мотивацію до навчання дорослої особистості, зумовлену необхідністю досягнення конкретної мети або вирішення конкретних життєво важливих проблем; важливість невідкладної апробації та застосування набутих знань, умінь, навичок та якостей на практиці; залежність ефективності навчання від часових, просторових, побутових, професійних та соціальних чинників [169, с. 10]. Водночас Ж. Борщ акцентує увагу на *самостійній роботі студента*, як одному із засобів формування майбутнього фахівця на засадах андрагогічного підходу. На думку автора, саме такий вид діяльності дасть змогу реалізувати навчальну, розвивальну та виховну функції навчального процесу та сформувати особистісні риси, якими характеризується доросла людина. Це, зокрема: самостійність, наполегливість, організованість, добросовісність, працелюбність та самодисципліна, які відіграють ключову роль у самостійній роботі студента [78, с. 61].

С. Ізбаш та В. Усатий вважають, що саме андрагогічний підхід може забезпечити формування у майбутніх магістрів *компетентності «навчатися впродовж життя»*, яка є однією з ключових в умовах інформаційного суспільства. Автори також відзначають, що цей підхід певним чином забезпечує мотивацію магістрів, усвідомлення ними власної відповідальності за результати професійної підготовки та підвищення інтересу до особистісного і професійного розвитку [237, с. 228]. Зазначені позиції є досить інформативними для формування авторського бачення досліджуваного феномену та загального розуміння андрагогічного підходу в освіті.

Основними методологічними положеннями андрагогічного підходу, якими ми будемо керуватись у дослідженні проблеми підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, є такі:

- визначення та врахування індивідуальних пізнавальних інтересів та освітніх потреб кожного майбутнього магістра психології;
- широке використання у професійній підготовці активних та інтерактивних технологій навчання;
- забезпечення взаємозв'язку між особистісним і професійним розвитком магістрів психології;
- наведення прикладів практичного застосування набутих теоретичних знань і відомостей;
- забезпечення співпраці, взаєморозуміння та суб'єкт-суб'єктної взаємодії між викладачами та студентами.

Отже, андрагогічний підхід до проблеми підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти передбачає розгляд магістранта як дорослої людини, яка володіє певним досвідом, переконаннями та інтересами. Цей підхід деталізує особистість магістранта та підсилює його суб'єктну роль у процесі навчання.

Зважаючи на особливості досліджуваного феномену у методології дослідження проблеми підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, доцільно врахувати й *акмеологічний підхід* (О. Антонова [12], А. Боднар, Н. Макаренко [62], А. Деркач, Н. Кузьміна [165], С. Пальчевський [416], Л. Служинська [576] та ін.), який спрямовує процес підготовки на досягнення магістрантами вищого рівня зрілості й професіоналізму (акме) у майбутній професійній діяльності.

У праці Л. Лук'янової [323] йдеться про акмеологічний ресурс андрагогічного підходу у навчанні дорослих. Авторка експлікує загальні принципи ефективного навчання дорослої людини без конкретизації, у якій саме системі (формальній або не формальній) триває таке навчання.

Дослідниця пояснює їх сенс, зокрема, наголошуючи на необхідності поєднання навчального, професійного та соціального середовища в єдину відкриту та доступну систему, у якій навчання може починатися з будь-якого рівня, на відстані, без відриву від основної діяльності тощо. Л. Лук'янова показує, що навчання дорослих має бути спрямованим на саморозвиток, побудовано на основі комунікації між усіма суб'єктами освітньої системи,

створювати умови для самоактуалізації за рахунок вибору персональних „траєкторій” навчання [323, с. 33–34].

Принцип синтезу трьох підходів (андрагогічний, особистісно орієнтований, контекстний), на думку авторки, скеровує освітній процес до перетворення навчальних знань у професійні, а сам зміст навчальних матеріалів за рахунок принципу діяльності має бути побудованим з урахуванням реальних актуальних потреб діяльності дорослих [323, с. 34].

Дослідниця наводить і описує інші важливі принципи, які із незначною модифікацією ми будемо використовувати під час розробки авторської концепції підготовки майбутніх магістрів до професійної діяльності в умовах неформальної освіти (принцип постійної підтримки, мотивації, елективності навчання, розвитку освітніх потреб, рефлексивності та контекстності навчання тощо) [323, с. 34].

Метою останнього з експлікованих нами *акмеологічного* підходу є орієнтація особистості на досягнення успіху в житті й професії, розвиток її творчого потенціалу і, що найважливіше, продовження періоду творчої діяльності, який визначається як *акме* – найвищий ступінь особистісної та діяльнісної зрілості особистості (А. Деркач, Н. Кузьміна) [165]. Означене поняття «акме» має неабияке значення у професійній підготовці майбутніх магістрів психології, адже майбутня професійна діяльність в умовах неформальної освіти, як і будь-який складний процес, характеризується наявністю різних періодів: продуктивних та непродуктивних, творчих та нетворчих, підйомів й спадів та ін. Саме тому можливість продовження періоду творчості та продуктивної діяльності є дуже важливою для кожної особистості.

Водночас відзначимо, що поняття «акме» може набувати різних значень. Так, акме може бути: 1) піком (вершиною) прогресивного розвитку особистості; 2) найвищим досягненням особистісного розвитку; 3) видатними результатами професійної діяльності (С. Пальчевський) [416]. Крім того, акме є інтегральною формулою здоров'я, адже орієнтує на психофізіологічний, психосоціальний та духовно-моральний розвиток особистості, саморозвиток і збереження її здоров'я (О. Антонова) [12]. Таким чином, акме для майбутніх магістрів психології набуває і особистісної, і соціальної зумовленості.

Провідними категоріями оцінювання якості професійної діяльності в контексті цього підходу є «*майстерність*» та «*професіоналізм*». Так, «*майстерність*» – це найвищий рівень розвитку професійних умінь, які базуються на творчому підході до діяльності, а «*професіоналізм*» – це досягнення стабільно високих результатів праці та їх якість (Л. Служинська) [576, с. 185]. Проте ця позиція відтворює лише аспекти професійної діяльності особистості, залишаючи поза увагою дослідника особистісні аспекти, які характеризуються вирішальним впливом на *майстерність* та *професіоналізм* особистості майбутнього магістра психології.

Відтак нам імпонує думка А. Боднар та Н. Макаренко, які вирізняють крім категорії «*професіоналізм*», категорію «*зрілість*» як одну з основних категорій, якими оперує акмеологічний підхід. Зокрема, категорію «*зрілість*» науковці визначають як «інтегральний показник досягнення акме, вершини на кожному ступені навчання». Отже, може бути шкільна зрілість для першокласників, навчальна зрілість для випускників початкової школи, особистісна зрілість для випускників основної школи, соціальна зрілість для випускників середньої школи та професійна зрілість для випускників професійної школи. А категорію «*професіоналізм*» визначають «як вище досягнення в розвитку людини як суб'єкта праці та в результатах її професійної діяльності» [62, с. 57]. Таким чином, категорію «*зрілість*» може бути розглянуто як готовність майбутнього магістра психології до наступного кроку свого життя, а «*професіоналізм*» – як реалізацію зазначеної готовності у професійній діяльності на оптимальному для особистості рівні.

Для розвитку особистісної зрілості у майбутніх психологів важливою, на думку Н. Дідик, є активна позиція самотворення, мотивація до особистісно-професійного зростання. Авторка вважає, що за умови пасивного «споглядання» власного особистісного розвитку майбутній психолог буде підвладний випадковим об'єктивним чинникам формування особистості, що можуть дати непередбачуваний, у тому числі й регресивний розвиток. Суб'єктність майбутнього психолога активізує внутрішню потребу особистісного зростання, що максимально оптимізує взаємодію усіх чинників розвитку особистісної зрілості. Н. Дідик вважає, що саморегуляція зумовлює суб'єктність особистості, мотивацію на самореалізацію, виконання активних дій для досягнення акме як

особистості і професіонала. При цьому особистісна зрілість майбутніх психологів є динамічним утворенням, а фундаментом для її розвитку, окрім саморегуляції, є професійно значущі характеристики, як-то: самостійність, креативність, інтелектуальність, комунікабельність, емпатійність, моральність, відповідальність, Его-ідентичність, самоприйняття, аутентичність, трансцендентність, самоактуалізація.

Очевидно, що будь-яка з поданих характеристик властива кожній людині, проте психологу й педагогу, на думку дослідниці, потрібно контролювати накопичення таких характеристик індивідуально, таким чином, щоб усі вони досягли оптимального рівня розвитку. З цих причин акмеологічний принцип у контексті підготовки майбутніх магістрів до професійної діяльності в умовах неформальної освіти спрямовує концептуальні засади навчання на обов'язкову особистісну корекцію психологічних новоутворень студента, адже в майбутньому вони виступають інструментом праці [172, с. 61–62].

Серед суміжних феноменів, що суголосні концепту зрілості, слід виділити понятійний конструкт «перфекціонізм» або «перфекціоністські настанови». На думку І. Гуляс, вони «розвиваються унаслідок закріплення мотивації досягнення як діалектичної єдності прагнень до афіліації та до влади на рівні стійкої особистісної риси (перфекціонізму), що виявляється в повсякчасній готовності прагнути до успіху і домагатися досконалості у значущих сферах діяльності» [146, с. 17].

Дослідниця вважає, що в структурі професійної готовності майбутніх практичних психологів перфекціоністські настанови постають як цілісне диспозиційне утворення у складі мотивації досягнення, рефлексивних здібностей як механізму саморозвитку та професійно важливих якостей особистості, насамперед – соціабельності, що, відповідно, виконують функції емоційно-ціннісного спонукання, інтелектуально-вольового забезпечення та професійно-особистісної самореалізації [146, с. 17].

Виходячи з наведених аргументів та огляду акмеологічно сконцентрованих досліджень, основними методологічними положеннями акмеологічного підходу, якими ми будемо керуватись у дослідженні проблеми підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, є такі:

- виявлення особистісних ресурсів майбутнього магістра психології, які сприятимуть досягненню вершин у професійній діяльності;
- актуалізація творчого потенціалу майбутнього магістра психології;
- стимулювання творчості та активності майбутніх магістрів психології в освітньому процесі;
- формування життєвих і професійних цілей майбутніх магістрів психології, які пов'язані розумінням змісту та стратегії життя й роботи;
- формування соціального оптимізму майбутнього магістра психології як важливого засобу особистісного й професійного розвитку;
- допомога магістрантам-психологам у досягненні стану акме;
- застосування моделей продуктивної, малопродуктивної та непродуктивної професійної діяльності магістра психології в умовах неформальної освіти, що дасть змогу кожному магістранту визначити свої слабкі та сильні сторони як фахівця-психолога та інтенсифікувати процес професійної підготовки.

Отже, акмеологічний підхід до проблеми підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти зорієнтований на досягнення максимального для кожного магістранта рівня творчості й продуктивності у професійній діяльності в зазначених умовах. Цей підхід фактично деталізує діяльнісний аспект конкретно-наукової методології дослідження.

Таким чином, конкретно-науковий рівень методології дослідження проблеми підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти представлений особистісним, діяльнісним, аксіологічним, андрагогічним та акмеологічним підходами. При цьому особистісний та андрагогічний підходи деталізують особистість магістранта психології (особистісний аспект), діяльнісний та акмеологічний підходи деталізують його професійну діяльність (діяльнісний аспект), а аксіологічний підхід виступає стрижнем, що пов'язує особистісний і діяльнісний аспекти.

#### **Рівень конкретного дослідження (методи дослідження)**

*Рівень дослідження* проблеми підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти вимагає визначення *методів дослідження* (І. Аносов, М. Елькін, М. Головкова, А. Коробченко [403],

І. Волощук [112], С. Гончаренко [126], Ю. Скиба [569], Є. Хриков, О. Адаменко, В. Курило [349] та ін.), які визначають способи досягнення його мети та певним чином впорядковують пошукову діяльність дослідника.

У психолого-педагогічній науці метод визначається як «комплекс різних пізнавальних підходів і практичних операцій, спрямованих на набуття наукових знань» (І. Аносов, М. Елькін, М. Головкова, А. Коробченко) [403]. Водночас, на думку С. Гончаренко, «методи дослідження в педагогіці – це прийоми, процедури та операції емпіричного і теоретичного пізнання й вивчення явищ педагогічної дійсності» [126; 127].

Основним призначенням теоретичних методів є вивчення сучасного стану досліджуваної проблеми, що необхідно для формування вихідної гіпотези, побудови авторської концепції та педагогічної моделі процесу підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. Використання теоретичних методів у нашому дослідженні також дало змогу забезпечити його теоретичну новизну та встановити закономірності досліджуваного феномену. Використання емпіричних методів у нашому дослідженні дасть змогу здійснити збір та первинну обробку фактичного матеріалу, що надасть можливість сформулювати відносно повне та об'єктивне бачення процесу підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

Проте, зважаючи на той факт, що наше дослідження включає педагогічний експеримент, метою якого є перевірка ефективності розроблених теоретико-методичних засад підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, вважаємо за доцільне використовувати й сукупність *статистичних методів*, які дадуть змогу узагальнити отримані фактичні результати та зробити висновки (Є. Хриков, О. Адаменко, В. Курило) [349].

Враховуючи вищезазначені наукові позиції щодо вибору методів конкретного дослідження, наукову проблему підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, ми будемо реалізовувати за допомогою такої сукупності теоретичних, емпіричних та статистичних методів.

Так, серед *теоретичних методів* нашого дослідження є: теоретичний аналіз, синтез і систематизація наукової літератури з педагогіки вищої школи, філософії освіти, психології, професійної й загальної педагогіки, соціології, фізіології людини, навчально-методичних, словникових та інструктивно-нормативних видань, інформаційних ресурсів мережі Інтернет для з'ясування рівня опрацювання проблеми, визначення понятійно-категоріального апарату, вибору перспективних ідей, що становлять теоретичний, методологічний і методичний базис розробки авторської концепції реалізації психологів в умовах неформального середовища. *Емпіричні методи* включають: метод бесіди, опитування, включене та непряме спостереження за навчальною діяльністю магістрів спеціальності «Психологія» та професійною діяльністю успішних магістрів психології на ринку неформальних освітніх послуг; педагогічний експеримент для підтвердження ефективності розробленої технології; анкетування працюючих на ринку неформальної освіти магістрів психології із подальшим експертним оцінюванням отриманих даних з метою виявлення й упорядкування найбільш важливих ознак їх успішності; тестування знань, узагальнення незалежних характеристик типової професійної діяльності психологів на ринку неформальних освітніх послуг, пілотне використання авторського діагностичного конструкту на репрезентативних вибірках майбутніх магістрів психології для стандартизації та встановлення валідності окремих діагностичних методів. Серед *статистичних методів*, які використовуються у нашому дослідженні, є: ранжування, визначення основних статистичних показників (відносні частоти, середнє тощо),  $\chi^2$ -критерій К. Пірсона, кореляційний аналіз (обчислення коефіцієнта кореляції К. Пірсона, рангового коефіцієнта кореляції Спірмена), крос-табуляція для якісної та кількісної обробки даних.

Обрані методи забезпечать досягнення мети дослідження – обґрунтування теоретичних і методичних засад підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти та успішне виконання усіх його завдань.

Отже, методологія дослідження проблеми підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти – це взаємопов'язана сукупність прийомів, методів та засобів наукової діяльності, що



забезпечє ефективне, комплексне наукове пізнання досліджуваного феномену, для якого характерні систематизованість, ефективність, об'єктивність, точність, інноваційність і відтворюваність, а також надає змогу підтвердити достовірність усіх висновків, отриманих у ході дослідження.

При цьому вихідні методологічні засади традиційно ієрархічно побудовані як поліметодологічна система, яка включає чотири рівні методології: філософський, загальнонауковий, конкретно науковий та рівень конкретного дослідження.

На *філософському* рівні методології, який охоплює загальнофілософські методи, категорії, положення, ідеї та принципи, що відтворюють засади будь-якої пізнавальної діяльності, використано сучасну форму *діалектичного* методу, який надає змогу розглянути об'єкт у процесі його еволюції, з урахуванням причини його появи, внутрішніх та зовнішніх факторів впливу, стихійного переходу його кількісних характеристик у якісні, появи внутрішніх суперечностей і суб'єктності.

Застосування цього методу також скеровує до використання закону заперечення заперечення, який через триєдиний процес діалектики (деструкція, кумуляція, конструкція) передбачає руйнування застарілих і неефективних підходів до професійної підготовки майбутніх магістрів психології, відходження знанневої педагогічної парадигми, а також подолання гальмівних стереотипів та кліше в педагогічній взаємодії між викладачами й магістрантами. Процес кумуляції передбачає накопичення фактів щодо ефективних форм, методів і засобів підготовки магістрів психології, інноваційних технологій вищої освіти та збереження конструктивних традицій професійної освіти. Процес конструкції – формування авторського бачення щодо професійної підготовки майбутніх магістрів психології, висунення гіпотетичних припущень та виходу за межі наявних знань, що включає осмислення особливостей їх професійної діяльності в умовах неформальної освіти, побудову відповідних концепцій і технологій.

Одним із важливих імперативів філософського рівня методології дослідження проблеми підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти визначено *поєднання та взаємозбагачення теорії практикою, і навпаки*, що детермінує необхідність проведення масштабної емпіричної роботи.

*Загальнонауковий* рівень методології перебуває в логічному взаємозв'язку з філософськими методами та враховує предметну спрямованість наукового пошуку, конкретизує абстрактні філософські конструкції через *системний* і *синергетичний* підходи.

Системний підхід передбачає розгляд досліджуваного феномену як системи, яка має бути цілісною (принципово не може зводитися до набору її складових та елементів), структурованою (встановлює структурні елементи підготовки й зв'язки між ними), ієрархічною (демонструє ієрархію відносин між структурними складовими системи підготовки магістрантів психології у вертикальному та горизонтальному підпорядкуванні).

Важливим акцентом *синергетичного* підходу є врахування взаємозалежності досліджуваної системи й зовнішнього середовища, оскільки тільки під час взаємодії з навколишнім середовищем система може виявити свою цілісність та основні властивості, а також сформувати нові якості через біфуркаційні зміни, нелінійність і самоорганізацію.

*Конкретно-науковий* рівень методології дослідження включає традиційні для української педагогіки й психології підходи (особистісний, діяльнісний, андрагогічний, аксіологічний та акмеологічний). Вони створюють методологічне підґрунтя для формування шляхів вирішення проблеми підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

При цьому особистісний і андрагогічний підходи об'єктивують індивідуальність майбутнього магістра психології (особистісний аспект), діяльнісний та акмеологічний підходи деталізують його професійну діяльність (діяльнісний аспект), а аксіологічний підхід виступає стрижнем, що пов'язує особистісний та діяльнісний аспекти. На рівні конкретного дослідження проблеми підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти визначено сукупність теоретичних, емпіричних і статистичних методів дослідження.

## **2.2. Принципи ефективної підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти**

Ефективна підготовка майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти потребує визначення сукупності принципів, які є основними вимогами та вихідними засадами побудови цього процесу.

Важливість принципів у побудові педагогічного процесу у вищій школі не потребує додаткового обґрунтування або наукової дискусії. Між тим їх вибір у кожній роботі завжди пов'язаний з великою кількістю суб'єктивних варіантів формулювання, існування можливості переходу із однієї концепції в іншу за рахунок незначної компіляції. Проте за допомогою сформульованих принципів можна більш точно уявити сукупність саме тих форм, методів і засобів професійної освіти, які дадуть змогу якнайповніше розкрити сутність авторської концепції, виокремити її характеристики та визначити перспективні шляхи розвитку й оптимізації.

При цьому, за нашим баченням, комплексне обґрунтування принципів підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти дасть додатковий поштовх для структурування і відбору сучасних наукових знахідок, а також для обережного використання наукових досягнень минулого, відмовляючись від тих, що були хибними і неточними.

Оскільки майбутні магістри психології є дорослими людьми, що з різним рівнем занурення намагаються включити себе в соціально активну трудову діяльність, напрям вибору принципових засад їх професійної підготовки пов'язаний, перш за все, з принципами навчання дорослих. Добре відомі та неодноразово проаналізовані у працях українських дослідників, ці принципи мають різні форми та ступені розширення в прикладних цілях і дослідженнях.

Серед соціальних інституцій України, які функціонально спрямовані на відпрацювання методології, теорії, принципів та методик навчання дорослих, слід виділити Інститут педагогічної освіти та навчання дорослих НАПН України, метою діяльності якого є науково-методичне і організаційне забезпечення функціонування системи освіти впродовж життя в реальному соціально-економічному та освітньому просторі України [591].

Серед задекларованого функціоналу Інституту спостерігаємо провадження фундаментальних і прикладних досліджень з питань освіти впродовж життя, здійснення аналітико-прогностичної роботи з проблем неформальної й інформальної її складової, налагодження співпраці з науковими установами та закладами освіти зарубіжних країн, міжнародними організаціями і фондами тощо. Аналіз діяльності Інституту (публічні звіти, наукові та навчально-методичні розробки її співробітників тощо) свідчать про наявність високого рівня довіри суспільства до результатів багаторічної роботи педагогічного колективу, рівня обґрунтованості його наукових положень, висновків і рекомендацій, сформульованих у наукових працях представників колективу [591].

У результаті аналізу наукової та навчально-методичної літератури, зокрема електронних науково-інформаційних ресурсів згаданого Інституту, користуючись авторськими здобутками в аспекті управління освітнім процесом підготовки майбутніх магістрів психології, нами експліковано принципи їх підготовки до професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

Зауважимо, що ці принципи неможливо розглядати як автономні, не пов'язані одне з одним положеннями, а скоріше як доповнюючу та взаємодетерміновану систему, елементи якої перебувають у діалектичному зв'язку.

Так, принцип *інноваційності* зумовлений необхідністю адекватної відповіді на виклики та тенденційні зрушення, що відбуваються у мета-системі – суспільстві, яке на сучасному етапі поступово стає інформаційним.

Цей принцип передбачає оновлення змісту професійної підготовки майбутніх магістрів психології, застосування інноваційних форм, технологій і засобів, що забезпечить належний вплив на всі аспекти їх готовності до професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

Інноваційний принцип забезпечує глибоке розуміння того факту, що психологічна наука в жодному випадку не має змогу забезпечити остаточну істинність досліджуваних явищ і процесів. Саме тому перманентний моніторинг науково обґрунтованих даних щодо психологічної науки, що цілком вписується в картину науково-дослідної діяльності викладачів університетів та самих магістрантів, має постійно поповнювати «фонд» наукових знань, розуміючи, що

швидкість такого поповнення, незважаючи на все, не зможе встигнути за швидкістю зростання обсягу нової наукової інформації.

Дійсно, характерною особливістю нинішнього періоду еволюції вищої школи є активізація пошуку нових форм підготовки майбутніх магістрів психології поєднання та екстраполяція кращих досягнень інших освітніх програм, розгортання широкої експериментальної роботи, спрямованої на перевірку нових технологій навчання, які упредметнюються через інформаційно-цифрове середовище та його нескінченний потенціал (штучний інтелект, автоматизація тощо).

При цьому інновація розглядається нами як вихід за рамки існуючих наукових та методичних традицій, процес створення та застосування нових методів задоволення пізнавальних потреб студентів, пов'язаних з контекстом професії психолога.

З огляду на чинник наукової новизни, що декларується в кожній дисертації як факт, за який здобувачу присуджується науковий ступінь, слід відзначити, що у сфері професійної освіти майбутніх психологів лише за останні 10-15 років запропоновано десятки інновацій.

Автори, праці яких були частково корисними в межах досліджуваної проблематики, реалізували свої наукові розвідки в аспекті когнітивних особливостей професійного самовизначення студентів-психологів (О. Грінченко [140]), концепції Я дитячого практичного психолога (Г. Католик [254]), інтерв'язі як засобу підготовки до побудови професійної кар'єри (А. Журавель [205]), емоційного інтелекту в структурі професійної діяльності психолога (О. Амплєєва [7]), психокорекційних можливостей методу активного соціально-психологічного навчання (О. Біла [51]), розвитку особистості майбутнього психолога-практика засобами корекційно-виховного впливу (Т. Білуха [55]), формування психологічних механізмів саморозуміння (Н. Благодир [57]), персоніфікації професійних знань як чинника розвитку особистості студента-психолога (О. Боличева [66]), перфекціоністських настанов як чинника професійної готовності (І. Гуляс [146]), професійно значущих характеристик особистісної зрілості (Н. Дідик [172; 173]), емоційної готовності до професійної діяльності (Т. Жванія [196]), генези професійної спрямованості (Н. Іванцова [234]), особливостей динаміки ціннісних орієнтацій (Т. Кадикова [240]),

аксіогенезу (В. Мицько [352]), особистісного змінювання в процесі професійної підготовки (О. Міненко [354]), Я-концепції як чинника копінг-стратегій (Д. Отич [408]), умов інтеграції шкільного психолога в педагогічний колектив (Л. Підлипна [426]), креативності як чинника розвитку професійно-комунікативних здібностей (Т. Розова [521]), самоактуалізації в процесі професійної підготовки (Н. Старинська [590]), становлення стилю професійного спілкування (А. Тихомирова (Рикун) [616]), особливостей набуття професійно значущого досвіду (Ю. Чала [652]), професійно-ціннісних орієнтацій (О. Ямницький [623]) тощо.

Слід наголосити, що форми педагогічного, психологічного, а частково й медичного впливу, подані в цих працях, мають суттєві інноваційні відмінності, детерміновані належністю фахівців з психології до тих чи інших напрямів, шкіл або сукупності методичних уподобань. Такі напрями за останні 100-150 років реалізують концептуальні задуми їх фундаторів, щоразу додаючи нових, експериментально підтверджених або ні методичних пропозицій. Їх порівняльний аналіз та спроби систематизації (наприклад, у праці Р. Фрейджер, Д. Фейдімен [636]), демонструють справді кардинально протилежні наукові та методичні пропозиції, кількість яких свідчить про принципову неможливість їх глибокого розуміння, а тим більше засвоєння та використання однією людиною. Порівняльний аналіз теорій особистості Р. Фрейджера та Д. Фейдімена засвідчує, що остаточного узгодження між представниками трансперсональних, когнітивних, психоаналітичних, гуманістичних, біхевіористських, релігійних, логотерапевтичних та інших течій годі й очікувати, а щодо проблемних акцентів характеру особистості, то досить згадати роботу К. Леонгарда [315], про акцентуації характеру людини та числені дискусії щодо їх варіантів, котрі й досі не закінчилися (А. Орлов [390]).

Утім, аналіз зазначених та багатьох інших наукових праць дав змогу встановити, що реалізація принципу інноваційності в підготовці майбутніх магістрів психології може бути здійсненна шляхом:

- ознайомлення магістрантів зі світовим досвідом професійної діяльності психологів в умовах неформальної освіти;
- адаптації світових інноваційних рішень до власної практики як психолога;

- освоєння сучасних функцій психолога в умовах неформального суспільства;
- опанування новітнього інструментарію психолога в умовах неформального середовища;
- освоєння нових можливостей професійної діяльності психолога в умовах неформальної освіти та інформаційного суспільства.

*Принцип вершинної орієнтації* у підготовці майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти зумовлений необхідністю формування у майбутніх магістрів психології цільових орієнтирів їх професійного й особистісного розвитку, які є базою для формування відповідних ціннісних орієнтацій.

Цей принцип передбачає спрямованість процесу підготовки на досягнення «вершини» (або в термінах акмеологічного підходу – «акме») ефективності у майбутній професійній діяльності, яка виражена в досягненні оптимального, найкращого та найсприятливішого способу професійної самореалізації, а успішна професійна просвітницька діяльність в умовах неформальної освіти, згідно з нашими попередніми уявленнями, якраз і є одним з найбільш складних та водночас перспективних варіантів побудови фахової кар'єри.

Фактично той самий «перфекціонізм» або «перфекціоністські настанови», висвітлені у працях І. Гуляс, можуть стати певним атрактором професійного життя, мотивацією досягнення успіху, на відміну від адаптивного виживання або мотивації запобігання невдачам, яка пов'язана з відповідною особистісною спрямованістю, типологічною схильністю людини та ситуацією її життя [146, с. 3].

Таким чином прагнення до пікових професійних досягнень, як правило, пов'язаних з високим рівнем особистих амбіцій і домагань (акмеологічний перфекціонізм), є релевантною метафорою принципу вершинної орієнтації, що співвідноситься з наданими ще А. Маслоу характеристиками самоактуалізованої людини. Саме у праці видатного американського психолога [345] презентовано вершинні (пікові) переживання людини як важливий індикатор успішності її самоактуалізації.

На основі багаторічного аналізу автором відомих і успішних людей того часу, які А. Маслоу здавалися найбільш «здоровими» особами в психологічному

плані, виокремлено такі загальні їх характеристики, що в нашій загальній картині готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти багато в чому збігаються та можуть стати цільовими орієнтирам їх професійної освіти, зокрема через реалізацію стратегії БУС як «прийняття (себе й інших, природи); опори на суб'єктність як вияв «автономії та незалежності від культурних штампів і оточення» у термінах А. Маслоу тощо [345].

Важливим застереженням, яке криється в принципі вершинної орієнтації, є стихійне стимулювання патологічного варіанта перфекціонізму у студентів спеціальності 053 Психологія (на другому рівні вищої освіти). Дослідниця В. Павлова [413] емпірично визначила особливості вияву патологічного та нормального перфекціонізму у студентів соціономічного профілю під час навчання у ВНЗ. Авторка, зокрема, зафіксувала незначні відмінності когнітивного плану між студентами з патологічним та з нормальним перфекціонізмом, але суттєву різницю віднайшла в мотиваційній сфері та рівні емоційного інтелекту. Вивилось, що у студентів, які мають патологічний тип перфекціонізму, домінуючою мотивацією є запобігання невдачам, низький рівень СК та низький рівень EI. На операційному рівні серед студентів із патологічним типом перфекціонізму діагностовано низький загальний рівень саморегуляції та середній рівень показників самоактуалізації [413, с. 154].

На користь достовірності результатів цього дослідження свідчать висновки, зроблені у працях А. Большакової або К. Малишевої [337] тощо. Так, А. Большаковою введено в психологічну теорію термін «особистісна реалізованість» як переживання людиною власної вичерпаності, фрустрація потреби в досягненні життєвого успіху; переживання «втрачених можливостей» – незадовільна оцінка результатів самореалізації в минулому; неможливість знайти в минулому основу для майбутніх життєвих досягнень; незадовільна оцінка власної активності й енергійності в минулому та теперішньому; відсутність життєвого планування; песимістичні прогнози та несприятливі перспективи на майбутнє; переживання вичерпаності власного потенціалу та можливостей; відсутність або мала кількість значущих життєвих подій і справ тощо [67, с. 23].



Таким чином, принцип вершинної орієнтації все ж є важливим постулатом авторського концептуально задуму, адже тільки очікування вершинних, пікових переживань детермінує появу необхідної мотиваційної енергії людини для перманентних зусиль та дії.

Принцип може бути реалізований шляхом:

- вивчення й обговорення діяльності магістрів психології, які є визнаними як найкращі фахівці галузі в умовах неформальної освіти;
- ознайомлення майбутніх магістрів психології із моделями продуктивної, малопродуктивної та непродуктивної професійної діяльності в умовах неформальної освіти;
- визначення й деталізація критеріїв оптимальності рішення психолога щодо власного просвітницького «бренду» залежно від ситуації, яка склалася;
- розвиток емоційного інтелекту та профілактика професійного вигорання тощо.

*Принцип суб'єктності* у підготовці майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти зумовлений необхідністю актуалізації функцій особистісної самоактуалізації, самореалізації та саморозвитку у майбутніх магістрів психології.

На думку А. Большакової, суб'єктом життя є свідома, творча, відповідальна людина, яка визначає мету життя, обирає засоби, потрібні для її реалізації, співвідносить свої бажання і можливості з актуальною ситуацією, виконує рішення, долаючи опір перешкод. Такий підхід цілком відповідає вітчизняній методологічній традиції досліджень життєвого шляху та проблем людського буття [67, с. 1], яка культивує найповніше та найконструктивніше використання закладеного в людині потенціалу як найважливіше завдання суб'єкта життєвого шляху.

Саме із зазначеним аспектом пов'язане тяжіння теоретиків і практиків професійної освіти майбутніх психологів до побудови освітніх процесів у вищій школі на засадах суб'єкт-суб'єктних відносин. Вони є необхідною умовою створення сприятливих умов для реалізації вільного вияву думок, свободи студентів у виборі траєкторій навчання, партнерського характеру відносин між учасниками педагогічних процесів тощо. Ключовим у зазначених процесах виступає, звичайно, взаємодія педагогів вищої школи та майбутніх магістрів

психології, найбільш бажаними орієнтирами якої є співтворчість та відкритість, що має супроводжуватися ще й відповідальністю. Такий підхід цілком суголосний з вітчизняною традицією А. Макаренка, відомою формулою побудови відносин якого є «максимальна повага при максимальній вимогливості до людини» [333, с. 288].

Відомий український педагог добре розумів, що для найбільш повного розкриття природи людини не достатньо лише створювати умови для її вільного самовираження та самоактуалізації, а найбільшим виховним потенціалом залишається прояв суб'єктності людини.

Ці дійсно важливі самопроцеси мають у діалектичній єдності підтримуватися й відповідальністю людини, перш за все, перед собою та своїм майбутнім професійним життям. Наявність чинника відповідальності в педагогічному процесі дає змогу використовувати потужну імперативну енергію, яка дає змогу майбутньому магістру за рахунок зовнішніх педагогічно доцільних і фасилітуючих стимулів (почуття сорому за невиконане завдання, переживання за перемогу у конкурентній боротьбі за рівень сформованості професійних якостей тощо) рухатися до професійних цілей «на межі» власних сутнісних сил, доєднатися як суб'єкт до наукової колективної свідомості або якогось більш важливого в сенсі його особистого життя процесу. Така установка в демократично зорієнтованих соціальних відносинах супроводжується певними домовленостями і контрактами між учасниками взаємодії, прописується в статутах організацій, а останнім часом, коли відкритість стає нормою педагогіки вищої школи й стимулюється НАЗЯВО, цей процес набуває реально суб'єкт-суб'єктних, ініціативних та відповідальних характеристик.

У теоретичному плані принцип суб'єктності визріває з позицій С. Рубінштейна про людину як суб'єкта життя. На думку автора, головними параметрами людини як суб'єкта життя є здатність усвідомлено перетворювати його, виходити за рамки її «ситуацій, нести відповідальність за це, здатність перебудувати життя згідно з принципами гуманності, досконалості, краси, етичного ставлення до ближнього тощо [530].

На зазначених постулатах будується й методологія суб'єктно-вчинкового підходу В. Татенка [608]. У теорії автора, бути суб'єктом – означає виступати ініціатором, автором-творцем і творчим виконавцем своїх життєвих проєктів;

починати причинний ряд із самого себе, а не бути спричиненим лише активністю інших; виявляти вибірковість щодо впливів природного та соціального оточення; перетворювати дійсність, а не тільки пристосовуватися до умов існування; долати зовнішні та внутрішні перешкоди, а не лише обминати їх чи зупинятися перед ними; протистояти тому, що може зашкодити існуванню і досягненню життєво важливих цілей; бути вірним собі, залишатися собою і змінювати себе за власним бажанням у різних життєвих ситуаціях; керуватися почуттям міри та доцільності при здійсненні своїх впливів на світ і на самого себе тощо [608, с. 4–5].

Дослідник посилює аргументи суб'єктно-вчинкового підходу важливими тезами фундаторів гуманістичної психології Р. Мея та К. Роджерса [364, 520]. Зокрема, думкою Р. Мея про те, що людина залежить від незліченної кількості факторів, які визначають її життя, але в основі основ її автономії лежить момент «власної відповідальності та можливість творчого розвитку» [18, с. 16]. К. Роджерс наголошував, що внутрішній світ індивіда більше впливає на його поведінку, ніж зовнішні стимули навколишнього середовища. Звідси, за словами вченого, він започатковує «новий погляд на людину як на суб'єктивно вільну, таку, що обирає, творить своє Я та відповідає за нього» [519, с. 230].

Звичайно, що творення свого життя має на різних його етапах свої особливості, зокрема й професійно детерміновані. У науковій літературі існують класифікації стадій розвитку особистості як суб'єкта професійної діяльності й професійного становлення, які детально розкриті у праці Ж. Вірної [99]. Дослідниця небезпідставно вважає, що модель розвитку майбутнього психолога характеризується перетворенням власної професійної поведінки в предмет практичного перетворення з боку його особистості. Таке перетворення, на думку авторки, позитивно впливає як на саму особистість у вигляді прагнення у досягненні майстерності, розвитку професійної самосвідомості, становлення суб'єктності у здійсненні життєдіяльності, так і на професійну діяльність у формі стимуляції її до перетворення, змінюючи її тим самим в одну із спонукальних сил розвитку особистості. Адаптивна модель характеризується переважно постійним відтворенням особистістю засвоєних професійних дій з її прагненням відповідати зовнішнім вимогам і може привести до здійснення розвитку особистості в інших видах діяльності за межами професійних інтересів або до стагнації, актуалізації

захисних механізмів, різноманітних видів психосоматичних і невротичних розладів [99, с. 93].

Отже, набуття статусу «суб'єкт навчання» покладає на майбутніх магістрів психології певну відповідальність за їх активність і результати навчання практично на всіх його етапах: від фахової співбесіди під час вступу до магістратури і аж до захисту магістерських робіт та вручення дипломів, коли випускники університетів фактично набувають статусу колег та конкурентів на ринку праці. Таким чином, повнота й безперервність прояву автономної суб'єктної поведінки студентів спеціальності 053 Психологія (на другому рівні вищої освіти) є необхідною умовою розвитку їх особистості.

Реалізації принципу суб'єктності сприяє:

- широке використання інтерактивних технологій та засобів, які служать детонатором для включення суб'єктності майбутнього магістра психології;
- усвідомлення магістрантами-психологами своєї суб'єктності та її ролі в особистісному та професійному розвитку;
- забезпечення активності, вибірковості та творчості майбутніх магістрів психології, яка є базою для співтворчості викладача та студента як двох суб'єктів професійної підготовки.

Принцип суб'єктності у підготовці майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти зумовлений тим, що саме самостійна пізнавальна активність є найефективнішим інструментом особистісного й професійного розвитку особистості в умовах інформаційного суспільства, а також тим, що суб'єктність неможлива без самостійності.

Відповідно до цього принципу, найбільш вагомими та значущими для особистості є самостійно здобуті в ході пізнавальної діяльності теоретичні знання, які є основою для подальшого самостійного освоєння вмінь та навичок. Саме такі самостійні пізнавальні здобутки глибоко осмислюються й становлять основу для освіти майбутнього магістра психології, активізують різноманітні інтелектуальні процеси та сприяють особистісному й професійному розвитку.

Реалізація принципу суб'єктності майбутніх магістрів психології передбачає врахування в процесі професійної підготовки побутового, соціального та професійного досвіду кожного майбутнього магістра психології,

адже такий досвід може бути джерелом навчання як для нього, так і для інших майбутніх магістрів психології, зокрема:

- представлення власного досвіду майбутніх магістрів психології у формі, доступній для сприйняття іншими;

- обговорення набутих майбутніми магістрами психології ціннісних орієнтацій, духовно-моральних норм та еталонів взаємовідносин з іншими в умовах неформальної освіти;

- обговорення набутих магістрантами-психологами соціально та життєво значущих способів професійної діяльності в умовах неформальної освіти;

- аргументація кожним майбутнім магістром психології здійсненого вибору, особливостей процесу прийняття рішення та власних переживань у ході цього процесу.

Принцип *елективності* (віл лат. – обраний, вибірковий) у підготовці майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти забезпечує гнучкість і варіативність освітнього процесу. Він передбачає розширення можливостей для кожного майбутнього магістра психології в обґрунтованому виборі власної траєкторії професійної підготовки з урахуванням своїх можливостей та амбіцій.

Цей підхід набув значного поширення в закладах вищої освіти США, про що сказано у підрозділі 1.3 дисертації, присвяченому огляду зарубіжних освітніх програм професійної підготовки студентів [611; 185; 568; 330; 594; 245; 71].

Крім уже висвітлених аспектів організаційних та процесуальних характеристик вищої освіти фахівців соціономічних професій у США, слід додати декілька важливих практичних міркувань.

По-перше, активне використання елективності на всіх етапах підготовки студентів, коли після успішного зарахування до університету першокурсники обирають профільні та загальногалузеві навчальні дисципліни під керівництвом досвідчених педагогів, дає змогу реалізувати право на свободу вибору та планування власного навчального процесу, під час якого враховують його інтереси, можливості й уміння [52, с. 314].

По-друге, така свобода вибору стосується не тільки навчальних дисциплін або практик, а й вибору педагогів вищої школи, які здійснюють викладацьку діяльність, що значно підсилює конкурентну боротьбу серед модераторів

педагогічного процесу, підкреслює їх популярність та визначає зміст контрактних відносин с керівництвом закладу, заробітну плату, час відпустки тощо [52, с. 316].

По-третє, упровадження елективного принципу в аспекті професійної освіти майбутніх магістрів психології стимулює дослідження просвітницьких уподобань населення на ринку неформальних освітніх послуг, які, у свою чергу, детермінують необхідність постійного оновлення змісту навчальних планів та програм, забезпечення їх різноманітності, підвищення трансформаційного потенціалу, персональності тощо.

При цьому неформальне освітнє середовище є в цьому плані недосяжним зразком здатності концентруватися на найбільш актуальних проблемах населення, постійно оновлюючи зміст запропонованих освітніх програм згідно з логікою популярності попиту на ту чи іншу тему. Наприклад відомий український центр Томалогії пропонує освітні програми з такими назвами, як «Якість життя», «Чоловік та жінка в пошуках скарбів», «На хвилях власної важливості», «Холод у відносинах», «Страх не впоратися», «Невдоволення, що роз'їдає» тощо [650].

В аспекті потужності залучення (а іноді й заманювання) клієнтів неформальне освітнє середовище має як свої переваги, так і недоліки. З одного боку, зайвий академізм шкодить позитивному сприйняттю пропозицій психологічного просвітництва, а з іншого – сприяє засвоєнню студентами наукової термінології, її використанню під час огляду спеціальної літератури, дискусій з колегами тощо. Очевидно правильним висновком буде намагання зберігати баланс у діалектичній боротьбі за увагу клієнтів та поступова екстраполяція та взаєпроникнення академічного та неформального середовищ, збагачення змісту університетських і приватних програм за рахунок налагодження професійних зв'язків та контактів.

На думку Л. Лук'янової, принцип елективності навчання передбачає урахування сучасних ресурсів його варіативності, можливості надання тим, хто навчається, певної свободи у виборі цілей, змісту, форм, методів, джерел, терміну, часу, місця навчання, оцінювання результатів навчання тощо [323, с. 33].

Такий підхід може стати причиною присутності в андрагогічному та педагогічному процесах певного хаосу і невизначеності, зокрема у тих випадках, коли доросла людина в рамках так званого змішаного навчання (М. Бирка [49; 696], С. Велединська, М. Дорофєєва [89], М. Іващенко, Т. Бикова [230], М. Кондакова, Е. Латипова [285], О. Кривонос, О. Коротун [299], В. Кухаренко, С. Березенська, К. Бугайчук [609], Я. Сікора [564]) імітує навчальні зусилля та метою навчання обирає не стільки здобуття необхідних для професії компетентностей, скільки отримання підтвердженого уповноваженою особою документа про присвоєння кваліфікації. Відзначимо, що боротьба НАЗЯВО з подібними індивідуальними цілями навчання останнім часом тільки набирає «обертів» і вже викликає певний суспільний резонанс. Уведення всіляких форм обов'язкового незалежного оцінювання результатів професійної підготовки демонструє очевидну, статистично підтверджену масову реакцію відпливу абітурієнтів з тих спеціальностей, де ЗНО є обов'язковою умовою стандартів освіти.

Утім, НАЗЯВО витрачає більшість зусиль не скільки на оцінювання результатів професійної освіти випускників ЗВО, скільки на процесуальні характеристики педагогічного процесу, способів його організації, кадрового складу науково-педагогічних колективу та матеріального забезпечення. Такий підхід на першому етапі еволюції органу забезпечення якості вищої освіти має право на існування і є джерелом реформаторської активності ЗВО. Між тим було б доцільно спрямувати його активність на забезпечення всебічного оцінювання результатів навчання із залученням представників професійних співтовариств тощо.

На нашу думку, реалізація принципу елективності може бути здійсненна шляхом: створення для майбутніх магістрів психології індивідуальних освітніх програм та індивідуальних освітніх планів підготовки до професійної діяльності в умовах неформальної освіти; усвідомлення майбутніми магістрами психології власних індивідуальних можливостей, схильностей та амбіцій до професійної діяльності в умовах неформальної освіти; надання магістрантам-психологам можливості вибору форм, змісту та видів освітньої підготовки; широке використання самостійної роботи майбутніх магістрів психології.

Принцип *інтеграції фахових знань* (від лат. *integratio* – відновлення, з'єднання) у підготовці майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти зумовлений необхідністю забезпечити кумулятивний ефект від інтеріоризації змісту навчання не лише за окремими фаховими дисциплінами, а й комплексно.

Цей принцип передбачає створення таких міжпредметних зв'язків між дисциплінами, що сприятимуть збереженню та використанню набутих студентами фахових знань з однієї дисципліни в іншу при вирішенні різноманітних професійних завдань.

Фактично він має забезпечити єдність різних типів діяльності та підключення до навчання різних типів інтелекту (за Г. Гарднером) [121] задля розвитку основних сфер індивідуальності майбутніх магістрів психології. При цьому *першим інтегруючим елементом* професійного становлення має бути практична складова підготовки, яка створює необхідні умови для отримання життєвого досвіду, появи професійних та соціальних контактів, розвитку навичок самоорганізації та виховання професійно важливих якостей.

*Другим інтегруючим елементом* є науково-дослідна робота. Оскільки процес підготовки майбутніх магістрів психології є складною дидактичною системою, усі елементи якої перебувають у тісному ієрархічно пов'язаному зв'язку, то проведення науково-дослідної діяльності, зокрема психологічних експериментів, дає змогу навчання майбутніх магістрів психології за принципом сходження «від абстрактного до конкретного». Такі експерименти, як правило, мають внутрішньоуніверситетську організацію, від якості якої залежить формування світогляду та розвиток індивідуальних властивостей студентів спеціальності 053 Психологія (на другому рівні вищої освіти).

Оскільки підготовка психологів детермінується застосуванням двох основних методів – теоретичного та експериментального, то лише їх інтеграція дасть змогу максимально реалізовувати логічні зв'язки між модулями та темами теоретичної частини кожного курсу з дисциплінами та темами практичних, контекстних занять, що формують цілісне уявлення про природу психічного. Такий ефект досягається за рахунок пояснення психічних явищ і процесів зі швидкою опорою на приклади із пересічного життя та масштабне застосування результатів спостереження вчених, зафіксованих на відео- та аудіоносії.



*Третім інтегруючим елементом* є використання інформаційно-освітнього середовища. Поєднання в системі підготовки майбутніх магістрів психології психологічного експерименту віртуального та реального контенту навчальних дисциплін дасть змогу призвичаїти студентів взаємодіяти з віртуальним світом та сприймати його як ще одну потенційно важливу і можливу версію професійної самореалізації як психолога (блогерська діяльність, асинхронне та синхронне консультування, вебінари тощо).

Реалізація принципу інтеграції фахових знань може бути здійснена через:

- упорядкування у змісті підготовки майбутніх психологів різнопланових фахових дисциплін, що забезпечить основні сфери розвитку їх індивідуальності;
- постановку науково-дослідних та квазіпрофесійних експериментів, що потребують інтеграції фахових знань майбутніх магістрів психології;
- розробку індивідуального ресурсу, що стане праобразом майбутнього інформаційно-консультативного середовища.

*Принцип обов'язковості створення значущої професійної продукції* у підготовці майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти зумовлений тим, що створюваний магістрантом персональний зміст освіти інтенсифікує вивчення фахових дисциплін та забезпечує його засобами для подальших освітніх комунікацій.

Цей принцип передбачає створення наочних засобів та засобів подання інформації, які можуть бути використані ними в подальшій професійній діяльності в умовах неформальної освіти. Зокрема, це подання у дистанційному курсі різноманітних засобів наочності, які можуть бути відтворені та змінені магістрантами-психологами відповідно до власного бачення; включення у підготовку майбутніх магістрів психології завдань, пов'язаних зі створенням наочних засобів навчання; представлення й спільне обговорення розроблених магістрантами-психологами наочних засобів навчання.

Цей принцип базується на тому факті, що особистість значно краще засвоює той навчальний матеріал, який вважає найбільш значущим для подальшої професійної діяльності. Адже визнання майбутнім магістром психології значущості і можливості застосування набутих ними знань, умінь і навичок у подальшій роботі в умовах неформальної освіти формує їх позитивну пізнавальну мотивацію, що підвищує ефективність навчання.

Ще одним аргументом на користь необхідності дотримання задекларованого принципу є той факт, що важливим індикатором успішності професійної самореалізації особистості майбутнього психолога під час навчання виступає створення в освітньому або екстраосвітньому середовищі об'єктів, відповідних його внутрішньому світу, у яких простежується природа й таланти людини.

Реалізація цього принципу може бути здійснена шляхом:

- врахування у процесі розробки навчального плану підготовки майбутніх магістрів психології соціального замовлення, потреб суб'єктів навчання, а також найбільш можливого відображення їх майбутньої діяльності в умовах неформальної освіти;

- ознайомлення майбутніх магістрів психології із метою й завданнями кожної дисципліни та її роллю у професійній діяльності в умовах неформальної освіти;

- включення у кожний курс, кожену дисципліну за фахом практичних завдань, які дадуть змогу одразу ж використати на практиці набуті майбутніми магістрами психології знання.

Принцип рефлексії, як і принцип суб'єктності у підготовці майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, зумовлений необхідністю побудови взаємодії учасників педагогічного процесу на засадах співтворчості, яка, у свою чергу, можлива лише у рефлексивно насиченому середовищі, у якому є місце та час для відкритого обговорення, обміну думками і враженнями між студентами, викладачами, модераторами освітніх процесів, представниками професійних співтовариств тощо.

Цей принцип покликаний стримати існуючу тенденцію до дегуманізації та автоматизації навчального процесу за рахунок широкого використання інформаційно-комунікаційних технологій, штучного інтелекту та асинхронних навчальних оболонок типу «Moodle», що в рамках професійної освіти майбутніх магістрів психології не тільки значно знижує кошторис навчання, але одночасно гальмує інтенсивність побудови міжособистісних відносин тощо.

Враховуючі досить стислий термін навчання майбутніх магістрів внаслідок стандартизації освіти (як правило 16-20 місяців), принцип рефлексії детермінує створення та повноцінне застосування глибокого зворотнього

зв'язку, який є основою для особистісного і професійного зростання фахового рівня майбутніх магістрів за рахунок можливості дискусій та обговорення конкретних подій і переживань у навчальній, квазіпрофесійній або професійній ситуаціях тощо.

Реалізація принципу рефлексії може бути здійснена шляхом:

– спрямування майбутніх магістрів психології на самопізнання та самовдосконалення з метою формування різних видів «Я», особливо «Я-професійного» як психолога в умовах неформальної освіти;

– заохочення майбутніх магістрів психології до самооцінки й самоаналізу в контексті майбутньої професійної діяльності в умовах неформальної освіти;

– усвідомлення магістрантами-психологами своїх особистісних якостей та їх значення для подальшої роботи в умовах неформальної освіти.

Підводячи підсумки розгляду означених принципів, ще раз підкреслимо їх функціональні та змістові установки.

Принцип *інноваційності* визначає необхідність ознайомлення магістрантів зі світовим досвідом професійної діяльності психологів в умовах неформальної освіти, освоєння нових функцій та опанування новітнього інструментарію психолога в умовах інформаційного постмодерного суспільства.

Принцип *вершинної орієнтації* передбачає формування перфекціоністської установки майбутніх магістрів на виконання генеральної місії професії психолога, а саме створення ментальних умов для максимально повного та якісного втілення природи іншої людини або групи людей у соціальній дійсності завдяки потужній фасилітації її когнітивних, емоційних і діяльнісних ресурсів.

Принцип *суб'єктності* виявляється у формуванні екзистенційно важливих потенцій майбутніх магістрів щодо упредметнення змісту своїх уявлень і переконань у практиці професійної діяльності психолога та в процесі навчання, коли самостійна пізнавальна діяльність є найефективнішим інструментом професійного розвитку.

Принцип *елективності* в підготовці майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти забезпечує гнучкість і варіативність освітнього процесу. Він передбачає розширення можливостей для кожного майбутнього магістра психології в обґрунтованому виборі власної траєкторії професійної підготовки з урахуванням своїх можливостей та амбіцій.

Принцип *інтеграції фахових знань* у підготовці майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти зумовлений необхідністю забезпечити кумулятивний ефект від інтеріоризації змісту навчання за окремими фаховими дисциплінами й у процесі подальшої екстраполяції отриманого когнітивного потенціалу в здатність вирішувати складні завдання в умовах хаотичної та невизначеної практики психологічної діяльності в неформальних обставинах.

Принцип *створення особистісної освітньої продукції* передбачає обов'язкову розробку та застосування майбутніми магістрами психології актуальних засобів персонального навчання й квазіпрофесійної діяльності (реальних або опосередкованих фізично-цифровим середовищем), які можуть бути використані ними в професійній діяльності в умовах неформальної освіти.

Принцип *рефлексії* в підготовці майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти зумовлений необхідністю створити швидкий та точний зворотний зв'язок, який надасть можливість зробити висновки про ефективність освітнього процесу, а також тим, що рефлексія є основою для особистісного й професійного розвитку особистості майбутнього магістра психології.

Результатом застосування цих принципів має стати створення інноваційно-освітнього середовища підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, яке особливим, науково організованим мікросоціумом з власною високоінтелектуальною атмосферою та ціннісними орієнтаціями.

### **2.3. Авторська концепція підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти**

Авторську концепцію підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти подамо за такою логікою:

– визначення специфіки професійної діяльності майбутніх магістрів психології в умовах неформальної освіти;

– представлення педагогічної стратегії підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти;

– визначення форм, методів і засобів, що забезпечать ефективну підготовку майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах трансформації освіти;

– опис авторського бачення результативних характеристик готовності магістрів психології (змістові та структурні компоненти) до професійної діяльності в умовах трансформації освіти.

У пошуках варіантів модернізації теоретичних та практичних основ підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, ми виходили з такої позиції, що її сучасний традиційний формат, навчальний зміст, домінуючі практичні та квазіпрактичні завдання, пройшли тривалу експериментальну перевірку в масштабах не тільки нашої країни, а й у країнах ближнього зарубіжжя, симетричність методологічних установок в яких підтверджено завдяки аналізу освітніх програм провідних університетів Російської Федерації, Білорусії, Молдови, Казахстану тощо. У результаті такого аналізу встановлено, що психологічна освіта в країнах пострадянського простору суттєво відстає в рівні варіативності та персоналізації освітніх програм, що суперечить індивідуальному характеру професії психолога, у якій успіх та соціальна користь суб'єкта психологічної дії багато в чому залежать від особистісних характеристик людини. При цьому серед поширених версій професійної самореалізації, які латентно або явно простежуються у змісті освітніх програм, просвітницькі функції практично не зустрічаються як домінуючі. З цих причин підготовку нового покоління успішних професіоналів у сфері практичної психології слід розширити та посилити цільовими й процесуальними завданнями, що дають змогу провадження просвітницької діяльності в умовах неформальної освіти випускникам закладів вищої освіти за спеціальністю 053 Психологія (на другому рівні вищої освіти). Імперативною та нормативно-правовою підставою для такого розширення є наявність стандартизованої спеціальної компетентності СК5, яка зобов'язує гарантів всіх типів освітніх програм формувати зазначену здатність за рахунок організованої нестихійної інтеріоризації студентами динамічної сукупності знань, умінь і практичних навичок, ціннісних установок та способів мислення, що мають інтенсивно культивуватися протягом навчання.

З огляду на той факт, що неформальна освіта як складова національної

системи швидко набирає популярності та розширення академічних та кваліфікаційних прав і свобод, презентоване завдання має актуально-перспективний характер та легітимність ще й завдяки Закону України «Про освіту», у якому держава визнає неформальний вид освіти, фактично зобов'язавши органи управління освітою створювати умови для розвитку суб'єктів освітньої діяльності, що надають відповідні освітні послуги, а також заохочувати до її здобуття (Ст. 8).

### **Специфіка професійної діяльності майбутніх магістрів психології в умовах неформальної освіти**

Авторське бачення специфіки професійної діяльності майбутніх магістрів психології в умовах неформальної освіти ґрунтується на двох її основних аспектах – функціях та ролях, які має реалізовувати й виконувати фахівець-психолог у зазначених умовах.

На нашу думку, основними функціями магістрів психології в умовах неформальної освіти є: освітня (просвітницька), коригувальна та розвивальна.

Так, освітня (*просвітницька*) функція магістрів психології передбачає підготовку, організацію та проведення просвітницької діяльності з проблем у сфері психології для різних верств населення. Ця функція може бути реалізована у вигляді індивідуальних занять, групових психологічних семінарів й тренінгової роботи, які реалізуються як в очній, так і в онлайн-формах. Окремим напрямом реалізації освітньої функції є пропагандистська діяльність психолога, яка найчастіше пов'язана з діяльністю церков, політичних партій та об'єднань громадян. Проте можливі випадки, коли пропаганду підтримує уряд або місцева влада, наприклад, пропаганда національних цінностей, здорового способу життя, енергозбереження тощо.

*Коригувальна* функція магістрів психології в умовах неформальної освіти є стрижнем класичної академічної підготовки майбутніх магістрів психології, а умови її провадження практично не залежать від обраної цільової аудиторії споживачів психологічних послуг. Вона передбачає психологічну допомогу дітям і дорослим, психотерапевтичну допомогу батькам, які мають дитину з вадами психологічного розвитку, коригування девіантної поведінки особистості, надання психологічної допомоги і захисту учасникам бойових дій та іншим громадянам, які опинилися у кризовій ситуації, тощо. Ця функція вимагає

отримання специфічної сукупності фахових компетентностей, вибір яких залежить від персональних характеристик здобувача освіти, інструментом дії якого вони виступають з огляду на сучасні уявлення про сутність психологічної допомоги однієї людині іншій.

За нашим уявленням про унікальний людинотворчий характер, сутність і зміст психологічної професії її усвідомлений вибір є логічним продовженням автономної діяльності з корекції власних проблем здобувача освіти в більш технологічному за змістом і формами освітньому середовищі, яке дає змогу розв'язати завдяки сучасним досягненням психологічної науки невирішені особистісні проблеми та досягнути бажаних цілей у професійній кар'єрі.

Таке розуміння причин вибору психологічної професії як способу пошуку більш адекватної природі людини самореалізації та самоздійснення визначає характер побудови педагогічного процесу, у якому егоїстичні наміри саморозвитку поступово трансформуються в альтруїстичні бажання допомоги іншій людині, створення умов для найбільш повного втілення її потенцій в соціальному або професійному житті.

*Реалізація розвивальної функції магістрів психології в умовах неформальної освіти додатково посилює можливості та стихійним чином створює обставни для особистісного розвитку самого майбутнього магістра психології за рахунок взаємного інтелектуального та психоемоційного збагачення психога та клієнта або групи клієнтів в психологічно комфортних умовах (в термінах наукової школи Т. Сущенко [607]).*

З огляду на те, що неформальний вид освіти останніми роками характеризується швидким зростанням та диверсифікацією освітніх послуг, адже висуває на перше місце освітньо-психологічні потреби окремої особистості з власним характером та світоглядом, громадянам пропонується велика кількість різноманітних освітніх програм з особистісного розвитку, які стосуються хобі, дозвілля, музики, художнього мистецтва, спорту, вивчення іноземних мов, корекції подружніх стосунків тощо, що проводяться на базі культурних центрів, клубів, громадських організацій, бібліотек та позашкільних закладів дитячої творчості. З цих причин означені функції знаходять своє відображення у двох традиційних для магістрів психології ролях – психолога і педагога та одній інноваційній ролі – підприємця. У цьому переліку, роль психолога є найбільш

близькою й зрозумілою для магістрантів психології, адже спрямована на реалізацію коригувальної та розвивальної функцій в умовах неформальної освіти, що включені до освітньо-кваліфікаційної характеристики фахівця цієї спеціальності.

Роль педагога пов'язана з реалізацією освітньої (просвітницької) функції магістра психології в умовах неформальної освіти і потребує окремої теоретичної й практичної підготовки, яка є не дуже значною за обсягом та тривалістю.

Виділення ролі підприємця зумовлено тим, що професійна діяльність магістрів психології в умовах неформальної освіти характеризується недостатністю нормативних положень реалізації, невизначеністю основних стратегій її організації та відсутністю гарантій подальшої роботи, що актуалізує необхідність її самостійної організації, самостійного пошуку та залучення клієнтів до участі в тренінгах, навчальних семінарах, особистих консультаціях, аналізу та врахування їх потреб та побажань, самостійної розробки освітньо-психологічних проєктів, спрямованих на особистісний розвиток тощо. Таким чином, ефективна реалізація магістрами психології цієї ролі в умовах неформальної освіти вимагає специфічного розширення змісту теоретичної й практичної підготовки, культивування лідерської життєвої позиції, формування підприємницької культури здобувача освіти.

**Педагогічна стратегія підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти** впливає з необхідності реалізації трьох послідовних фаз педагогічного процесу – *проєктування, технологізація і коригування*.

Так, фаза проєктування спрямована на розробку індивідуальних траєкторій розвитку усіх складових підготовки магістрів психології, необхідних для забезпечення ефективності їх професійної діяльності в умовах неформальної освіти. При цьому індивідуальна траєкторія підготовки кожного магістра психології проєктується на основі його поведінкових, внутрішньо-рефлексивних та інтелектуальних характеристик, ступеня його особистісної мотивації та встановленого початкового рівня готовності до професійної діяльності в умовах неформальної освіти.



Фаза технологізації спрямована на ефективну теоретичну і практичну підготовку майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. У рамках теоретичної підготовки майбутні магістри психології ознайомлюються з особливостями професійної діяльності в умовах неформальної освіти, її інструментами, перевагами й недоліками та «приміряють» на себе ролі педагога, психолога й підприємця. Ключовим змістом теоретичної підготовки є розробка кожним майбутнім магістром психології персонального «стартапу» для виходу на ринок неформальних освітніх послуг та його випробування в умовах польової (психологічної) практики.

Фаза коригування спрямована на корекцію індивідуальної траєкторії підготовки майбутніх магістрів психології та уточнення змісту і цільових характеристик персональних «стартапів», що ґрунтується на аналізі труднощів, з якими майбутні магістри психології зустрілися на етапі реалізації індивідуальної траєкторії підготовки та випробування персональних «стартапів» у ході проходження педагогічної та польової (психологічної) практики.

### **Домінуючі форми, методи і засоби підготовки**

Реалізація визначеної педагогічної стратегії підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах трансформації освіти потребує адекватного вибору форм, методів і засобів навчання, до яких нами зараховано технологію змішаного навчання, інтерактивні технології, проєктну технологію та польові (психологічні) практики.

Так, технологія змішаного навчання та інтерактивні технології забезпечують повноцінну очну та дистанційну взаємодію усіх суб'єктів процесу підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах трансформації освіти засобами традиційного й електронного навчання. При цьому застосування технології змішаного навчання також забезпечить розвиток ІКТ-компетентності майбутніх магістрів психології, яка є однією з ключових вимог інформаційного суспільства. А застосування інтерактивних технологій сприятиме розвитку критичного мислення й адекватної самооцінки майбутніх магістрів психології, що відбувається в процесі аналізу труднощів, з якими вони зіткнулися в процесі теоретичної і практичної підготовки та випробування себе в нових ролях. Зазначені технології є наскрізними для всього процесу підготовки

майбутніх магістрів психології, адже відображають усі особливості суб'єкт-суб'єктних відносин андрагогічного процесу навчання.

Вибір проєктної технології зумовлений необхідністю розробки кожним майбутнім магістром психології власної індивідуальної траєкторії підготовки до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, а також необхідністю розробки ним персонального «стартапу» для виходу на ринок неформальних освітніх послуг, які є ключовими концептами професійної підготовки.

Використання польових (психологічних) практик спрямоване на забезпечення для кожного майбутнього магістра психології можливості апробації розробленого персонального «стартапу» та випробування себе в нових ролях в умовах неформальної освіти – педагога, психолога та підприємця. Проходження польових (психологічних) практик дасть можливість магістранту-психологу упевнитись у правильному виборі професії, оцінити власні здобутки у навчанні, виявити слабкі місця, випробувати себе як фахівця неформальної освіти, а також перейняти досвід професіоналів цієї галузі. Відзначимо, що такі практики екстраполювали ключові особливості квазіпрофесійного та навчально-професійного плану з двох суміжних за рольовими характеристиками професій – менеджера та педагога.

Водночас реалізація авторського задуму потребує і розробки певних інноваційних засобів навчання, які пов'язані з теоретичними і практичними аспектами підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. Ці засоби будуть імплементовані у формі окремих спецкурсів, тем і модулів освітньо-професійної програми підготовки магістрів психології.

Опис результативних характеристик готовності майбутнього магістра психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти будується на основі авторського бачення досліджуваного феномену та вибору й обґрунтування сукупності відповідних критеріїв, показників й рівнів їх розвитку з урахуванням імперативних положень СК5 Галузевого стандарту вищої освіти для спеціальності 053 Психологія (на другому рівні вищої освіти) [118].

Готовність до професійної діяльності майбутніх магістрів психології в умовах неформальної освіти нами упредметнюється через змістові компоненти (когнітивний, операціональний та аксіологічний) та структурні компоненти

(педагогічний, підприємницький, технологічний, лідерський та емоційний інтелект).

*Когнітивний* змістовий компонент, крім загально визначених Галузевим стандартом підготовки магістрів психології, інтегрує сукупність знань майбутнього магістра психології, необхідних для забезпечення його ефективної професійної діяльності в умовах неформальної освіти. Особливу роль у цьому компоненті відіграють обізнаність й усвідомленість магістра психології щодо особливостей його професійної діяльності та ролей, які він виконуватиме в зазначених умовах. Не менш важливими є знання сутності, структури та змісту готовності майбутнього магістра психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти як педагогічного конструкту.

Відповідно, до структури цього компонента було включено знання таких феноменів: «неформальна освіта», «функції неформальної освіти», «професійна діяльність магістра психології в умовах неформальної освіти», «функції психолога у неформальній освіті», «ролі психолога у неформальній освіті», «складові готовності магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти», «персональний «стартап» тощо.

Зміст і обсяг необхідних та достатніх для майбутнього магістра психології знань відтворюється в авторських спецкурсах та окремих модулях навчальних дисциплін професійної підготовки за спеціальністю 053 Психологія (на другому рівні вищої освіти).

*Операціональний* змістовий компонент містить основні вміння, необхідні майбутнім магістрам психології для забезпечення ефективної діяльності в умовах неформальної освіти.

В умовах неформальної освіти найважливішими для виконання просвітницької роботи магістра психології є здатність з мінімальними витратами психоемоційних, інтелектуальних, часових, економічних та інших ресурсів виконувати складні педагогічні завдання в умовах невизначеності. Сукупність більш операціоналізованих та контекстних до обраної стратегії виходу на ринок неформальних освітніх послуг умінь має індивідуальні розширення та залежить від психобіографічних характеристик людини. Зокрема, це мають бути вміння аргументувати та переконувати іншого, навіювати, встановлювати особисті контакти, організувати та проводити навчання в різних формах

(індивідуальних і групових), розуміти емоції та почуття інших, керувати своїм емоційним станом, обирати та розробляти ефективні технології вирішення отриманих на ринку освітніх послуг завдань, розробляти й реалізовувати програми особистісного розвитку та корекції діяльності окремої особистості або групи осіб.

Зазначена сукупність умінь корелює з визначеними ролями та функціями та відтворюється в *аксіологічному* змістовому компоненті підготовки.

*Аксіологічний* змістовий компонент відображає ціннісні орієнтації підготовки майбутнього магістра психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, які інтегрують його мотиви, стимули, цінності, інтереси, прагнення та амбіції. Ціннісні орієнтації виступають стійкими переконаннями особистості, що формують її світогляд. Вони мають спонукальну силу, тому визначають напрям подальшої професійної діяльності та забезпечують її інтеріоризацію й екстеріоризацію для кожного магістра психології в зазначених умовах.

Опис *структурних* компонентів результативних характеристик готовності майбутнього магістра психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти ґрунтується на авторському баченні у структурі досліджуваного феномену функціональних та інструментальних компонентів.

Виділення *функціональних* компонентів у структурі готовності зумовлено функціями, які виконує магістр психології в зазначених умовах. Це *педагогічний* структурний компонент та *підприємницький* структурний компонент.

Так, *педагогічний* структурний компонент готовності містить у собі, крім базових інваріантних професійних характеристик, специфічні психолого-педагогічні знання й уміння, що забезпечують успішне виконання тих освітніх і розвивальних завдань, які актуалізуються у неформальній освіті.

Змістовою основою цього компоненту є використання у неформальній освіті різноманітних форм активного навчання, тренінгових технологій та технологій особистісного розвитку.

Крім того, педагогічний компонент готовності має інтегрувати ознаки, пов'язані зі здатностями майбутніх магістрів психології до самопізнання, яке реалізується шляхом самоспостереження, самоаналізу, критичної самооцінки,

самоспонування, самокритики, самостимуляції, самопримусу, самоорганізації, контролю та обліку власної освітньої діяльності.

Цей компонент також передбачає здатність майбутнього магістра психології встановлювати правильні відносини з тими, хто навчається у неформальній освіті, які б забезпечували їх постійний інтерес до навчання та особистісного розвитку.

Крім зазначеного, педагогічний компонент готовності об'єднує необхідність врахування майбутнім магістром психології потреб та інтересів тих, хто навчається в неформальній освіті, з необхідністю забезпечувати керування та цілеспрямованість освітнього процесу.

*Підприємницький* структурний компонент готовності відображає розуміння майбутнім магістром психології сучасних освітніх, соціальних і економічних можливостей та здатність до їх перетворення у цінності для себе та інших в умовах неформальної освіти.

Цей компонент співвідноситься зі здатністю магістра психології до прийняття фінансових рішень, що стосуються визначення форми, видів, цінності та вартості освітніх послуг в умовах неформальної освіти, а також врахування усіх ризиків як невід'ємної складової такого виду рішень.

Для підприємницького компонента дуже важливими є вміння: розробляти, планувати й управляти освітніми бізнес-проектами неформального плану, що мають певну соціальну, особистісну та комерційну цінність; організувати власну професійну та підприємницьку діяльність в умовах неформальної освіти; презентувати себе й поширювати інформацію про результати власної діяльності в неформальній освіті.

Цей компонент також об'єднує аспекти відповідальності, локусу контролю та довіри до себе, адже в умовах неформальної освіти, коли контроль практично відсутній, магістр психології має брати відповідальність за всі свої дії на себе, забезпечуючи тим самим власний контроль над професійною діяльністю та довіру до себе в зазначених умовах [481].

Таким чином, підприємницький компонент інтегрує ознаки, пов'язані зі знанням нормативно-правового забезпечення неформальної освіти, високим рівнем особистої відповідальності магістра, його стійкістю до психологічних навантажень, умінням налагоджувати зв'язки, здатністю діяти в умовах

невизначеності, готовністю ризикувати, умінням продавати та презентувати себе, здатністю до співпраці, лідерством, використанням тайм-менеджменту, толерантністю до невизначеності та ін.

Інструментальні компоненти у структурі готовності майбутнього психолога до професійної діяльності в умовах неформальної освіти відіграють роль основних засобів, що забезпечують ефективне виконання визначених вище функцій. У нашому дослідженні це технологічний структурний компонент, лідерський структурний компонент та емоційний інтелект.

Так, технологічний структурний компонент готовності включає в себе здатність магістра психології до ефективного використання різноманітних технологій (освітніх, психологічних, організаційних тощо) у професійній діяльності, яка реалізується в неформальній освіті.

Його змістовою основою є обізнаність щодо технологій, їх видів, технологічних форм, методів і засобів, які використовуються психологом у неформальній освіті, вміння проєктувати (планувати) власну професійну діяльність на засадах технологічності та оптимальності, аналізувати наявні технологічні ресурси, перебудовувати застарілі технології та створювати нові.

Цей компонент базується на таких якостях, як аналітичне мислення магістранта (логіко-математичний інтелект), абстрактне, прогностичне мислення, вміння проєктування та алгоритмічне мислення.

Технологічний компонент також має інтегрувати ознаки, пов'язані з здатністю магістра психології вирішувати завдання професійної діяльності за допомогою сучасних інформаційно-комп'ютерних технологій (ІКТ), зокрема такі: обізнаність щодо можливостей використання ІКТ у неформальній освіті, уявлення про електронні освітні ресурси, Інтернет-сервіси, web-технології, вміння використовувати офісні технології для підготовки презентацій, навчальних матеріалів, ведення робочої документації психолога та підготовки звітів, вміння використовувати Інтернет-технології для організації та проведення навчання в умовах неформальної освіти.

*Лідерський* структурний компонент готовності відображає здатність майбутнього магістра психології вести за собою, керувати та управляти навчальною групою чи особистістю в умовах неформальної освіти.

Цей компонент зумовлює необхідність цілеспрямованого формування й розвитку в майбутніх магістрів психології лідерських якостей (перш за все, ініціативності та відповідальності), які відіграють критично важливу роль у забезпеченні ефективності їх професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

Змістовою основою лідерського компоненту є вміння створювати в навчальній групі, колективі атмосферу співробітництва, взаємодовіри, взаємоповаги та взаєморозуміння, здатність вселяти впевненість, стійкість до стресів, енергійність, наполегливість, надійність, незалежність та оптимізм.

Окрім зазначеного, цей компонент об'єднує здатність магістра психології здійснювати вплив на інших, вміння переконати, стійкість у ситуації невизначеності, здатність схоплювати суть справи інтуїтивно і швидко, вміння справлятися з агресією, здатність до співробітництва, здатність управляти емоціями, співчуття, почуття гумору та ін.

Із лідерським компонентом також співвідноситься імідж майбутнього магістра психології, що асоціюється із його харизмою, адже психолог як лідер має привертати до себе увагу оточуючих. Харизматичність особистості психолога сприяє появі в тих, хто навчається в неформальній освіті, відчуття поваги, захоплення, пристрасної прихильності та припливу енергії.

Емоційний інтелект як компонент готовності відображає здатність магістра психології ефективно розбиратися в емоційній сфері людини (своїй та інших людей), розрізняти емоції та розуміти емоційне підґрунтя міжособистісних відносин, контролювати та використовувати власні емоції для ефективного вирішення завдань професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

Емоційний інтелект визначається як інтелектуальна здатність особистості, яка спрямована на розуміння і керування власними емоційними проявами (переживаннями, станом, відносинами та ін.) (О. Ляш) [329], Його основною змістовою характеристикою є здатність особистості викликати певну емоцію та контролювати її, змінюючи тим самим свій емоційний стан та настрій (Д. Гоулман, Р. Бояціс, Е. Маккі) [133].

Цей компонент інтегрує характеристики особистості, які пов'язані з емоційною сферою магістра психології: усвідомлення власних емоцій,

управління власними емоціями в стресових ситуаціях та створення переважаючого настрою (певного емоційного стану), оптимального для роботи в умовах неформальної освіти. До складу емоційного інтелекту магістра психології входять такі психологічні конструкти, як: впевненість у собі, самоповага, самоприйняття, емоційна незалежність, емоційна стійкість, співпереживання, самоконтроль, самонавіювання та ін.

Окрім зазначеного, цей компонент пов'язаний зі сприйняттям, ідентифікацією та класифікацією емоцій, як власних, так і інших людей (за фізичним станом, почуттями, думками, мовою, зовнішнім виглядом, поведінкою тощо), розпізнаванням зв'язків між словами й емоціями, розумінням складних (амбівалентних) почуттів, усвідомленням можливості зміни емоції та свідомого виклику певної емоції або її припинення. Емоційний інтелект майбутнього магістра психології має інтегрувати ознаки, пов'язані із самосвідомістю, самоконтролем, емпатією, соціальним розумінням та управлінням взаємовідносинами в умовах неформальної освіти.

Таким чином, розроблена методологічна платформа дослідження, експліковані специфічні принципи підготовки набули подальшого дедуктивного упредметнення в авторській концепції підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, що відтворює: специфіку професійної діяльності майбутніх магістрів психології в умовах неформальної освіти; педагогічну стратегію підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти; сукупність форм, методів і засобів, що забезпечать ефективну підготовку майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах трансформації освіти; результативні характеристики готовності магістрів психології (змістові та структурні компоненти) до професійної діяльності в умовах трансформації освіти.

Концепція створює належне підґрунтя для побудови моделі й технології підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, практична реалізація яких забезпечить ефективний розвиток досліджуваного феномену в зазначених умовах та успішне виконання завдань дослідження (рис. 2.1).





Рис. 2.1. Авторська концепція підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти

## Висновки до розділу 2

Вихідні методологічні засади нашого дослідження традиційно ієрархічно побудовані як поліметодологічна система, яка включає чотири рівні методології: філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий та рівень конкретного

дослідження.

На *філософському* рівні методології, який охоплює загальнофілософські методи, категорії, положення, ідеї та принципи, що відтворюють засади будь-якої пізнавальної діяльності, використано сучасну форму *діалектичного* методу, який надає змогу розглянути об'єкт у процесі його еволюції, з урахуванням причини його появи, внутрішніх та зовнішніх факторів впливу, стихійного переходу його кількісних характеристик у якісні, появи внутрішніх суперечностей і суб'єктності.

Застосування цього методу також спрямовує на використання закону заперечення заперечення, який через триєдиний процес діалектики (деструкція, кумуляція, конструкція) передбачає руйнування застарілих і неефективних підходів до професійної підготовки майбутніх магістрів психології, відходження знанневої педагогічної парадигми, а також подолання гальмівних стереотипів та кліше в педагогічній взаємодії між викладачами й магістрантами.

Загальнонауковий рівень методології перебуває в логічному взаємозв'язку з філософськими методами та враховує предметну спрямованість наукового пошуку, конкретизує абстрактні філософські конструкції через системний і синергетичний підходи. Конкретно-науковий рівень методології дослідження включає традиційні для української педагогіки й психології підходи (особистісний, діяльнісний, андрагогічний, аксіологічний та акмеологічний).

При цьому особистісний й андрагогічний підходи об'єктивують індивідуальність майбутнього магістра психології (особистісний аспект), діяльнісний й акмеологічний підходи деталізують його професійну діяльність (діяльнісний аспект), а аксіологічний підхід виступає стрижнем, що пов'язує особистісний та діяльнісний аспекти. На рівні конкретного дослідження проблеми підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти визначено сукупність теоретичних, емпіричних і статистичних методів дослідження.

Експліковано та обґрунтовано сукупність принципів, дотримання яких забезпечить ефективність підготовки майбутніх магістрів психології: інноваційності, вершинної орієнтації, суб'єктності, елективності інтеграції фахових знань, створення особистісної освітньої продукції, рефлексії.

Інноваційне бачення специфіки професійної діяльності майбутніх

магістрів психології в умовах неформальної освіти ґрунтується на двох її основних аспектах – функціях та ролях, які має реалізовувати й виконувати фахівець-психолог у зазначених умовах. Так, основними функціями магістрів психології в умовах неформальної освіти є такі: освітня (просвітницька), яка передбачає підготовку, організацію та проведення просвітницької діяльності з проблем у сфері психології для різних верств населення; коригувальна, яка виявляється в наданні колективної й персональної психологічної допомоги дітям і дорослим, які опинилися в кризовій ситуації; розвивальна, яка спрямована на забезпечення створення оптимальних педагогічних та психологічних умов для особистісного розвитку клієнтів.

Ці функції інтегровано в трьох рольових позиціях магістрів психології в умовах неформальної освіти: психолога, педагога та підприємця. Педагогічна стратегія підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти розподілена на такі фази: проєктування, технологізації й коригування. Фаза проєктування спрямована на розробку індивідуальних траєкторій розвитку всіх складових підготовки магістрів психології, необхідних для забезпечення ефективності їх професійної діяльності в умовах неформальної освіти. Фаза технологізації спрямована на ефективну теоретичну і практичну підготовку майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. Фаза коригування спрямована на коригування індивідуальної траєкторії підготовки майбутніх магістрів психології та розроблених ними персональних стартапів, що ґрунтується на аналізі труднощів, з якими майбутні магістри психології зіткнулися на етапі реалізації індивідуальної траєкторії підготовки та випробування персональних стартапів у ході проходження педагогічної та польової (психологічної) практики.

Для реалізації визначеної педагогічної стратегії підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах трансформації освіти визначено сукупність форм, методів і засобів навчання, яка охоплює технологію змішаного навчання, інтерактивні технології, проєктну технологію та польові (психологічні) практики.

Готовність до професійної діяльності майбутніх магістрів психології в умовах неформальної освіти упредметнено через змістові (когнітивний,

операціональний, аксіологічний) і структурні (педагогічний, підприємницький, технологічний, лідерський та емоційний інтелект) компоненти.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [438; 439; 441; 453; 454; 456; 459; 460; 462; 468; 482; 484; 487; 488]

## РОЗДІЛ 3

### НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ПСИХОЛОГІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

#### 3.1. Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти

Презентація авторського задуму у вигляді концепції підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти дає змогу перейти до наступного етапу наукової роботи, а саме визначення необхідних і достатніх обставин, що максимально збільшать імовірність успіху цієї справи. Визначення таких обставин потребує уточнення авторського розуміння сутності традиційного для теорії та методики професійної освіти конструкта «організаційно-педагогічні умови», який інтегрує такі концепти як: «умови», «педагогічні умови» та «організація».

Розкриємо сутність кожного з них.

Так, у довідковій літературі поняття «умова» визначають так: «фактор (лат. *factor* – чинник), рушійна сила, причина будь-якого процесу» [633 с. 578]; «сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх та внутрішніх впливів, що діють на фізичний, психічний, моральний розвиток людини, її поведінку; виховання й навчання, формування особистості» [433 с. 36]; «те, від чого залежить щось інше; суттєвий компонент комплексу об'єктів» [632, с. 707]; «необхідна обставина, яка уможлиблює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» [91].

Представлені визначення є достатньо інформативними для розуміння концепту «умови» й не потребують додаткових пояснень та тлумачень. Зауважимо, що в українських дисертаціях найбільш поширеним є концепт «педагогічні умови», що в схожих варіантах тлумачення зустрічається чи не в кожній науковій роботі, присвяченій теорії і методиці професійної освіти фахівців різного профілю. Автори розуміють під концептом «педагогічні умови»: зовнішні та внутрішні обставини, що перешкоджають або сприяють

ефективній дії факторів розвитку (О. Малихін [336]); обов'язкові обставини, що зумовлюють та детермінують виникнення, існування й розвиток певного педагогічного процесу або явища (Н. Житник [201]); обставини, які є достатніми та необхідними для реалізації всіх можливостей певного процесу (О. Єжова [190, с. 41]); «обставини, від яких залежить та за яких відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей» (І. Зайцева [211, с. 57]); інші, схожі за сутнісними ознаками визначення [432, с. 57; 190, с. 41] тощо.

Водночас педагогічні умови, як зазначають А. Ашеров та В. Логвіненко, повинні відповідати певним вимогам, до яких належать системність, структурність, зв'язки між елементами та врахування особливостей досліджуваного феномену [21].

Таке бачення спонукає нас зважати на той факт, що умови можуть не лише сприяти досягненню мети, а й перешкоджати цьому, вони можуть мати статус обов'язкових або ні, достатніх та необхідних або ні, цілісних та продуктивних або ні.

Конструкт «організаційно-педагогічні умови» інтегрує визначений нами вище концепт «педагогічні умови» та концепт «організація».

Концепт «організація» у довідковій літературі пов'язують із облаштуванням, об'єднанням, групуванням, приведенням у систему, формуванням певної структури та її адмініструванням, а концепт «організовувати» асоціюється з такими діями, як: розпочинати здійснення чогось, щось розпочинати, вживати певних заходів, упорядковувати [573].

Так, «Енциклопедія освіти» тлумачить «організацію» як «технологічну функцію управління» [186, с. 613]. При цьому концепт «управління» подано так: «функція організованої системи, яка забезпечує збереження її певної структури, підтримує режим діяльності, реалізацію програми, мети діяльності» [186, с. 704]. Таке бачення концепту «організація» збігається з нашим, адже відображає процес підготовки майбутніх магістрів психології з позицій управління.

Інше тлумачення поняття «організація» як педагогічної категорії наводить науковець І. Підласий, на думку якого, «це впорядкування дидактичного процесу за певними критеріями, надання йому необхідної форми для найкращої

реалізації поставленої мети» [425, с. 25]. Таке бачення є більш спрощеним, але досить інформативним, адже акцентує увагу на впорядкуванні та наданні певної форми, що відбиває аспекти технологічності процесу підготовки майбутніх магістрів психології.

Водночас у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях досить часто трапляються й тлумачення конструкта «організаційно-педагогічні умови». Зокрема, О. Войцехівський визначає цей конструкт через взаємопов'язані системні обставини та способи організації педагогічного процесу, які забезпечують його ефективність [105, с. 4]; І. Буцик під «організаційно-педагогічними умовами» розуміє «спеціально створені в педагогічному процесі обставини, що забезпечують цілеспрямований упорядкований та узгоджений вплив на особистість чинників, які є необхідними та достатніми для досягнення поставлених цілей» [84, с. 76–77]; А. Галєєва в цьому конструкті пов'язує організаційні форми та дидактичне забезпечення освітнього процесу [116, с. 15]; А. Линенко вважає, що «організаційно-педагогічні умови» відображають «організацію педагогічного процесу у взаємозалежній навчальній діяльності викладача та студента, що наповнена цілями, методами, формами і засобами навчання» [319, с. 125].

Отже, конструкт «організаційно-педагогічні умови» має передбачати сукупність обставин процесу підготовки, які стосуються його організації, форм, методів й змісту і є в нашому випадку необхідними та достатніми для забезпечення ефективності підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. При цьому «організаційно-педагогічні умови» виступають обставинами, які можна добирати відповідно до особливостей досліджуваного феномену, а за допомогою їх сукупності – впливати на перебіг процесу підготовки майбутніх магістрів психології та сприяти його дієвості й успішності.

### **Комплекс достатніх та необхідних організаційно-педагогічних умов**

З метою визначення комплексу організаційно-педагогічних умов, які є важливими для забезпечення ефективності підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, проведено опитування серед експертів із цієї проблеми – науково-педагогічних працівників кафедри психології Запорізького національного університету (далі – ЗНУ),

Класичного приватного університету (далі – КПУ), запрошені на міжкафедральний семінар колеги з інших закладів вищої освіти, в яких готують студентів за спеціальністю 053 Психологія (на другому рівні вищої освіти), провідні практики психологічного просвітництва в умовах неформальної освіти.

Проведене пілотажне дослідження надало змогу експлікувати всі можливі організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, які зводились до двох генеральних процесів: вибору змісту освіти та способів його інтеріоризації майбутніми магістрами психології.

Експертам було запропоновано вказати організаційно-педагогічні умови, які, на їхню думку, є найбільш ефективними для успішної підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, одночасно користуючись арсеналом завчасно підбраної сукупності обставин, декларованих авторами численних дисертацій [24; 111; 149; 157; 173; 181; 244; 246; 269; 270; 286; 320; 341; 342; 351; 367; 419; 515; 526; 532; 542; 577; 592; 602; 666; 673] тощо.

У результаті проведеного експертного опитування, аналізу психолого-педагогічних джерел та власного досвіду до комплексу організаційно-педагогічних умов, які є необхідними та достатніми для забезпечення ефективної підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, нами було зараховано такі:

- оновлення змісту професійної підготовки магістрів психології;
- використання технології змішаного навчання;
- використання інтерактивних технологій;
- використання проєктної технології;
- проходження польових (психологічних) практик.

Авторське бачення комплексу обраних організаційно-педагогічних умов базується на їх визначенні сукупності форм, методів та засобів, що забезпечують ефективність підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти та успішне формування всіх структурних і змістових компонентів досліджуваної готовності.

Першу організаційно-педагогічну умову – **оновлення змісту професійної підготовки магістрів психології** – запропоновано реалізувати через



ергономічне насичення змісту обраних дисциплін та окремих модулів сукупністю інформації, яка відтворює когнітивні, операційні й аксіологічні обставини успішної професійної діяльності психологів в умовах неформальної освіти.

Зауважимо, що питання визначення змісту освіти в нашій країні цілеспрямовано вирішує державна наукова установа «Інститут модернізації змісту освіти», метою діяльності якої є наукове і навчально-методичне забезпечення якісного змісту освіти, зокрема через процедуру стандартизації освітніх спеціальностей та програм [163]. Варто зауважити, що процедура визначення змісту спеціальності 053 Психологія (на другому рівні вищої освіти), згідно з даними Інституту, тривала щонайменше декілька років і включала, крім процесу розробки самого документа (обсягом 0,3–0,4 авт. арк.), низку окремих оцінювальних дій за участю провідних експертів за фахом, представників професійного співтовариства, фахівців з методичної експертизи, представників центральних органів виконавчої влади тощо [163]. Такий підхід цілком виправданий з погляду ретельності та демократичності способів відбору змісту професійної підготовки майбутніх магістрів до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, але дещо ускладнений через обсяг інтелектуальних та часових витрат, що може призвести до швидкого застарівання розроблених стандартів.

Наш підхід до оновлення змісту освіти майбутніх магістрів психології в аспекті формування їх готовності до успішної професійної діяльності в умовах неформальної освіти дає змогу, не порушуючи переваг колективного створення та узгодження компонентів змісту, зберегти ступінь ретельності й демократичності процедури відбору, але без зайвого когнітивного та іншого напруження.

Дійсно, залучення всіх зацікавлених осіб (гарантів освітньої програми 053 Психологія (на другому рівні вищої освіти), членів групи забезпечення спеціальності, викладачів фахових дисциплін тощо) до цієї важливої процедури має великий організуючий, командоутворювальний та мотиваційний ефекти, але для більш глибокого і якісного наповнення змісту підготовки потрібно розуміти футуристичні перспективи професії психолога, зокрема, у нашому випадку – в аспекті просвітницької професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

Установка на спрямованість у майбутнє, а не на «сущее» (рос. мовою) великою мірою визначає прогресивний характер освіти майбутніх магістрів психології. Із цих причин завдання з розробки змісту освіти в кожному конкретному закладі вищої освіти варто виконувати не індивідуально, а колективно, обов'язково із залученням успішних представників професійних співтовариств цього профілю – за допомогою добре відомих та відпрацьованих методик, таких як «мозковий штурм».

Водночас доповнення змісту освіти не може бути нескінченним та емпірично не перевіраним, отже, робота з наповнення змістом освіти майбутніх магістрів психології має в цьому сенсі суттєві суперечності.

Загалом під змістом освіти у вищій школі вчені розуміють сукупність наукової інформації, оформленої у вигляді певної навчальної документації, яка володіє такими характеристиками, як: необхідність, педагогічна обґрунтованість, логічність, послідовність тощо (В. Сітарова, [561, с. 345]). Так, Л. Хомич, вважає, що підґрунтям змісту професійної підготовки у вищій школі повинен бути програмно цільовий підхід до планування й управління освітнім процесом, який забезпечує синтез та інтеграцію всіх циклів дисциплін [647, с. 127–128]. Н. Манчинська, доповнюючи думки інших науковців, акцентує увагу на необхідності формування такого циклу дисциплін та порядку їх вивчення, який зміг би забезпечити належну якість фахової підготовки магістрів [338, с. 27].

Для визначення змісту освіти потрібно, перш за все, з'ясувати тактичні завдання та оперативні цілі підготовки майбутніх магістрів психології, враховуючи, що стратегічною метою є формування готовності до професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

При цьому доречно серед джерел експлікації оперативних завдань максимально використати стандарти спеціальності або результати емпіричного спостереження за успішною професійною діяльністю магістрів психології на ринку неформальних освітніх послуг.

Таким чином, ієрархічно вищими будуть цілі професійної освіти майбутніх магістрів, які замовляє суспільство, виявляючи масовий попит на задоволення певних освітніх потреб, а ієрархічно нижчими – цілі професійної освіти, що простежуються на рівні робочих програм та силабусів дисциплін, які

потрібно формулювати згідно з логікою компетентнісного підходу у вигляді динамічної комбінації знань, умінь і практичних навичок, способів мислення та ціннісних установок [213].

Проведений аналіз наукових джерел щодо сутності концепту «зміст підготовки» дає нам змогу сформулювати загальні вимоги до вибору та структурування змісту підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. Зокрема, цей зміст повинен:

1) відповідати цільовим орієнтирам авторської концепції та моделі підготовки майбутніх магістрів психології;

2) розкривати особливості та напрями діяльності магістра психології в системі неформальної освіти; роль і функції, які виконує в цих умовах;

3) забезпечувати формування когнітивного змістового компонента досліджуваної готовності для всіх структурних компонентів: педагогічного, підприємницького, технологічного, лідерського та емоційного інтелекту майбутнього магістра психології;

4) забезпечувати стартовий теоретичний потенціал для самостійного створення різноманітних освітньо-психологічних проєктів (стартапів) неформальної освіти;

5) актуалізувати та сформулювати ціннісні орієнтації майбутнього магістра психології щодо професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

Аналіз змісту традиційних освітніх програм, цільових та процесуальних характеристик окремих дисциплін, що презентують зміст підготовки майбутніх магістрів психології, дав змогу виявити значні резерви в аспекті насичення його авторськими компонентами формування готовності до професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

За рахунок незначної корекції освітньої програми підготовки (Додаток А.2), яку слід несуттєво модифікувати з урахуванням концептуальних та процесуальних інновацій автора пропонуються до застосування оновлені навчально-методичні комплекси дисциплін, а саме «Психологія творчості» (Б.1), «Психологія емоційного інтелекту» (Додаток Б.2), «Психологія ризику» (Додаток Б.3), «Психологія лідерства» (Додаток Б.4), «Психологія професійного мислення» (Додаток Б.5), а також методичні рекомендації до написання курсових робіт (Додаток В), наскрізна програма практик (Додаток Д).

Додаткові змістові модулі дисциплін «Педагогіка вищої школи» (модуль «Основи педагогічної майстерності психолога в просвітницькій діяльності») (Додаток Б 6), «Методика викладання психології у вищій школі» (модуль «ІКТ у професійній діяльності психолога») (Додаток Б 7), «Тренінг професійної компетентності» (модуль «Професійна діяльність магістра психології в умовах неформальної освіти») (Додаток Б 8) завершують загальну картину академічного навчання магістрів психології, розрахованого на 1,5 роки, що становить 90 кредитів ЄКТС.

Як видно з назв цього переліку дисциплін та окремих модулів дисциплін, значна частина запропонованого змісту стосується, перш за все, розвитку педагогічної та підприємницької складової готовності майбутніх магістрів психології, що внаслідок особливостей зазначених професійних груп має стимулювати розвиток властивостей особистості, способів мислення та ціннісних установок відповідно до загальної мети. Оскільки ступінь вищої освіти магістра за спеціальністю 053 Психологія передбачає можливість присвоєння професійної кваліфікації «Викладач закладу вищої освіти», а інтегральною компетентністю в стандартах спеціальності 053 Психологія (на другому рівні вищої освіти) є здатність вирішувати складні завдання в умовах невизначеності (що корелює з підприємницьким форматом діяльності), насичення педагогічним і підприємницьким змістом освітньої програми цілком виправдане та легітимне.

Так, метою навчальної дисципліни «**Психологія ризику**» (додаток Б 3) є ознайомлення студентів з теоретичними аспектами феномену ризику в психології, дослідження природи ризику в поведінці та діяльності, засвоєння методів і прийомів оцінювання схильності особистості до ризикованої діяльності взагалі та підприємницької діяльності психологів в умовах неформальної освіти зокрема.

Зміст дисципліни розкривають такі теми: «Просвітницька діяльність психологів в умовах неформальної освіти: перспективи та ризику», «Психолог неформальної освіти як суб'єкт ризикованого підприємництва», «Нормативно-правове забезпечення педагогічної діяльності в умовах неформальної освіти» тощо.

Змістовим ядром цих тем, що мають прямий стосунок до окреслених цілей навчання майбутніх магістрів психології, є презентація алгоритмів управління ризиками в просвітницькій діяльності, яка за всіма ознаками має підприємницьку основу. Студентам важливо розуміти, що саме становить небезпеку в такому способі професійної самореалізації, та мати інструменти зниження ймовірності вияву таких небезпек, а також визначення стратегії нівелювання психоемоційних бар'єрів, фінансових та репутаційних труднощів, з якими стикається пересічний психолог в умовах неформальної освіти.

Вивчення дисципліни «Психологія ризику» має довести майбутнім магістрам, що в умовах агресивної конкурентної боротьби на ринку просвітницьких послуг пріоритетного значення для якості професійної діяльності психологів набуває їх здатність виявляти підприємницькі компетенції, ціннісні установки та способи дій. Крім необхідності адекватно визначати напрями професійної самореалізації в умовах нестабільності й невизначеності, відслідковувати кон'юнктуру просвітницьких тематик та оцінювати потенційні можливості власного «бренду» на цьому ринку, психологи вимушені враховувати можливі нормативно-правові, кадрові, економічні, методичні й інші небезпеки для існування свого бізнесу

Мета навчальної дисципліни «**Психологія лідерства**» (Додаток Б 4) визначається необхідністю формування в студентів наукових і професійних знань щодо феномену ефективного лідерства в контексті обраної професії, освоєння технологій психологічного супроводу та саморозвитку особистості майбутнього магістра психології як лідера просвітницьких організацій, носія прийомів та технологій формування лідерських умінь у інших людей.

Дисципліна має стимулювати вияв лідерської життєвої позиції студентів з огляду на те, що особливість його майбутньої потенційної професійної діяльності як психолога в умовах неформальної освіти полягатиме в тому, що досить часто він буде в позиції «лідера суспільної думки» (далі – ЛСД), у центрі групової активності обраних для психологічного просвітництва субкультур. Одночасно майбутньому психологу потрібно готуватися до виконання ролі наставника та супервізора в питаннях, які будуть виділені ним у межах професійної спеціалізації, що потребує наявності відповідальності особистості, як важливого компонента лідерства разом з ініціативністю. Оскільки професійна

відповідальність психолога завжди виявляється через усвідомлення причин власних вчинків та їх наслідків, психологічна професія є однією з унікальних у плані можливостей бути причиною змін у внутрішньому світі інших людей.

По суті, професійна ініціативність як ще один компонент лідерства й виявляється в професії психолога як здатність до обґрунтованої, цілеспрямованої, послідовної та наполегливої трансформації психічних процесів, станів і властивостей іншої людини.

Метою вивчення дисципліни «**Психологія творчості**» (Додаток Б 1) є ознайомлення студентів спеціальності 053 Психологія (на другому рівні вищої освіти) із науковими та емпіричними підходами до розуміння творчого потенціалу й здібностей конкретної особистості, а також педагогічних способів їх формування, поповнення та розширення.

Дослідження ролі та місця творчої активності серед інших властивостей особистості має вивести майбутнього психолога на розуміння творчості як топової цінності професії психолога, що потрібна для стимуляції творчої активності інших.

Згідно із завданнями дисципліни майбутні магістри мають засвоїти основні теорії творчості, що домінують у нинішній педагогічній та психологічній науці, а також методи діагностики рівня творчих здібностей людини. Прикладом контекстного використання даної тематики може слугувати підручник І. Русинки, в якому автор в творчій манері відформатував низку відомих академічних теорій психологічної науки [535].

Процесуальні автодослідження майбутніх психологів під час вивчення та після вивчення цієї дисципліни мають довести здобувачам освіти, що всі вони є, користуючись термінологією С. Шандрука, «відкритою динамічною, саморозвитковою системою, котра змінюється якісно та стрибкоподібно, впливаючи водночас на розвиток його уявлень про оновлювані особистісні властивості і риси» [666]. Автор дисертації, присвяченої розвитку творчих здібностей у майбутніх психологів, обґрунтовано стверджує, що, змінюючись якісно, студенти не можуть точно передбачити, якими вони стануть у майбутньому, тому що розуміння себе сьогоднішнього не завжди відповідає уявленню про себе завтрашнього, що зумовлено, насамперед, минулим ментальним досвідом [666, с. 20].

Метою вивчення дисципліни **«Психологія емоційного інтелекту»** (Додаток Б 2) є формування здатності майбутніх магістрів психології розуміти й регулювати власні емоції та емоції інших, а також застосовувати таку здатність з метою цілеспрямованого впливу на інших людей у процесі, перш за все, професійної діяльності, спілкування, навчання, використовувати емоції в діяльності та спілкуванні.

Зміст дисципліни має розкрити тему емоційного інтелекту як ключової компетентності людини XXI ст., без якої успішна кар'єра молодих спеціалістів соціономічних професій практично неможлива.

На основі структури емоційного інтелекту, запропонованої Д. Мейєром і П. Селовеєм, студенти мають опанувати навички усвідомленої регуляції емоцій, їх ідентифікації та розуміння, вираження в соціально адекватній формі тощо [717].

Грунтуючись на підходах запорізьких дослідників феномену емоційного інтелекту, які здійснювали свою науково-дослідну діяльність у КПУ (О. Верітова [94], В. Зарицька [216], О. Самодумська [510]), у зміст дисципліни **«Психологія емоційного інтелекту»** уведено методичні напрацювання авторів, які буде висвітлено більш детально в ході опису педагогічного експерименту.

Дисципліна **«Психологія професійного мислення»** (Додаток Б 5) має на меті формування системи теоретичних знань студентів з проблеми сутності професійного мислення психологів та засобів його розвитку.

Змістовою основою цієї дисципліни виступають напрацювання запорізької дослідниці професійного мислення психологів Т. Гури, в дисертації [150] якої презентовано авторський комплекс діагностичних методик («Моделювання професійного мислення у процесі вирішення проблемних професійних ситуацій»; «Словесний самозвіт»; «Схематизація»), спецкурс «Основи професійного мислення психолога», Тренінг розвитку професійного мислення, організаційно-діяльнісні ігри тощо.

Оскільки ця дисципліна за своїми процесуальними та цільовими характеристиками стосується переважно фахової компетентності майбутніх магістрів психології, додатковим змістом у її викладанні виступили проблеми підприємницького та педагогічного стилю мислення.

Додатковий змістовий модуль дисциплін **«Педагогіка вищої школи»** («Основи педагогічної майстерності психолога в просвітницькій діяльності» (Додаток Б 6)) – мав на меті опанування майбутніми магістрами психології основ педагогічної майстерності як здатності з мінімальними зусиллями, в адекватні терміни досягати поставлених завдань у вихованні, розвитку та навчанні іншої людини в умовах неформальної освіти.

Базуючись на методичних напрацюваннях І. Зязюна на тему педагогічної майстерності вчителів [224], В. Ковальчука щодо майстрів виробничого навчання [277], Т. Сущенко щодо педагогічної майстерності педагогів позашкілля [607], нами експліковано найбільш актуальні та перспективні змістові елементи авторських напрацювань, зокрема висвітлено такі теми, як: «Просвітницька діяльність психологів в умовах неформальної освіти: перспективи та ризики», «Проблема саморегуляції психічних станів у процесі публічної роботи психолога», «Алгоритми підготовки до навчальних занять різних типів в умовах неформальної освіти» тощо.

Розроблений додатковий модуль дисципліни **«Методика викладання психології у вищій школі»** (модуль «ІКТ у професійній діяльності психолога» (Додаток Б 7)) – спрямований на формування базових знань та вмінь з тих інформаційно-комп'ютерних технологій, що використовують психологи при реалізації своїх функціональних обов'язків, і який забезпечував формування технологічного структурного компонента готовності.

Дисципліна **«Тренінг професійної компетентності»** доповнена модулем «Професійна діяльність магістра психології в умовах неформальної освіти» (Додаток Б 8), спрямованим на практичне відпрацювання окремих компонентів професійної компетентності, спрямованих на успішну діяльність в умовах неформального освітнього середовища.

Крім цих дисциплін та модулів дисциплін, перша організаційно-педагогічна умова передбачала й оновлення змісту виробничої практики, яку запропоновано реалізувати у вигляді польових (психологічних) практик, на яких майбутній магістр психології мав можливість випробувати самостійно розроблені стартапи для професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

Таким чином, реалізація першої умови (оновлення змісту професійної підготовки магістрів психології) забезпечувала свідоме засвоєння майбутніми



магістрами психології теоретичних та методичних аспектів їх діяльності в неформальній освіті, теоретичний базис для оволодіння сучасними й інноваційними технологіями освітньо-психологічної діяльності, проектування та реалізацію на комерційній основі самостійно розроблених стартапів для суб'єктів неформальної освіти.

Друга організаційно-педагогічна умова – **використання технології змішаного навчання** – забезпечує інтенсифікацію, персоналізацію, гнучкість, доступність та інтенсивність процесу підготовки майбутніх магістрів психології, а також зростання їх самостійності, адаптивності й мобільності як критично важливих характеристик, що відтворюють процесуальні режими професійної діяльності в умовах неформальної освіти. Крім цього, робота майбутніх магістрів психології з різноманітними електронними ресурсами, вебтехнологіями та онлайн-середовищем навчання забезпечує розвиток їх ІКТ-компетентності.

Теоретичні та методичні аспекти використання технології змішаного навчання в процесі професійної підготовки нині широко досліджують сучасні українські та зарубіжні науковці, такі як: М. Бирка [696], С. Велединська, М. Дорофєєва [89], М. Іващенко, Т. Бикова [230], М. Кондакова, Е. Латипова [285], О. Кривонос, О. Коротун [299], В. Кухаренко, С. Березенська, К. Бугайчук [609], Я. Сікора [564] та ін.

При цьому сама ідея «змішаного навчання» (англ. *blended learning*) виникла відносно недавно, а саме наприкінці ХХ ст. Ця освітня технологія розширила традиційні методи, форми та засоби педагогічної взаємодії новим арсеналом інструментів, що швидко впроваджувалися в освітню та інші галузі спочатку в результаті масового придбання населенням персональних комп'ютерів, потім – завдяки появі мережі Інтернет, а нині – нових мобільних пристроїв та гаджетів.

Нинішнє уявлення про технології змішаного навчання не зводяться до єдиного загальноновизнаного розуміння й продовжують свою еволюцію разом з розвитком цифрових та фізичних технологій.

Між тим сутність цієї технології має чітко виражену дидактичну місію, яка, поєднуючи технології традиційного, електронного, дистанційного, а тепер і

мобільного навчання визначає здатність людини більш ефективно засвоювати зміст освіти в зручний час та спосіб.

Наприклад, на думку О. Кривонос, О. Коротун, ця технологія є змішуванням елементів традиційної класно-урочної системи освіти та елементів інноваційної цифрової освіти [299, с. 20], що є суттєво спрощеною версією дефініції змішаного навчання, адже в ній не точно вказано важливі деталі та елементи, що піддаються «змішування», а головне – простежуються суто загальноосвітні сфери застосування, що, звичайно, не так.

Наприклад, дослідниця Г. Ткачук проаналізувала переваги й недоліки традиційного та електронного навчання та виявила, що змішане навчання збільшує можливості самостійного вибору як окремих елементів навчання, так і всієї стратегії (індивідуальної навчальної траєкторії), покращує ергономічні показники педагогічної взаємодії (витрачений час, географічне місце навчання, рівень автоматизації та технологічності), збільшує інтерактивні можливості асинхронного навчання завдяки взаємодії студента з освітнім середовищем [621, с. 146].

Характеризуючи технологію змішаного навчання, Г. Ткачук наголошує, що воно об'єднує педагогічну майстерність і технологічні інструменти, які дають змогу організувати навчання на високому рівні, а однією з найбільш перспективних моделей називає так звану ротаційну модель («Rotation»), що передбачає послідовну зміну режимів навчання, а саме «почергове освоєння блоків навчальної дисципліни за допомогою технологій електронного навчання (дистанційне, мобільне, комп'ютерно-орієнтоване) та в рамках традиційних лекційно-практичних занять» [621, с. 148].

Відзначимо перспективний характер ротаційної моделі змішаного навчання, особливо в аспекті створення певних його режимів, регулярності та повторюваності, що зазвичай має для студентів як організаційний, так і анімаційний ефекти.

Дослідники М. Бирка [696], В. Кухаренко, С. Березенська та К. Бугайчук [609] розрізняють ще більше комбінацій змішаного навчання, допускаючи можливість її поєднання з професійною діяльністю (роботою):

- 1) змішування очного та дистанційного навчання;
- 2) змішування структурованого та неструктурованого навчання;

- 3) змішування електронних та паперових навчальних матеріалів;
- 4) змішування індивідуальної та групової роботи;
- 5) змішування роботи та навчання.

У контексті реалізації цієї умови доцільно виокремити й інші численні думки та узагальнення вчених щодо переваг технології змішаного навчання.

Так, на думку М. Кондакової та Е. Латипової, для цієї технології характерні такі переваги:

– *гнучкість* та *доступність*, які надають можливість урахування індивідуальних освітніх потреб кожного студента, а також забезпечення індивідуального режиму навчання;

– *інтерактивність* та *суб'єкт-суб'єктна взаємодія* між викладачем і студентом, яка забезпечує перехід від трансляції навчальної інформації до самостійного конструювання знань студентами;

– *персоналізація процесу навчання*, адже за цією технологією кожен студент може самостійно визначати цілі навчання та способи їх досягнення, відповідно до власних освітніх потреб, інтересів і здібностей [285, с. 60].

Зокрема, В. Кухаренко, С. Березенська та К. Бугайчук серед переваг, які надає технологія змішаного навчання, крім вищезгаданих, виокремлюють: підвищення мотивації тих, хто навчається, зростання ефективності використання часу, забезпечення акценту на поглибленому вивченні дисципліни, полегшення процесу діагностики результатів навчання, формування навичок роботи в команді, економія коштів завдяки скороченню кількості поїздок на навчання тощо [609, с. 56].

Ці аргументи засвідчили правильність вибору технології змішаного навчання та визнання її реалізації другою організаційно-педагогічною умовою. Утім, доцільно також обрати й модель змішаного навчання, для чого необхідно визначити її структурні та змістові характеристики.

Так, О. Кривонос та О. Коротун у моделі змішаного навчання виділяють такі елементи: лекційні, семінарські та практичні заняття, завдання для самостійної роботи; навчально-методичні матеріали (підручники, посібники, методичні вказівки); засоби онлайн-спілкування (чат, форум, e-mail); віртуальну кімнату, мультимедійні матеріали (аудіо-, відеолекції) та симуляції [299, с. 20]. Зауважимо, що таке бачення радше можна віднести до моделі дистанційного

навчання, адже воно не відбиває основної характеристики змішаного навчання – наявності очної взаємодії між студентами та викладами.

У цьому контексті слушною є думка М. Бирки, який у своєму дослідженні, під час реалізації технології змішаного навчання пропонує акцентувати увагу на таких основних характеристиках, як: спосіб доставки змісту навчання, діяльність того, хто навчається, формат подання навчальних матеріалів та компетентностях, які необхідні для навчання [696, с. 223].

Тому для успішної реалізації цієї умови в процесі підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти нами обрано також модель змішаного навчання «Online Driven», яка передбачає використання електронних ресурсів для опанування програми навчальної дисципліни, періодичні очні консультації з викладачем для обговорення труднощів, а також проведення очного заліку (екзамену), що є обов'язковим (Я. Сікора) [564, с. 237–238].

Обґрунтовуючи необхідність упровадження технології змішаного навчання в підготовку майбутніх магістрів психології, висловимо декілька застережень щодо коректності її використання.

По-перше, змішане навчання є чудовим способом залучення різних типів інтелекту особистості в пізнавальну діяльність, а регулярна зміна режимів, як ми вже зауважували вище, має суттєвий анімаційний ефект. Утім, при значній частці використання дистанційного навчання, як вважає Г. Ткачук, втрачається середовище реального спілкування, оскільки воно здійснюється або в електронному середовищі засобами обміну повідомлень, або через систему вебконференцій, вебінарів, відеозв'язку. Тому, на нашу думку, потрібно визначити хоча б мінімальний час очної взаємодії з викладачем.

По-друге, наш досвід показує, що недоцільно переводити всі лекції в електронний формат, адже, крім подання теоретичних відомостей, кожна лекція має розвивати інтерес студентів до навчання та формувати основу для подальшої самостійної роботи, що можна забезпечити тільки при очній взаємодії між студентами та викладачем. З метою спонукання майбутніх магістрів психології до активного самостійного опанування лекцій, їх матеріал доцільно оприлюднювати у форматі певної проблеми (проблемне подання), що забезпечує

необхідність самостійного пошуку інформації, формулювання висновків та узагальнень.

По-третє, під час реалізації цієї умови окрему увагу потрібно приділити організації електронного спілкування між майбутніми магістрами психології та викладачами, яке варто проводити за допомогою сучасних інформаційно-комп'ютерних технологій (ІКТ), зокрема *синхронного (онлайн)* та *асинхронного (офлайн)* формату. Такими технологіями онлайн-спілкування (у режимі реального часу) можуть бути чат, месенджер та онлайн-сервіси, а асинхронними – електронна пошта та форум.

Для забезпечення групової взаємодії в режимі реального часу нами обрано технологію *вебінар* (М. Іващенко, Т. Бикова) [230, с. 223], яка є різновидом вебконференції, що дає змогу створити віртуальну навчальну «аудиторію», яка об'єднує всіх учасників. Ця технологія дає можливість у процесі професійної підготовки майбутніх магістрів психології проведення в онлайн-режимі лекційних, семінарських і практичних занять, з одночасним використанням електронних матеріалів та чату. Вебінар реалізується за допомогою спеціалізованих вебсервісів, найвідомішими з яких є WizIq, BigBlueButton та Videoleti.

Третя організаційно-педагогічна умова – **використання інтерактивних технологій** – надає очевидні анімаційні ефекти від створення психологічно комфортного та взаємозбагачувального інтерактивного навчального середовища, в якому майбутній магістр психології є активним суб'єктом навчання, інтенсивно формує основні компоненти готовності до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, особливо в аспекті адекватної фахової самооцінки та емоційного інтелекту.

Методичні аспекти використання інтерактивних технологій навчання на різних рівнях освіти стали предметом праць багатьох науковців, серед яких: Н. Балдич [25, с. 71], Д. Губар, Т. Непомняща [143], Д. Остапчук, Н. Мирончук [407], О. Пометун, Л. Пироженко [436], Л. Ткачук [622], В. Ягоднікова [688], М. Сільверман [729] та ін.

Інтерактивне навчання як педагогічна технологія базується на постійному й активному співнавчанні (взаємонавчанні), між суб'єктами освітнього процесу, а його основними аспектами виступають полеміка та вільний обмін думками

(Н. Балдич) [25, с. 71]. Отже, інтерактивним є такий метод, у якому майбутній магістр психології є активним учасником професійної підготовки, спілкується, взаємодіє та визначає власну освітню траєкторію, що формує його мотивацію до навчання.

Ми також враховували те, що в умовах інтерактивного навчання відбувається зміна ролей і викладача, і магістранта, вони обидва стають рівноправними та рівнозначними суб'єктами професійної підготовки, і її результатів досягають взаємними зусиллями (Д. Остапчук, Н. Мирончук) [407]. При цьому інтерактивне навчання «виключає домінування одного учасника над іншими» (О. Пометун, Л. Пироженко) [436, с. 9]. Це положення є дуже важливим для нашого дослідження, адже визначає необхідність усвідомлення майбутніми магістрами психології своєї *відповідальності* за результати навчання, а викладач є організатором навчання та консультантом, а не суб'єктом, що домінує.

Інтерактивні методи навчання володіють численними перевагами в разі їх застосування в процесі підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, зокрема: сприяють встановленню тісних взаємозв'язків між учасниками навчання; сприяють формуванню в магістрантів адекватної самооцінки, впевненості в собі та розвитку емоційного інтелекту; забезпечують залучення до навчання кожного майбутнього магістра психології; забезпечують активне та постійне використання особистого досвіду майбутніх магістрів психології; сприяють усвідомленню кожним майбутнім магістром власного потенціалу, ролі та місця в групі; забезпечують розвиток комунікативної компетентності майбутніх магістрів психології; сприяють прояву базових лідерських здібностей майбутніх магістрів психології, зокрема, це стосується прагнення до діалогу та уникнення конфліктів, пошуку компромісних шляхів їх вирішення у процесі спільного вирішення проблеми.

У контексті реалізації третьої організаційно-педагогічної умови в підготовці майбутніх магістрів психології нами використано такі інтерактивні технології (Л. Варзацька, Л. Кратасюк) [88, с. 5–7], (Д. Губар, Т. Непомняща) [143], М. Іващенко, Т. Бикова [230], (Д. Остапчук, Н. Мирончук) [407], [634, с. 45], (М. Сільверман) [729]: навчання в малих групах та в парах; запитання та

відповіді; навчальні ситуації (моделювання реальної ситуації з професійної діяльності та пошук і обов'язкове прийняття всіма магістрами-психологами спільного рішення); рольову гру (виконання магістрантами-психологами певних ролей, актуальних в умовах неформальної освіти); мікронавчання (подання понять та ідей у вигляді коротких фрагментів упродовж коротких часових інтервалів, що потребує від майбутніх магістрів максимальної концентрації),

Таким чином, реалізація третьої організаційно-педагогічної умови (використання інтерактивних технологій навчання) забезпечило створення комфортного інтерактивного навчального середовища, в якому майбутній магістр психології є суб'єктом навчання, а також формування основних компонентів досліджуваної готовності, особливо в аспекті адекватної самооцінки та емоційного інтелекту.

Четверта організаційно-педагогічна умова – **використання проєктної технології** – культивує якісну теоретичну й методичну підготовку майбутніх магістрів психології через практику розробки персональних проєктів входження на ринок неформальних освітніх послуг у вигляді стартапів.

Методичні аспекти використання проєктної технології в навчальному процесі ЗВО широко висвітлено в численних працях українських та зарубіжних дослідників, як-от: Л. Козак [279], Н. Любчак [328], С. Сисоєва [559], Т. Сілакова [565], Л. Ткаченко [620], З. Шацька [672], Н. Щокіна [684] тощо

В основу проєктної технології покладено концепт «проєкт», який відбиває прагматичну спрямованість на досягнення конкретного результату, здобутого в процесі вирішення певної проблеми, яка має теоретичну або практичну значущість (Л. Козак) [279, с. 56]. Таке бачення дає змогу магістрантам-психологам усвідомити важливість набутих ними знань завдяки можливості їх застосування на практиці, що стимулює їх інтерес до навчання, підвищений рівень суб'єктності та автономії у виборі шляхів здобуття професійної компетентності

З цього приводу сам розробник методу проєктів, В. Кілпатрик, писав: «ми захоплюємося тим, хто є ковалем свого щастя, хто з пильною увагою до ситуації формує чіткі та далекоглядні наміри, хто якісно планує та виконує все те, що замислив. Людина, яка зазвичай у такий спосіб пристосовується до життя щодо гідних громадських засад, одразу ж задовольняє попит як у практичній

діяльності, так і в моральній відповідальності. Така людина є взірцем демократичного суспільства. Також справедливо, що цілеспрямована дія не може бути у житті раба чи кріпака. Ці бідні невдахи мусять в інтересах правлячої системи звикнути працювати з мінімальними власними намірами та з максимальним рабським служінням цілям інших. У рішеннях важливих питань вони просто слідують певним планам, які розробило керівництво, і виконують їх відповідно до зазначених вказівок. За них, невільних робітників, нехай інші несуть відповідальність і за результатами їх праці нехай інші виносять вирок. Певна слухняність, яка так необхідна для їх безнадійної долі, ніколи б не змогла запропонувати план, про який ми тут говоримо. Але це демократія, яку ми спостерігаємо і яка нас цікавить” [709, с. 322].

Реалізація технології проєктів пов’язана з *проєктною діяльністю* (Н. Любчак) [328] та *проєктуванням* (Т. Сілакова) [565]. При цьому проєктування – це «процес створення об’єктивно й суб’єктивно нового проєкту (прототипу, прообразу) передбачуваного або можливого об’єкта, стану, який виконують протягом визначеного проміжку часу» (Т. Сілакова) [565, с. 154]. На думку Н. Щокіної, реалізація цієї технології також пов’язана з особистісно зорієнтованим підходом, інтерактивною взаємодією між усіма учасниками навчання та потребує від тих, хто реалізує проєкт, сукупності активних дій, що включає: *планування, прогнозування, аналіз, синтез, узагальнення та моделювання* [684]. Таке бачення висуває до майбутніх магістрів психології низку вимог, що включає: здатність інтегрувати та застосовувати набуті знання за фахом, уміння встановлювати причинно-наслідкові зв’язки в ході вирішення проблеми й проєктувати очікувати результати.

Крім цього, для успішної реалізації проєктної технології необхідна *самостійна діяльність* того, хто виконує проєкт (С. Сисоєва) [559]. Цілком погоджуємось із цією думкою, адже також вважаємо, що будь-який проєкт той, хто навчається, реалізує самостійно впродовж визначеного періоду часу, а викладач виконує роль консультанта.

Реалізація цієї умови з погляду майбутнього магістра психології володіє численними перевагами, до яких З. Шацька зараховує поглиблення знань з конкретної дисципліни; підвищення мотивації до навчання; розвиток самостійності та навичок мислення високого рівня; формування вмінь роботи в



команді; формування вмінь пошуку, збору та опрацювання необхідної інформації; розвиток умінь презентувати результати своєї праці для широкої аудиторії; формування вмінь раціонального розподілу часу (Time Management); формування вмінь взаємодії з різними людьми та управління конфліктами; формування творчих здібностей креативного мислення; створення можливостей для творчого та нестандартного застосуванню набутих знань; створення підґрунтя для належної підготовки до науково-дослідної роботи [672, с. 379–380].

Залежно від діяльності, що домінує в проєкті, вирізняють такі їх види: дослідницькі, інформаційно-пошукові, творчі, ігрові, практико-орієнтовані та інші (Л. Козак) [279, с. 60].

Для реалізації четвертої організаційно-педагогічної умови особливе значення мають *інформаційні, навчально-методичні, телекомунікаційні та практико-орієнтовані* проєкти магістрантів-психологів у процесі професійної підготовки.

Так, виконання магістрантами-психологами *інформаційно-пошукових проєктів* спрямовано на збір інформації про досліджуваний об'єкт з різних інформаційних джерел, у тому числі за допомогою засобів, розроблених самими учасниками проєкту (опитування, анкетування, тестування), та її подальшу обробку (аналіз, узагальнення, формулювання висновків). За цим проєктом домінує інформаційно-пошукова діяльність магістранта, а результатом є різноманітні публікації (тези, статті тощо) або основа для подальших проєктів.

Реалізація майбутніми магістрами психології *навчально-методичних проєктів* забезпечує їх методичну підготовку до виконання ролі педагога в умовах неформальної освіти і спрямована на розробку та впровадження нових навчально-методичних матеріалів із застосуванням інноваційних і традиційних форм, методів, засобів та технологій навчання. У цьому проєкті домінуючою є методична діяльність магістранта, а результатом проєкту є: мультимедія презентації для освітньо-психологічних заходів, навчальні плани, методичні посібники, дидактичне забезпечення та ін.

*Практико-орієнтовані проєкти* у професійній підготовці майбутніх магістрів психології забезпечують їх професійне спрямування до подальшої професійної діяльності в умовах неформальної освіти. Основна мета такого

проєкту – максимально наблизити організацію освітнього процесу до реальних умов професійної діяльності майбутніх магістрів психології. Тому, створюючи практико-орієнтований проєкт, майбутні магістри психології узагальнюють, закріплюють та практично застосовують уже набуті ними теоретичні знання з їх особливостей професійної діяльності в неформальній освіті та мають можливість набути досвіду з реалізації самостійних «стартапів» для подальшого впровадження в неформальній освіті. Такий проєкт визначає успішний характер діяльності майбутніх магістрів психології в неформальній освіті та їх глибоку особисту зацікавленість в опануванні обраної професії.

Винятково важливу роль у забезпеченні ефективності професійної підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти відіграють *телекомунікаційні проєкти*, які спрямовані на широке використання інформаційно-комп'ютерних технологій, комп'ютерної телекомунікації та вебтехнологій при реалізації кожним магістрантом власного освітньо-психологічного проєкту (підприємницького стартапу). Такі проєкти поєднують усі вищезгадані види проєктної діяльності магістрантів, а їх результатом є персональні стартапи.

Таким чином, реалізація четвертої умови (використання проєктної технології) у процесі підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти забезпечило створення сприятливих умов для глибшого розуміння ними навчальної інформації, сприяло розширенню усвідомленню можливостей проєктної технології, а також забезпечило надійне методичне підґрунтя для подальшої розробки й успішного впровадження освітньо-психологічних проєктів («стартапів») у професійній діяльності в неформальній освіті.

П'ята організаційно-педагогічна умова – проходження польових (психологічних) практик – забезпечує упредметнення накопиченого потенціалу та апробацію власного стартапу в умовах реальної неформальної освіти, що надає змогу масштабної рефлексії й виявлення утруднень, що можуть стримувати побудову успішної професійної кар'єри.

У науковому дискурсі практична частина підготовки майбутніх психологів до професійної діяльності зазвичай присутня ледве не в кожній науковій роботі, присвяченій цілісній завершеній освітній програмі, в якій висвітлюється весь

спектр форм взаємодії зі студентами спеціальності 053 Психологія для досягнення різних освітніх цілей [24; 111; 149; 157; 173; 181; 244; 246; 269; 270; 286; 320; 341; 342; 351; 367; 419; 515; 526; 532; 542; 577; 592; 602; 666; 673] тощо.

Практична підготовка майбутніх фахівців усіх спеціальностей, зокрема й магістрів психології, згідно зі ст. 51. Закону України «Про вищу освіту», здійснюється шляхом проходження ними практики на підприємствах, в установах та організаціях згідно з укладеними закладами освіти договорами» [213]. При цьому фінансовий план закладу вищої освіти має обов'язково включати витрати на проходженням виробничих і переддипломних практик (ст. 71).

Зазначені позиції свідчать про задеклароване серйозне ставлення до цієї складової вищої освіти в державі, хоча насправді витрати закладу вищої освіти на практичну підготовку зазвичай покривають здебільшого лише погодинну зарплатню керівників практики від підприємства.

Такий підхід дещо знижує можливості організації повноцінного стажування майбутніх магістрів психології, адже, згідно з нашою концепцією використання польових практик для формування готовності студентів до професійної діяльності в умовах неформальної освіти є актом підприємництва, в якому здатність максимально успішно «увійти» в ринок просвітницьких послуг з власним стартапом потребує певних витрат. Узагалі, на думку С. Кадачнікова, освітня послуга є економічним благом, що «володіє корисністю з точки зору його споживачів і потребує витрат на своє виробництво» [239, с. 48].

На думку А. Книш [270], яка досліджувала питання готовності майбутніх психологів-тренерів до професійної діяльності, «тренінгова діяльність включає в себе цілу низку етапів, серед яких: дослідження ринку тренінгових послуг, визначення актуальних проблем, виявлення групи потенційних учасників тренінгу, розрахунок кошторису тренінгу (підкреслено автором), розробка програми тренінгу з урахуванням соціально-психологічних особливостей потенційних клієнтів, організація та проведення тренінгу» [270, с. 140].

До перелічених А. Книш завдань та супутніх витрат можна сміливо додати ще низку важливих позицій, як-от: проведення рекламної роботи в соціальних мережах, оренда офісної техніки, мікрофонів, фліпчарту, закупівля

канцелярських товарів, продуктів харчування (для брейк-кави), друкування роздаткового матеріалу тощо.

Фокусуєчись на питаннях надання освітньої послуги як специфічного економічного блага, В. Огаренко зазначає, що освітня послуга – це товар, що становить певну діяльність, яку здійснює виробник і в процесі якої відбувається задоволення потреби споживача в освіті [386].

Зазначений перелік організаційних дій, що наближують, але не гарантують вірогідність успішного входження майбутнього магістра психології на ринок неформальної освіти, свідчить про наявність суттєвих відмінностей у класичній педагогічній діяльності викладачів або вчителів в умовах формальної освіти та просвітницькій діяльності фахівців з психології в умовах неформальної освіти.

Незважаючи на схожість задекларованих цілей педагогічної роботи (ті самі знання, уміння, практичні навички, способи мислення, ціннісні установки, інші властивості тощо), їх процесуальні та стильові характеристики інші. Найбільш вдало цю відмінність висвітлив відомий російський бізнес-тренер українського походження Р. Гандапас [120]. Автор семи видань з ораторської майстерності висловив думку, що головною відмінністю класичної педагогічної роботи від роботи тренерської є можливість працювати в суто «інформуючому» жанрі. В умовах, коли запрошені на просвітницький захід особи не зобов'язані слухати «тренера», витрачаючи свій вільний час, потрібно розраховувати, що педагогічна взаємодія має бути інтерактивною, надихати та мотивувати, адже утримання довгий час уваги аудиторії за рахунок суто повідомлення інформації в таких умовах практично неможливе. Цінність інформації при цьому не втрачає своєї важливої ролі, але спосіб її доведення до свідомості «незалежних» слухачів має свої особливості.

Таким чином, практична підготовка майбутніх магістрів психології є формою освітнього процесу, яка забезпечує не тільки перевірку рівня їх готовності до професійної діяльності в неформальній освіті, а й створює можливості для їх самопізнання та актуалізації в ролі психолога, педагога та підприємця в зазначених умовах. Реалізація магістрантом освітньої послуги в період польової практики є формою мікробізнесу, в якому інтеріоризований здобувачем освіти певний обсяг навчальної та наукової інформації трансформується в процесі просвітницької діяльності в задоволення освітньо-

наукових потреб юридичних та фізичних осіб у ході їхнього «навчання протягом життя».

У нашому дослідженні практична підготовка реалізована у вигляді польових (психологічних) практик, що є видом виробничої практики майбутніх магістрів психології й реалізується в установах та організаціях неформальної освіти або шляхом пошуку незалежної цільової аудиторії. Зміст такої практики будується на робочій програмі практики та індивідуальних завданнях для кожного майбутнього магістра психології (Додаток Д).

Приклади методичних вказівок щодо проходження окремих видів педагогічних практик майбутніми магістрами психології подано в працях В. Горбунова, І. Загурської [365], В. Саюк [547], але більшість прикладів, що знайдено нами у відкритих джерелах, під педагогічною практикою розуміють стажування в закладах формальної освіти, а отже, не можуть слугувати орієнтиром для наслідування та, зрештою, перебувають поза зоною предмета нашого дослідження.

Отже, цільовими орієнтирами реалізації п'ятої організаційно-педагогічної умови визначено: знайомство зі специфікою професійної діяльності психолога в неформальній освіті; формування власної картини суб'єктивних вражень від перебування в педагогічній ролі психолога в умовах неформальної освіти; апробація «стартапів», розроблених майбутніми магістрами психології в неформальній освіті; набуття досвіду передачі теоретичних знань і усвідомлення шляхів їх практичного застосування в умовах неформальної освіти; набуття магістрантами-психологами первинних професійних утруднень та вмінь у галузі професійної просвітницької діяльності в умовах неформальної освіти.

Таким чином, реалізація п'ятої умови (проходження польових (психологічних) практик) забезпечить наближення навчання до умов практичної діяльності магістрів психології в неформальній освіті та випробування ними себе в ролях педагога, психолога та підприємця. Така апробація себе та власного стартапу сприятиме виявленню майбутнім магістром психології прогалин і недоліків у розробленому продукті, усвідомленню слабких місць у власній підготовці, а також упевненості в собі і правильному виборі професії.

Отже, проведене пілотажне дослідження за участю майстрів професійної спільноти, які мають успішний досвід діяльності в умовах неформальної освіти,

аналіз авторського досвіду дисертанта як керівника факультету соціальної педагогіки та психології, багаторічне викладання на кафедрі психології, урахування думок науково-педагогічних працівників академічного плану (докторів та кандидатів педагогічних і психологічних наук) надали змогу експлікувати необхідні й достатні організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

*Першу* організаційно-педагогічну умову – *оновлення змісту професійної підготовки магістрів психології* – запропоновано реалізувати через ергономічне насичення змісту обраних дисциплін та окремих модулів сукупністю інформації, в якій відтворюються когнітивні, операційні й аксіологічні обставини успішної професійної діяльності психологів в умовах неформальної освіти.

*Друга* організаційно-педагогічна умова – *використання технології змішаного навчання* – забезпечує інтенсифікацію, персоналізацію, гнучкість, доступність та інтенсивність процесу підготовки майбутніх магістрів психології, а також зростання їх самостійності, адаптивності й мобільності як критично важливих характеристик, що відтворюють процесуальні режими професійної діяльності в умовах неформальної освіти. Крім цього, робота майбутніх магістрів психології з різноманітними електронними ресурсами, вебтехнологіями та онлайн-середовищем навчання забезпечує розвиток їх ІКТ-компетентності.

*Третя* організаційно-педагогічна умова – *використання інтерактивних технологій* – надає очевидні анімаційні ефекти від створення психологічно комфортного та взаємозбагачувального інтерактивного навчального середовища, в якому майбутній магістр психології є активним суб'єктом навчання, інтенсивно формує основні компоненти готовності до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, особливо в аспекті адекватної фахової самооцінки та емоційного інтелекту.

*Четверта* організаційно-педагогічна умова – *використання проєктної технології* – культивує якісну теоретичну й методичну підготовку майбутніх магістрів психології через практику розробки персональних проєктів входження на ринок неформальних освітніх послуг у вигляді стартапів.

*П'ята* організаційно-педагогічна умова – *проходження польових*

(психологічних) практик – забезпечує упредметнення накопиченого потенціалу та апробацію власного стартапу в умовах реальної неформальної освіти, що надає змогу масштабної рефлексії й виявлення утруднень, що можуть стримувати побудову успішної професійної кар'єри.

### **3.2. Модель підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти**

Розробка необхідних і достатніх умов професійної підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти дає змогу перейти до наступного етапу дослідницької роботи, а саме приведення накопиченого концептуального та теоретико-практичного базису в єдину систему. Дійсно, процес академічної освіти майбутніх магістрів психології має бути системним, що потребує визначення сукупності елементів системи та функціональних зв'язків між ними.

З метою реалізації зазначеного завдання потрібно здійснити перенос авторського бачення підготовки майбутніх магістрів психології в змодельовану реальність шляхом побудови спрощеного аналога досліджуваного феномену.

Теоретичні й методичні засади педагогічного моделювання висвітлено в працях: С. Давидової [155], О. Єжової [189], Л. Козак [280], Д. Кільдерова [260], Є. Лодатко [321], Н. Нечипор [372], І. Ніколаєску [376], О. Слободянюк [572], Х. Шапаренко [667], Ю. Шапрана [671] та інших науковців.

Розробка авторської моделі підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, насамперед, потребує уточнення сутності концептів «модель» та «моделювання» з позицій педагогічної науки.

Загалом «моделювання» є концептуально-проектувальною процедурою, що застосовують на етапі теоретичного осмислення певної дослідницької проблеми і яка спрямована на відтворення окремих характеристик досліджуваного об'єкта (процесу) на створеному дослідником об'єкті – «моделі» (О. Слободянюк) [572, с. 147].

Об'єктом моделювання в педагогіці прийнято називати освітній процес, що реалізується в певних соціокультурних умовах, а предметом – окремі аспекти

або характеристики цього процесу (Н. Нечипор) [372, с. 118], отже, у нашому дослідженні об'єктом моделювання є професійна підготовка майбутніх магістрів психології у вищій школі, а його предметом – формування їх готовності до професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

Моделювання в педагогіці володіє низкою переваг для дослідника, серед яких:

– можливість цілісного охоплення досліджуваного феномену (системи) (Н. Нечипор) [372, с. 118];

– перспектива розглядати педагогічний процес як систему, для якої характерні сукупність структурних складових і їх елементів, присутність взаємозв'язків між ними, які реалізують послідовно в часі й просторі (Х. Шапаренко) [667, с. 324];

– можливість адекватного опису та цілісного відображення найважливіших властивостей, компонентів і характеристик системи, які мають вирішальний вплив на ефективність розвитку досліджуваного феномену, та нехтування її індиферентними параметрами (О. Слободянюк) [572, с. 147].

Разом з тим, як зауважує О. Слободянюк, моделювання **неможливе** без *абстрактно-логічного мислення*, яке дає змогу досліднику обрати з великої кількості всіх властивостей і відносин оригіналу найбільш значущу частину, яка відображає найважливіші якості та компоненти досліджуваного феномену [572, с. 147]. Крім цього, на думку В. Маслова, моделювання потребує від дослідника певного рівня *конструктивно-проектувальних та аналітико-синтетичних умінь*, що забезпечують проєкцію досліджуваного об'єкта (системи) у цілому або його характерних складових на основі опрацювання наявної інформації [343]. Таким чином, реалізація процедури моделювання вимагає від дослідника не лише відповідної теоретичної та методичної підготовки, а й певних інтелектуальних здібностей, зокрема абстрактного та логічного мислення.

Як нами зазначено вище, результатом моделювання є створення певної структурно-логічної схеми досліджуваного феномену. З огляду на це, доцільно визначити сутність і цього педагогічного концепту.

Поняття «*модель*» у словниковій літературі розкрито так: «(фр. *modele* – зразок) – це уявна або матеріально-реалізована система, котра відображає або відтворює об'єкт дослідження (природний чи соціальний) і здатна змінювати



його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкта» [186, с. 516]. На думку С. Давидової, «модель» – це «штучно створений (або абстрактний) об'єкт у вигляді креслень, схем, логіко-математичних формул тощо, який відповідає досліджуваному об'єкту, відтворює та відображає в спрощеному вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки та відносини між усіма елементами об'єкта, що досліджується» [155, с. 56]. При цьому модель досліджуваного феномену як конструкт чітко визначає структурні складові її компоненти, які входять до системи та схематично відображає реальні взаємозв'язки між ними (Ю. Шапран) [671, с. 39]. Не менш важливим є те, що модель завжди виступає в ролі *аналогії* та є *проміжною ланкою* між висунутими науковцем теоретичними положеннями та їх перевіркою на практиці (Л. Козак) [280, с. 99]. Отже, модель є аналогією досліджуваного феномену, що відображає його спрощену структуру, проте завжди враховуючи реальні внутрішні зв'язки в структурі модельованого об'єкта.

Зауважимо, що, попри те, що модель є значно простішою за оригінал, вона дає змогу виявити ті характеристики, які є прихованими в оригіналі через його складність та завуальованість досліджуваного феномену (Х. Шапаренко) [667, с. 324]. Таким чином, модель підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти розуміємо як систему-аналог, що опосередковано відтворює сутність та найважливіші характеристики оригіналу і є проміжною ланкою між висунутими нами теоретичними положеннями та їх перевіркою на практиці неформальної освіти.

Розробка авторської моделі досліджуваного педагогічного феномену також потребує уточнення вимог до педагогічних моделей. На основі аналізу праць С. Давидової [155, с. 56], Н. Нечипор [372, с. 119] та Г. Цветкової [649, с. 196], погоджуючись з їхніми позиціями, ми висували до авторської моделі підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти такі вимоги, як: адекватність моделі оригіналу тією мірою, яка дає змогу досягти поставленої мети; адекватність моделі авторській концепції формування досліджуваного феномену, що визначає її оригінальність; відповідність структурних складових модель реальним властивостям досліджуваного феномену; відображення зв'язків між моделлю та середовищем; відображення дій об'єктів та суб'єктів, що належать до неї; відображення моделі

як цілісного процесу взаємозв'язку основних структурних компонентів, що виконують відповідні функції системи; відтворюваність розробленої моделі, що забезпечує можливість поширення й перенесення отриманих даних на досліджуваний феномен.

Разом з тим, як підкреслює О. Слободянюк, модель не володіє самостійною значущістю в процесі дослідження, а є лише засобом пізнання обраного феномену. У зв'язку із цим процедура моделювання передбачає обов'язкову *практичну апробацію* розробленої моделі [572, с. 147].

Тому в нашому дослідженні скористаємось алгоритмом розробки моделі педагогічного феномену, запропонованого В. Масловим [343], та доповнимо його визначеними нами етапами: 1) вибір типу моделі; 2) збір та опрацювання інформації, необхідної для побудови моделі; 3) визначення структурного наповнення моделі й логічних зв'язків між основними складовими та всередині них; 4) побудова графічного зображення (схеми), що відображає модель досліджуваного феномену; 5) практична апробація розробленої моделі.

Так, на *першому етапі моделювання*, який був спрямований на вибір типу моделі досліджуваного феномену, нами визначено, що в працях науковців представлено різні типи педагогічних моделей, а саме: структурно-компонентну (Л. Козак) [280], організаційно-педагогічну (Д. Кільдеров) [260], організаційно-змістову (І. Ніколаєску) [376] та педагогічну (О. Слободянюк) [572]. Проте всі типи моделей спрямовані на розкриття певного педагогічного феномену, який досліджував науковець.

На основі аналізу праці О. Єжової, присвяченої класифікації моделей у педагогічних дослідженнях [189, с. 206], для нашої дисертації обрано *структурно-функціональну модель*, адже саме такий тип моделі найкраще відповідає нашому баченню процесу формування готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти та дає змогу найбільш повно відобразити всі його структурні й функціональні особливості. При цьому структурний аспект відображає форму, кількість, розташування та взаємозв'язки між основними складовими досліджуваного процесу, а функціональний аспект деталізує особливості його функціонування відповідно до визначеної мети.

Другий етап моделювання, який передбачав збір та опрацювання інформації, необхідної для побудови моделі підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, нами описано в першому та другому розділах дисертації. Третій етап моделювання був спрямований на визначення її структурних складових, взаємозв'язків та відносин між основними складовими та всередині них.

Відповідно до авторського бачення досліджуваного процесу, у структурі моделі підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти нами визначено такі структурні складові: проєктувально-цільову, процесуально-технологічну та результативно-оцінювальну (рис. 3.1).

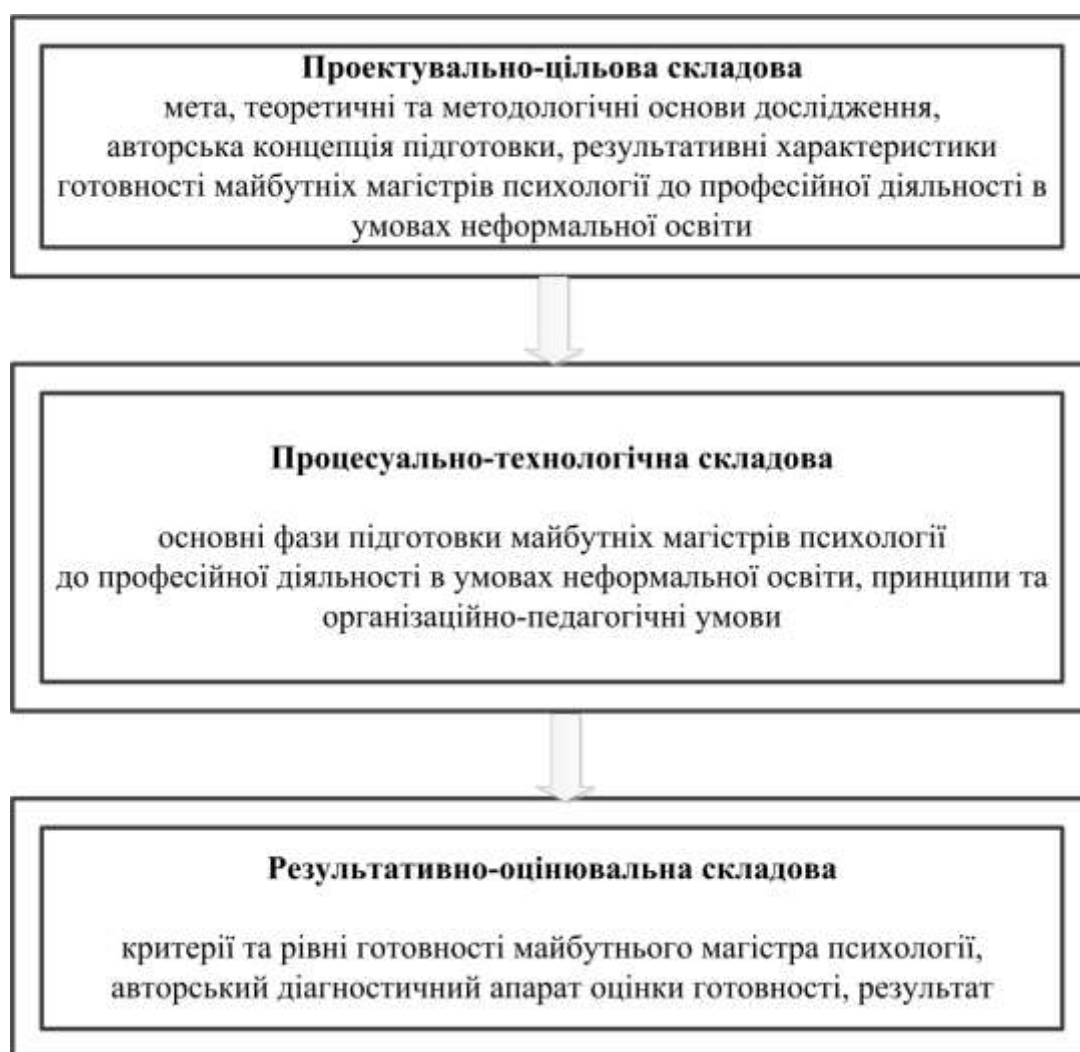


Рис. 3.1. Складові авторської структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти

*Четвертий етап моделювання* передбачав побудову графічної схеми моделі підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

Проте, й авторська модель, і визначені структурні складові цієї моделі, і взаємозв'язки між компонентами всередині них володіють високою складністю, відтак їх дуже важко подати графічно на одній сторінці. Для подолання цієї складності скористаємось ідеєю Є. Лодатко, який пропонує розглядати модель як певний кластер, що поєднує локалізовані взаємозалежні та взаємодоповнювані об'єкти (складові) досліджуваного феномену [321, с. 148]. Такий підхід дає змогу розглядати модель як кластер, який інтегрує визначені нами вище структурні складові як окремі об'єкти (модулі). Відповідно до цього, авторську модель нами подано у вигляді окремого графічного зображення для кожної структурної складової моделі досліджуваного феномену (рис. 3.2–3.4).

Запропонована авторська модель підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти побудована на принципах: науковості, що передбачає використання в процесі підготовки майбутніх магістрів психології лише науково-достовірних та перевірених фактів, концепцій і положень; наочності – застосування різноманітних моделей, які відображають окремі аспекти майбутньої професійної діяльності магістрів психології в неформальній освіті; наступності та послідовності – організацію підготовки майбутніх магістрів психології в певній послідовності з поступовим ускладненням змісту та завдань навчання; варіативності – організацію процесу підготовки майбутніх магістрів психології за індивідуальними траєкторіями навчання; багатоаспектності – орієнтацію процесу підготовки майбутніх магістрів психології на різні аспекти, які включають фундаментальну теоретичну й практичну підготовку, професійну спрямованість та особливості професійної діяльності в неформальній освіті. Для розкриття авторського задуму розробленої моделі підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти охарактеризуємо окремі елементи та компоненти моделі, а також їх функції.

## Проектувально-цільова складова

Так, проектувально-цільова складова авторської моделі складається з визначеної мети, теоретичних і методологічних основ дослідження, авторської концепції підготовки та результативних характеристик готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

Системотвірним компонентом авторської моделі-аналогу, що наближається до ідеалу, є її *мета* – формування в майбутніх магістрів психології готовності до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. Усі інші складові та компоненти моделі спрямовані на досягнення мети, крім соціального запиту на неформальну освіту, що, у свою чергу, спричинена інформатизацією суспільства та зростанням попиту на задоволення індивідуальних освітніх потреб громадян на психологічне просвітництво, які формальна освіта не здатна задовольнити (підрозділ 1.1).

Результатом професійної підготовки визначено відповідну готовність майбутніх магістрів психології, а основним завданням проектувально-цільової складової авторської моделі є проектування результативних характеристик готовності магістрів психології до майбутньої професійної діяльності в умовах неформальної освіти, які упередметнюються нами через визначення змістових та структурних компонентів досліджуваної готовності.

Для проектування результативних характеристик готовності магістрів психології до майбутньої професійної діяльності в умовах неформальної освіти та дотримання принципу науковості в процесі моделювання процесуальних характеристик нами аргументовано вибір наукової платформи (підрозділ 1.2), зокрема, як головне «теоретичне уподобання» взято компетентнісний підхід, ідею неперервності освіти, використання ІКТ, інші перспективні шляхи підвищення її якості.

Відповідно до нашого бачення досліджуваного феномену змістовими компонентами готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти є когнітивний, операціональний та аксіологічний, а структурними компонентами є функціональні (педагогічний і

підприємницький), а також інструментальні (технологічний, лідерський компоненти та емоційний інтелект). При цьому зазначені змістові компоненти є наскрізним фундаментом для всіх структур досліджуваної готовності.

Так, когнітивний змістовий компонент визначає сукупність знань майбутнього магістра психології щодо особливостей професійної діяльності в неформальній освіті та спрямований на усвідомлення ролей, які він реалізовуватиме в цих умовах. Операціональний змістовий компонент детермінує сукупність умінь, необхідних майбутньому магістру психології для ефективної реалізації визначених вище функцій та ролей в умовах неформальної освіти. Аксіологічний змістовий компонент деталізує ціннісне спрямування процесу підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти та спрямований на формування в них відповідних ціннісних орієнтацій, які базуються на мотивах, стимулах, цінностях, інтересах, прагненнях та амбіціях, важливих для подальшої професійної діяльності.

Функціональні структурні компоненти (педагогічний та підприємницький) досліджуваної готовності детерміновані функціями магістра психології в умовах неформальної освіти. Педагогічний структурний компонент відображає специфічні психолого-педагогічні знання й уміння, необхідні для успішного виконання педагогічних завдань професійної діяльності педагога неформальної освіти. Підприємницький структурний компонент детермінує сукупність вимог до комерційного хисту майбутніх магістрів психології, пов'язаних із реалізацією різноманітних освітньо-психологічних проєктів у неформальній освіті, спрямованих на отримання прибутку.

Інструментальні структурні компоненти (технологічний, лідерський та емоційний інтелект) у досліджуваній готовності детермінують основні засоби (інструменти), необхідні для ефективної реалізації функцій магістра психології в неформальній освіті. Технологічний структурний компонент відображає вимоги до підготовки магістра психології в аспекті використання ним різноманітних освітніх, психологічних та організаційних технологій у його професійній діяльності в неформальній освіті. Лідерський структурний компонент

детермінує необхідність володіння майбутнім магістром психології відповідними лідерськими якостями, які дають йому змогу ефективно керувати окремою особистістю та навчальною групою в неформальній освіті. Емоційний інтелект як структурний компонент досліджуваної готовності детермінує важливість для магістра психології здатності розпізнавати, контролювати та керувати власними емоціями, а також виявляти емоційні аспекти в міжособистісних відносинах як сам-на-сам з клієнтом, так і в групі неформальної освіти.

Представлені теоретичні основи дослідження органічно посилюються відповідними методологічними засадами (підрозділ 2.1), які розкривають проблему підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти на чотирьох рівнях методології: філософському (сучасна форма діалектичного методу, закон заперечення заперечення та принцип єдності теорії й практики); загальнонауковому (системний і синергетичний підходи); конкретно-науковому (особистісний, діяльнісний, андрагогічний, аксіологічний та акмеологічний підходи); конкретного дослідження (методи дослідження: теоретичні, емпіричні та статистичні). Зазначені теоретико-методологічні засади стали платформою для формулювання авторського бачення (концепції) інноваційної стратегії підготовки майбутніх магістрів психології (підрозділ 2.3), яка висвітлює специфіку професійної діяльності магістрів психології в неформальній освіті, відображає наше бачення функцій (освітню (просвітницьку), коригувальну й розвивальну) та ролей (підприємця й педагога).

Ефективна реалізація визначеної стратегії підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти можлива за умови відповідного оновлення змісту освіти, використання традиційних та інноваційних технологій навчання, зокрема, технології змішаного навчання, інтерактивних технологій навчання, проєктної технології та польових (психологічних) практик (рис. 3.2).

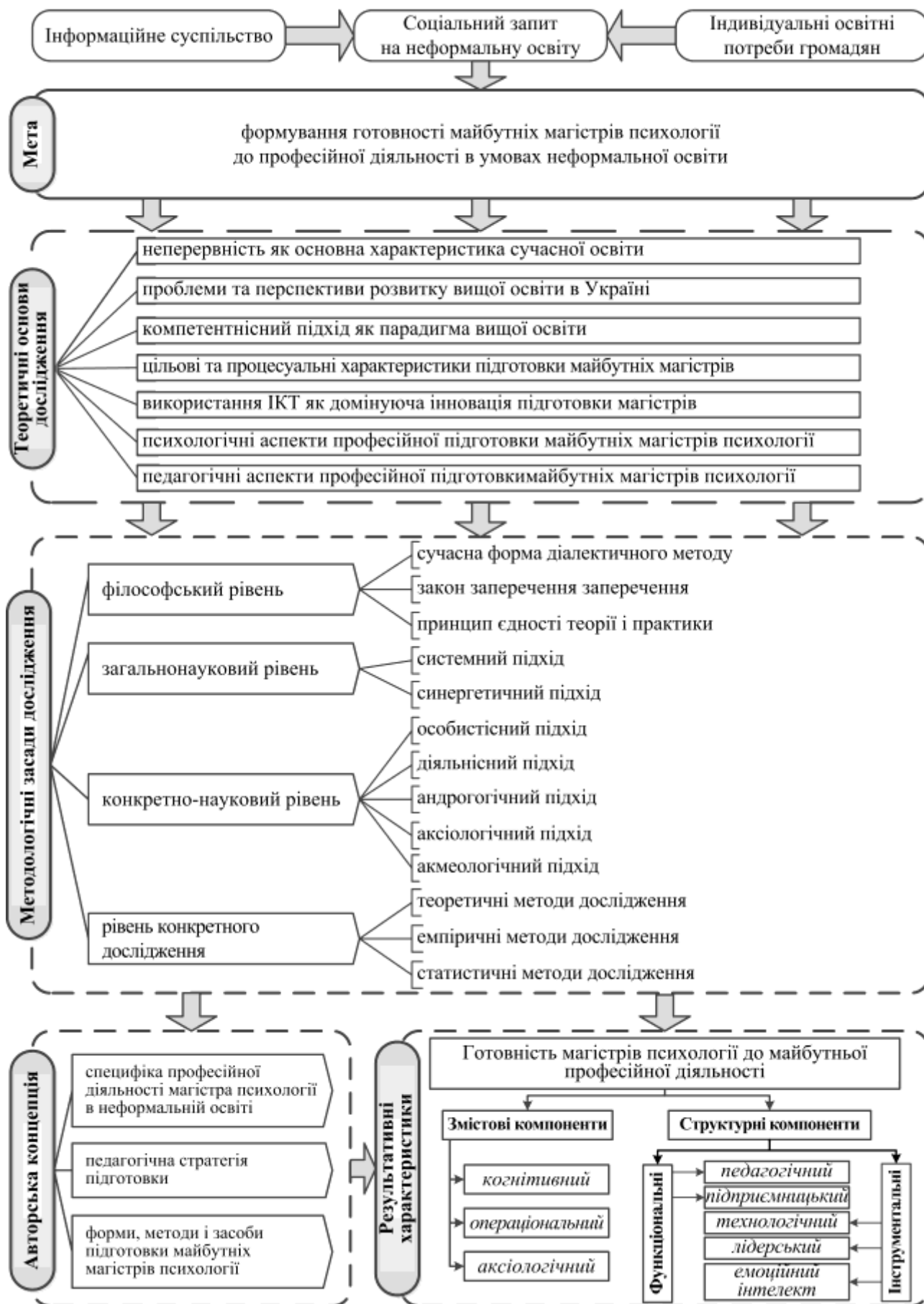


Рис. 3.2. Проектувально-цільова складова моделі підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти



## Процесуально-технологічна складова

Наступна – *процесуально-технологічна* – складова авторської моделі інтегрує в собі основні фази підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, принципи та організаційно-педагогічні умови, які є необхідними й достатніми для забезпечення ефективності досліджуваного процесу, а також забезпечує дотримання принципів наступності та послідовності в розробленій моделі.

Зауважимо, що представлені в авторській моделі принципи та організаційно-педагогічні умови є наскрізними для всього процесу підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, тому тією чи іншою мірою реалізуються на кожній фазі підготовки.

Першою фазою процесуально-технологічної складової авторської моделі є **проектування**, спрямоване на розробку індивідуальних траєкторій підготовки магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

Зважаючи на те, що визначена мета є комплексною та багатоаспектною, її досягнення забезпечено виконанням низки завдань, що включають:

1) вивчення поведінкових, внутрішньорефлексивних та інтелектуальних характеристик і мотивації кожного майбутнього магістра психології;

2) встановлення початкового рівня готовності майбутнього магістра психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти за визначеними складовими;

3) побудову індивідуальної траєкторії підготовки майбутнього магістра психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

Ця фаза спрямована на пошук вершинної орієнтації в побудові професійної кар'єри майбутніх магістрів психології, вияв суб'єктності під час корекції індивідуальних планів на навчання з опорою на минулий досвід, вибір значущих результатів навчання та способів їх застосування під час практичної роботи.

У процесі побудови індивідуальної траєкторії підготовки із зазначеними акцентами на прагненні задовольнити амбіції в професійному та особистісному

аспектах відбувається вивчення досвіду найкращих фахівців-психологів у галузі неформальної освіти, опосередкована зустріч з їх професійними позиціями, особливостями моделей діяльності тощо.

Усвідомлення майбутніми магістрами психології своєї унікальної місії та відповідальності за власний особистісно-професійний розвиток і самореалізацію в умовах неформальної освіти супроводжується врахуванням індивідуальних кейсів та ситуацій, які мають стати джерелом навчальної інформації для учасників педагогічного процесу. На основі обговорення такого досвіду та опису власної поведінки, думок та емоцій можливе корегування вибору змісту навчання відповідно до персональних можливостей, потреб та амбіцій, є можливість вибору форм, змісту й засобів підготовки завдяки усвідомленню ними себе як психолога неформальної освіти, розумінню власних слабких та сильних сторін і прагнень у близькій та далекий перспективах. Завершальним моментом цієї фази є забезпечення значущості й застосування результатів навчання, які передбачають урахування в процесі розробки кожним майбутнім магістром психології індивідуальної траєкторії підготовки таких результатів, що володіють для них особистісною значущістю й можуть бути швидко застосовані на практиці.

На фазі проєктування широко практикують *використання інтерактивних технологій навчання*, що забезпечує ефективну суб'єкт-суб'єктну взаємодію. У ній і викладач, і майбутній магістр психології є рівноправними та рівнозначними суб'єктами навчання, а індивідуальна траєкторія підготовки кожного майбутнього магістра психології розробляється їх спільними зусиллями, з урахуванням при цьому й думки інших майбутніх магістрів психології. Інтерактивні технології сприяють встановленню тісних взаємозв'язків між усіма учасниками навчання; формуванню в майбутніх магістрів психології адекватної самооцінки, впевненості в собі та розвитку їх емоційного інтелекту й комунікативної компетентності; активному використанню їх особистого досвіду тощо.

Важливою складовою цієї фази є діагностичний інструментарій, спрямований на визначення початкового рівня готовності кожного майбутнього

магістра психології до майбутньої професійної діяльності, адже на основі отриманих результатів діагностики відбувається затвердження остаточного проєкту індивідуальної траєкторії підготовки магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

Другою фазою процесуально-технологічної складової авторської моделі є **технологізація**, що зорієнтована на забезпечення ефективності теоретичної та практичної підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

Досягнення мети цієї фази відбувається в процесі виконання таких завдань:

1) ознайомлення майбутніх магістрів психології з фаховими та екстрафаховими акцентами професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

2) пілотажні випробування майбутніми магістрами психології себе в ролі педагога, психолога й підприємця неформальної освіти.

3) розробка кожним магістром психології персонального стартапу для виходу на ринок неформальних освітніх послуг

4) випробування розробленого стартапу в умовах польової (психологічної) практики.

Основним змістом фази технологізації процесу підготовки майбутніх магістрів до професійної діяльності в умовах неформальної освіти є аудиторна, позааудиторна та екстрауніверситетська активність студентів спеціальності 053, що вже висвітлена нами під час опису змістових пропозицій (дисциплін та додаткових модулів).

Третьою, завершальною, фазою процесуально-технологічної складової розробленої авторської моделі є **фаза коригування**, яка забезпечує корекцію індивідуальних траєкторій підготовки магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. Відповідно, досягнення мети цієї фази забезпечується шляхом виконання таких завдань, як-от:

1) аналіз труднощів, з якими майбутні магістри психології зіткнулися на етапі реалізації індивідуальної траєкторії підготовки в неформальній освіті;

2) аналіз труднощів, які виникли в майбутніх магістрів психології в ході випробування персональних стартапів;

3) коригування індивідуальних траєкторій підготовки магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

Створення для майбутніх магістрів психології відповідного рефлексивного середовища, в якому вони матимуть змогу обговорювати визначені вище прогалини й недоліки розроблених стартапів неформальної освіти, дає змогу ідентифікації своїх слабких місць у теоретичній і практичній підготовці. Заохочення майбутніх магістрів психології до самооцінки й самоаналізу себе має статус акцентованого завдання.

Під час цієї фази рекомендовано використання технології змішаного навчання, яка забезпечить інтенсифікацію, персоналізацію та інтерактивність коригування індивідуальних траєкторій за допомогою електронного спілкування, інформаційних технологій, онлайн-середовища навчання (чат, месенджер, онлайн-сервіси, електронна пошта та форум), а також очної взаємодії в ході проходження традиційних лекційних і практичних занять.

Використання інтерактивних технологій навчання, зокрема реальних навчальних ситуацій та рольових ігор, посилює корекційні можливості й доповнює діагностичні процедури, які необхідні для визначення кінцевого рівня готовності майбутнього магістра психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. Заключною складовою авторської моделі є **результативно-оцінювальна**, яка включає в себе: критерії та рівні готовності майбутнього магістра психології, авторську методику її оцінювання, а також результат.

Основними рівнями, за якими відбувається диференціація готовності майбутнього магістра психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, є такі: *критичний, достатній та оптимальний*.

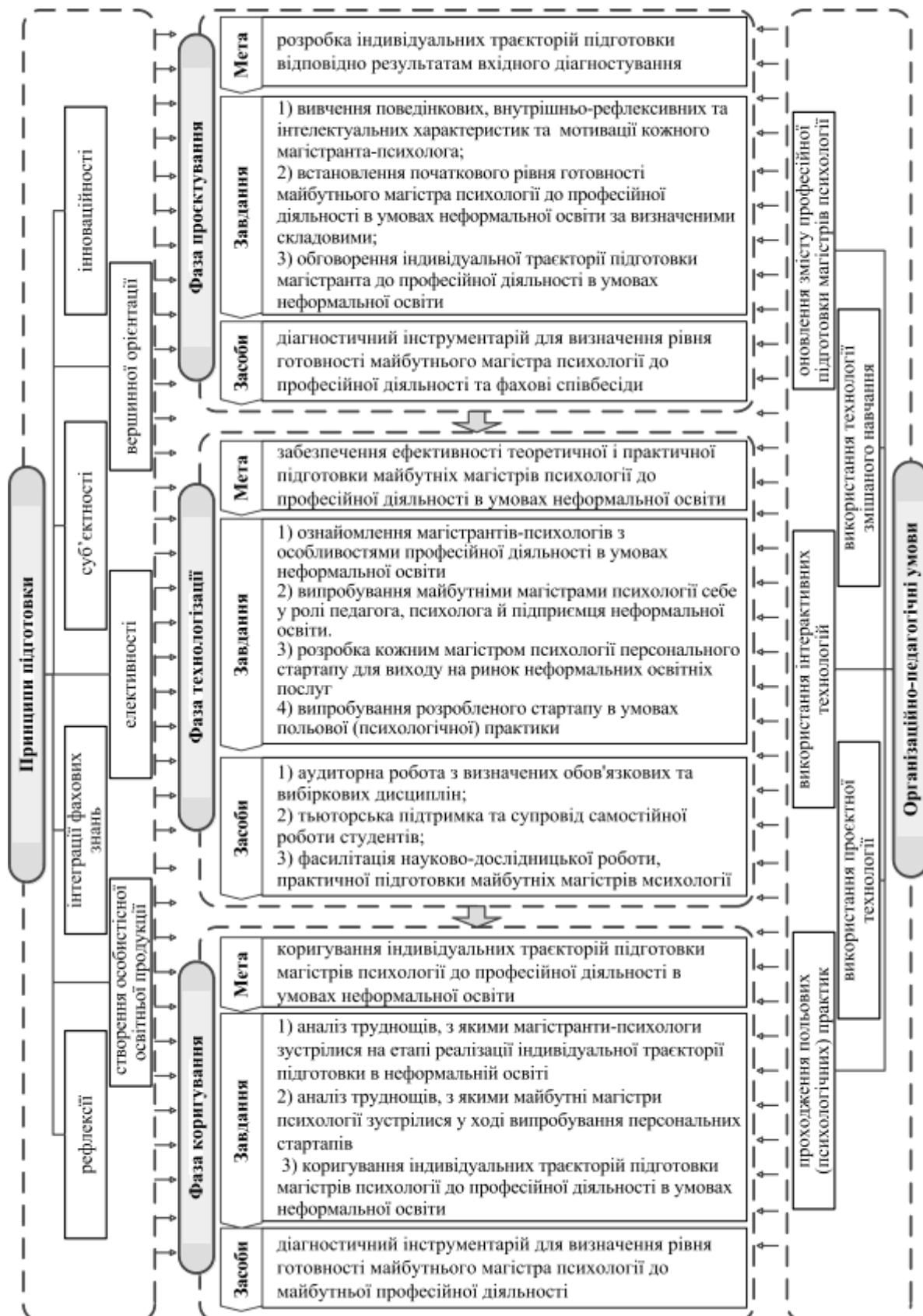


Рис. 3.3. Процесуально-технологічна складова моделі підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти

### **Результативно-оцінювальна складова**

Зокрема, для критичного рівня формування характерний прояв лише окремих показників за кожною структурною складовою досліджуваної готовності, що є недостатніми для подальшої успішної діяльності магістра психології в неформальній освіті.

Достатній рівень готовності передбачає сформованість у майбутнього магістра психології сукупності показників за визначеними складовими досліджуваної готовності, які є достатніми для подальшої успішної діяльності магістра психології в неформальній освіті.

Оптимальному рівню готовності магістра психології властиві прояви більшості показників за кожною структурною складовою досліджуваної готовності, які є оптимальними для його подальшої успішної діяльності в неформальній освіті.

Оптимальним засобом для оцінювання рівня готовності майбутнього магістра психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти за визначеними змістовими та структурними компонентами вважаємо сукупність авторських і стандартизованих методик, які утворюють діагностичний апарат дослідження. Процес його розробки буде детально обґрунтований нами в підрозділі 4.1.

Інтегруючим елементом результативно-оцінювальної складової авторської моделі є результат – сформована готовність майбутнього магістра психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, що передбачає оволодіння магістрантом усіма показниками критеріїв досліджуваної готовності на відповідному йому рівні. Таким чином, процедура моделювання передбачала наближення до ідеалу процесу підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, а її результатом є авторська структурно-функціональна модель досліджуваного процесу.

*П'ятий етап процедури моделювання* – практичну апробацію розробленої моделі – буде детально описано в підрозділі 4.2 в межах педагогічного експерименту, метою якого є перевірка ефективності педагогічних технологій

підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

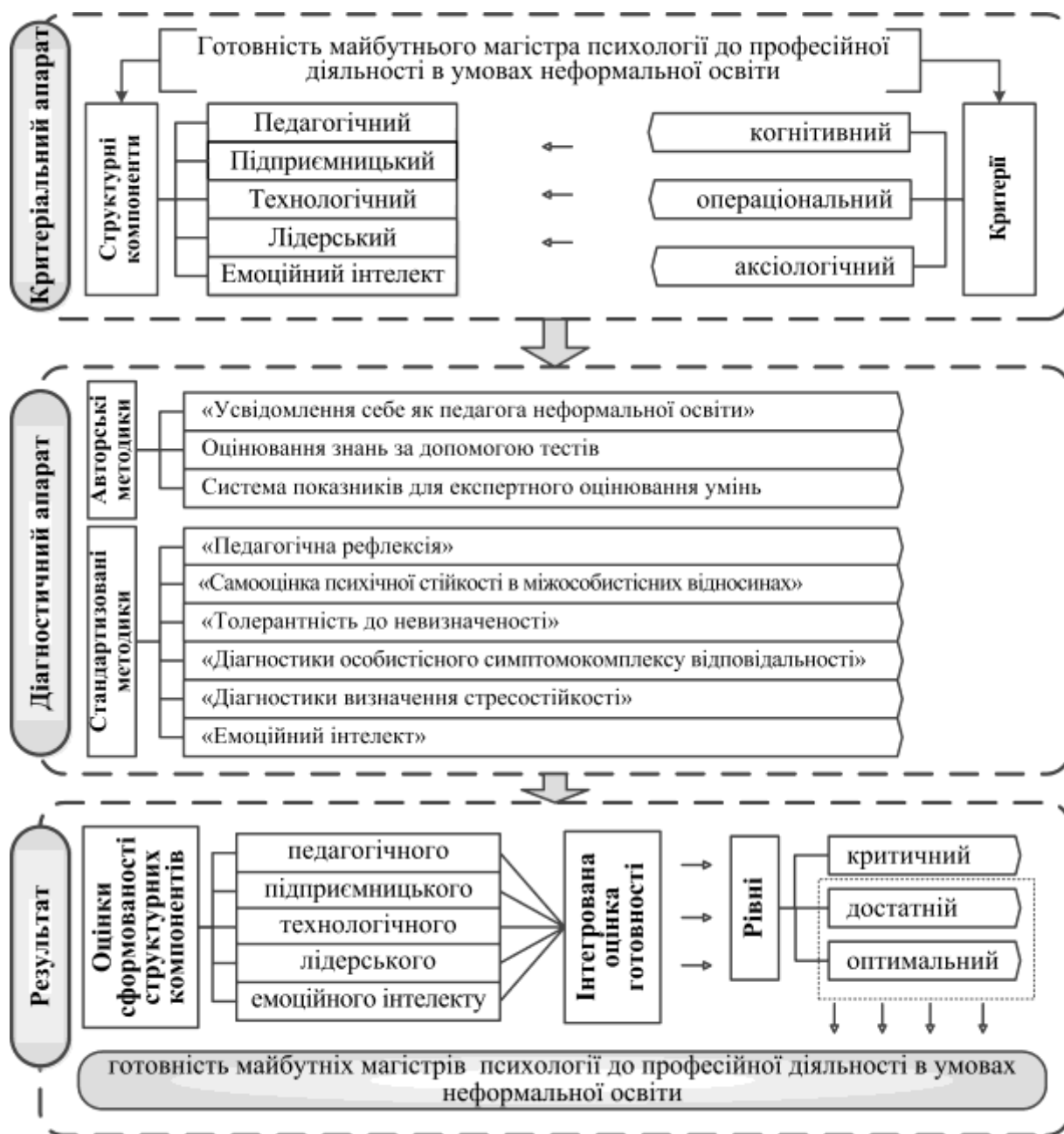


Рис. 3.4. Результативно-оцінювальна складова моделі підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти

### 3.3. Педагогічна технологія підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти

Ефективна організація процесу підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти неможлива без розробки й імплементації відповідної педагогічної технології, що відтворює прикладний (практичний) аспект реалізації авторської моделі досліджуваного феномену. Її розробка потребує уточнення сутності, структури й змісту конструкта «педагогічна технологія».

Структуру та зміст поняття «педагогічна технологія» досліджувало чимало сучасних українських науковців, зокрема: Д. Алфімов [5], О. Антонова [13], О. Берегова [41], Л. Голубнича [125], Н. Грицай [138], В. Іщенко [238], А. Остапенко [406], В. Паламарчук, О. Барановська [414], В. Руденко [533], С. Сисоєва [557], Л. Сметаніна [578], А. Хом'як [646] та ін.

Для забезпечення кращого розуміння сутності конструкта «педагогічна технологія» проаналізуємо поняття «технологія», яке, по суті, є родовим для нього.

Загальне тлумачення конструкта «технологія» (гр. *techne* – майстерність і *logos* – учіння) базується на двох компонентах – майстерності, що гарантує певний рівень якості виробу та опису шляху досягнення цього результату, відтак це поняття можна трактувати як учіння (науку) про шлях майстерного виконання певної роботи, яке забезпечить відповідні результати.

У «Словнику української мови» подано таке тлумачення поняття «технологія»: «1) сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чого-небудь; 2) сукупність способів обробки або переробки матеріалів, виготовлення виробів, проведення різних виробничих операцій тощо» [574, с. 106]. Відтак, у процесі підготовки майбутніх магістрів психології до подальшої професійної діяльності необхідно акцентувати увагу на визначенні й деталізації її основних етапів та операцій.

На думку В. Руденко, «технологія» – це майстерне здійснення професійної діяльності, яка досконало організована» [533, с. 45]. Таке бачення визначає важливість організаційного аспекту будь-якої діяльності або процесу, у тому



числі процесу підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в неформальній освіті.

Водночас, як зауважує Д. Алфімов, будь-яка технологія базується на визначених наукою засобах, способах та алгоритмах, застосування яких забезпечує досягнення очікуваних результатів діяльності або отримання певного продукту заданої кількості та якості [5]. Відтак, технологія підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в неформальній освіті повинна базуватися на науково обґрунтованих засобах, способах та алгоритмах.

На думку Л. Сметаніної, будь-яка технологія забезпечує: раціональну організацію процесу, його регулювання та орієнтацію, контроль за перебігом діяльності, внесення необхідних коректив у хід процесу, а також гарантування отримання спрогнозованого результату за дотримання відповідних умов [578]. При цьому раціональна організація передбачає: розподіл процесу на певну послідовність операцій (етапи); встановлення термінів і конкретних часових меж досягнення кінцевої мети; забезпечення однозначності виконання (дій) операцій (С. Бегалієва) [36]. Виявлені особливості технології стають передумовою для її основного призначення – багаторазового використання для вирішення аналогічних завдань.

У цьому контексті також вельми цікавою є думка видатного радянського педагога В. Беспалько, який у своїй праці «Складові педагогічної технології» зазначав: «...Будь-яка діяльність може бути або технологією, або мистецтвом. Мистецтво базується на інтуїції, технологія – на досягненнях науки. З мистецтва все починається, технологією – закінчується, щоб потім все знову розпочалося. Будь-яке планування, а без нього ніяк не обійтися в педагогічній діяльності, суперечить експромту, діям за натхненням, за інтуїцією, тобто є початком технології» [43, с. 5]. Ця позиція відображає найважливіший орієнтир будь-якої технології, а саме забезпечити досягнення такої самої високої якості виробу (результату) при масовому виробництві, як і митець (майстер), виробляючи лише один виріб (продукт).

Таким чином, «технологія» – це сукупність науково обґрунтованих засобів, способів та алгоритмів, застосування яких гарантує отримання наперед заданого результату (продукції визначеної кількості ті якості) за дотримання відповідних умов.

За об'єктом діяльності всі технології можна поєднати у дві різні групи: 1) *промислові (виробничі) технології*, що забезпечують переробку природної сировини, одержаних із неї напівфабрикатів або виробництво певного продукту; 2) *соціальні технології*, для яких об'єктом є людина, а їх кінцевим результатом – зміна однієї чи кількох характеристик особистості (А. Розтока) [522]. При цьому всі промислові технології вимагають неухильного дотримання передбаченої послідовності технологічних процесів (операцій), оскільки заміна одного процесу (операції) іншим або зміна послідовності проходження процесів можуть не лише спричинити зниження його результативності, а й навіть його повну зупинку. Для соціальних технологій характерне не таке жорстке дотримання передбаченої технологічної послідовності, як для промислових технологій, а також наявність системи зворотного зв'язку, яка дозволяє оперативно коригувати виявлені недоліки технологічного процесу. Однак вони досить складні й за організацією, і за реалізацією, тому соціальні технології ще називають технологіями вищого рівня організації (Н. Грицай) [138, с. 40–41]. Таким чином, можна зробити висновок, що технологія підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в неформальній освіті належить до групи соціальних технологій, адже в ній забезпечується зміна декількох особистісних характеристик майбутніх магістрів психології.

Узагальнення та систематизація наукових розвідок дає змогу виокремити три підходи до визначення поняття «педагогічні технології», а саме:

- як проекту (програми) послідовної реалізації певної педагогічної діяльності на практиці;
- як моделі певної педагогічної діяльності з деталізацією особливостей її реалізації;
- як системи (сукупність) дій, методів та засобів, що забезпечують гарантоване отримання прогнозованого результату.

Так, у межах першого підходу В. Беспалько розглядає «педагогічну технологію» як «*проект* (виділено нами. – *О. П.*) певної педагогічної системи, який реалізується на практиці» [43, с. 6]. Такої ж думки дотримуються й В. Паламарчук та О. Барановська, які визначають це поняття як «*програму чи проект* (виділено нами. – *О. П.*) певної педагогічної діяльності, що послідовно реалізується на практиці» [30, с. 63]. Такий підхід дає змогу виокремити як

головну функцію технології підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в неформальній освіті *прогностичну*.

Прихильниками другого підходу є А. Хом'як, який визначає «педагогічну технологію» так: «*інтегративна модель* (виділено нами. – О. П.) освітнього процесу із чітко визначеними цілями, спроектованими на досягнення мети, діагностикою поточних і кінцевих результатів, розбивкою навчально-виховного процесу на окремі компоненти, неухильне виконання певних навчальних дій в умовах оперативного зворотного зв'язку» [646, с. 48–49]. А також Д. Алфімов, який вважає, що «кожна конкретна педагогічна технологія відображає *модель* (виділено нами. – О. П.) освітнього та управлінського процесів у навчальному закладі, об'єднує в собі їх зміст, форми і засоби». При цьому автор зауважує, що педагогічна технологія може охоплювати й технології з інших галузей (інформаційні, промислові, виробничі поліграфічні, валеологічні тощо) [5, с. 3]. Така наукова позиція вимагає розгляду технології підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в неформальній освіті як моделі, в якій деталізовано послідовність, форми, методи й засоби навчання, засоби діагностики, поточні та кінцеві результати, що спрямовані на досягнення чітко визначеної мети – забезпечення ефективності формування досліджуваної готовності.

Третій підхід базується на таких розуміннях вищевказаного феномену:

– «*сукупність* (виділено нами. – О. П.) прийомів та засобів навчання, що забезпечують її чітку та ефективну організацію» (Л. Голубнича) [125, с. 16];

– *системна сукупність*, яка визначає порядок функціонування всіх методів і засобів, що використовуються для досягнення наперед визначеної педагогічної мети (В. Іщенко) [238, с. 113];

– «*комплексна інтегративна система* (виділено нами. – О. П.), що містить велику кількість упорядкованих операцій і дій, що забезпечують досягнення всіх аспектів, заданих цілями навчання (педагогічне цілепокладання, змістовні, інформаційно-предметні та процесуальні аспекти)» (О. Антонова) [13, с. 11];

– створена відповідно до потреб суспільства й можливостей особистості теоретично обґрунтована освітня *система*, яка завдяки упорядкованим професійним діям педагога та за умови наявності необхідних ресурсів і докладанню оптимальних зусиль суб'єктів освітнього процесу гарантовано

забезпечує досягнення наперед визначеної освітньої мети (С. Сисоєва) [557, с. 129].

Відповідно до цього підходу, технологія підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти виступає як комплексна інтегративна система, що включає прийоми та засоби навчання, сукупність професійних дій викладачів та майбутніх магістрів психології, а також порядок їх імплементації, що забезпечують гарантоване досягнення прогнозованої мети підготовки.

Поряд з поняттям «педагогічні технології», у сучасних дослідженнях окрему увагу приділяють поняттю «інноваційні педагогічні технології» (О. Берегова [40; 41], О. Кіяшко [262] та ін.). Такі технології претендують на володіння потенціалом виведення сучасної системи підготовки на вищий рівень якості та можуть задовольнити відповідні потреби суспільства.

Отже, педагогічну технологію підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти розуміємо як засіб практичної реалізації авторської моделі підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, що має певну мету, алгоритми дій усіх учасників педагогічного процесу, організаційно-педагогічні умови й передбачає основні фази та операції їх упровадження в практику з відповідною діагностикою, корекцією, а також заздалегідь визначеними освітніми результатами.

### **Вимоги до педагогічних технологій**

Водночас зауважимо, що будь-яка розроблювана педагогічна технологія, незалежно від її змісту та конкретного спрямування, повинна відповідати певним методологічним вимогам, які виступають *критеріями технологічності* будь-якого процесу (А. Остапенко) [406].

Тому на основі аналізу психолого-педагогічних праць (Д. Алфімов [5, с. 5], О. Барановська, С. Косянчук, С. Трубачева, О. Черноус [30], Н. Грицай [138], О. Колеченко [281], А. Остапенко [406]) нами визначено, що розроблювана технологія підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в неформальній освіті має відповідати таким вимогам, які є критеріями технологічності досліджуваного процесу, зокрема:

– *концептуальність*, що детермінує необхідність опори розроблюваної технології на певну наукову концепцію, що обґрунтовує шляхи досягнення відповідної освітньої мети, у нашому дослідженні такою є авторська концепція підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, що відтворює: специфіку професійної діяльності майбутніх магістрів психології в умовах неформальної освіти, педагогічну стратегію підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, форми, методи й засоби, що забезпечать ефективну підготовку майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах трансформації освіти, а також авторське бачення результативних характеристик готовності магістрів психології до професійної діяльності в умовах трансформації освіти;

– *системність*, що передбачає проектування цієї технології на засадах системного підходу, який спрямовує на визначення ієрархії її структурних складових і компонентів та деталізацію їх взаємозв'язків і функціональних характеристик, що взаємозумовлені логікою процесу підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності;

– *цілісність*, що проголошує необхідність забезпечення єдності та взаємозумовленості всіх структурних складових і компонентів розроблюваної технології підготовки майбутніх магістрів психології, а також адекватності змісту підготовки й комплексності методичного забезпечення освітній меті – забезпечення ефективної підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти;

– *керованість*, що визначає необхідність включення до розроблюваної педагогічної технології певних процедур (елементів), що забезпечують можливість отримання зворотного зв'язку від майбутніх магістрів психології, поетапної діагностики рівня їх готовності, варіювання методів і засобів з метою корекції процесу підготовки;

– *ефективність*, що передбачає необхідність забезпечення продуктивності розроблюваної технології, яка визначається гарантованим досягненням запланованого результату (відповідного рівня готовності) – ефективної підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в неформальній освіті за умови оптимальних витрат та оптимальної

продуктивності, а також здатності створювати резерв часу завдяки прискоренню навчального процесу;

– *відтворюваність*, що детермінує необхідність отримання таких самих результатів підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в неформальній освіті при застосуванні розроблюваної технології в інших закладах вищої освіти іншими суб'єктами професійної підготовки за умови виконання передбачених нею дій;

– *поліфункціональність*, що визначає необхідність виконання розроблюваною технологією підготовки майбутніх магістрів психології прогнозуючої, організаційної, корегувальної, комунікативної та рефлексивної освітніх функцій;

– *інноваційність*, що передбачає базування технології на передових та інноваційних досягненнях педагогічної теорії й практики;

– *безпека*, що детермінує необхідність повного усунення всіх негативних впливів розроблюваної технології або її компонентів на психічне здоров'я майбутніх магістрів психології.

Крім цього, як зауважують В. Стрельников та І. Брітченко, винятково важливою ознакою інноваційності розроблюваної технології є її *випереджальний характер*, який у сучасних умовах детермінує необхідність її проєктування на засадах особистісно зорієнтованого підходу, структурування змісту підготовки, свідоме використання інформаційних технологій, а також активізацію самостійної пізнавально-пошукової діяльності майбутніх магістрів психології [595].

Отже, специфічними ознаками проєктованої технології підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в неформальній освіті як технологічного конструкта будемо вважати: концептуальність, системність, цілісність, керованість, ефективність, відтворюваність, поліфункціональність, інноваційність, безпеку, а також випереджальний характер.

### **Структура педагогічної технології**

Структура будь-якої педагогічної технології як технологічного процесу характеризується певною складністю та багатогранністю. Так, в «Енциклопедії освіти» у структурі педагогічної технології виділено такі складові:

– *концептуальна основа*, що описує основні ідеї, гіпотези й принципи, які забезпечують розуміння особливостей досліджуваного феномену та шляхів його розвитку;

– *змістова частина*, яка деталізує загальні й конкретні цілі впровадження технології, зміст навчального матеріалу, а також особистісні характеристики, на розвиток яких спрямована ця технологія;

– *процесуальна частина*, яка висвітлює технологічні особливості організації освітнього процесу, форми й методи діяльності тих, хто навчається, форми та методи діяльності педагога з організації й керування педагогічним процесом, його основні етапи, часові рамки, а також діагностику педагогічних результатів [186, с. 907].

Зауважимо, що наведену структуру педагогічної технології беруть за основу більшість науковців, при цьому додаючи окремі компоненти або приділяючи особливу увагу окремим її елементам.

Зокрема, Л. Сметаніна акцентує увагу на необхідності виділення *діагностувального компонента* у структурі педагогічної технології, який виконує функції оцінювання якості освітнього процесу, діяльності викладача та студентів, а також діагностику одержаних результатів та їх відповідність поставленій меті й завданням [578]. А. Хом'як, крім *діагностичної складової*, яка, на його думку, впливає на вибір змісту навчального матеріалу, його завдань, та управління цим процесом, окрему увагу приділяє й *дидактичній складовій*, що відбиває оптимальну сукупність змісту, форм, методів, прийомів й засобів з орієнтацією на індивідуальні особливості конкретного учня [646, с. 47]. Ці визначені науковцями додаткові структурні компоненти, хоча певною мірою й деталізують структуру педагогічної технології, проте не відтворюють принципово нових аспектів досліджуваного конструкта.

Отже, на підставі проведеного теоретичного аналізу наукових джерел, до структури авторської технології підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти нами зараховано концептуальну основу, змістову й процесуальну частини, логіка побудови яких співвідноситься з авторською концепцією, організаційно-педагогічними умовами, принципами та процесуально-технологічною складовою моделі

підготовки майбутніх магістрів до професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

Відповідно до цієї складової авторської трикомпонентної структурно-функціональної моделі безпосередній процес підготовки реалізується в ході трьох послідовних фаз (проектування, технологізації та коригування), кожна з яких має власну мету, завдання та домінуючі форми, методи, засоби й зміст освіти, які для зручності та більшої візуальної простоти в моделі названо «Засоби».

Враховуючи мету й особливості реалізації фази **проектування**, до її основних завдань зараховано: вивчення поведінкових, внутрішньорефлексивних, інтелектуальних характеристик та мотивації кожного майбутнього магістра психології; встановлення початкового рівня готовності майбутнього магістра психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти за визначеними складовими; побудову індивідуальної траєкторії підготовки відповідно до результатів вхідного діагностування.

**Вивчення поведінкових, внутрішньорефлексивних, інтелектуальних характеристик і мотивації** кожного майбутнього магістра психології розпочинається в ході так званої «профорієнтаційної роботи» (далі – ПР), під якою розуміємо активний вплив адміністративного персоналу, керівників структурних підрозділів, науково-педагогічних працівників закладу освіти на процес залучення до навчання цільової аудиторії – майбутніх студентів спеціальності 053 Психологія.

ПР у кожному закладі вищої освіти має свої локальні особливості та динамічну структуру, а її зміст залежить від наявних матеріальних, кадрових, репутаційних, іміджевих та інших ресурсів закладу, кількості та якості його випускників, зрештою, рівня довіри суспільства, рейтингів ЗВО у світі, Європі, Україні та регіоні тощо.

Згідно з авторським задумом, ПР, крім відомих і очевидних функцій, є праобразом входження ММП на ринок неформальних освітніх послуг, який ще в статусі абітурієнта отримує суб'єктивне враження від чинників впливу різного типу, що стали рушійною силою прийняття його власного рішення про вступ до навчання.

При цьому використання потужного й унікального ресурсу



консультативної компетентності викладачів університетів, які здійснюють ПР та входять у контакт з потенційними «клієнтами» засобами прямих або опосередкованих інформаційно-комунікаційними технологіями зустрічей, є тим детонатором, що запустить процеси вивчення природи потенційного ММП, виявлення перспектив та мотивації їх занурення в професію.

Цей тип психологічних консультацій (ПР) уже добре відпрацьований і має цікаву, в аспекті нашого дослідження, особливість. Так, історія становлення психологічного консультування пов'язується вченими з 1898 р., коли Д. Девіс розпочав працювати консультантом з учнями загальноосвітньої школи в Детройті саме з метою профорієнтації. Так само з метою ПР вже у 1908 р. Ф. Парсонс заснував бюро управління вибором професії в Бостоні, що в цілому підтверджує можливість використання консультацій як засобу пошуку студентів, що поступово перетворився на класичне психологічне консультування, яким людство користується вже понад 120 років [24, с. 11].

Рекомендований нами зміст індивідуальних консультаційних бесід та зустрічей з ММП має включити такі відкриті питання:

- Які ролі та функції виконує психолог в сучасному світі?
- Чому Ви обираєте цю спеціальність та яких «задовольень» Ви від неї очікуєте?
- Чим суттєво відрізняється обрана Вами спеціальність від інших спеціальностей, які б Ви могли обрати як альтернативу?
- Чи відчуваєте Ви, що вибір спеціальності психолога зробить Ваше життя більш цікавим та повним? Яким Ви бачите себе через 10 років?
- Якими особистісними характеристиками має володіти, на Вашу думку, ідеальний психолог?
- Якими особистісними характеристиками володієте вже зараз Ви?
- Чи прагнете Ви до офіційного працевлаштування? Чи влаштує Вас «фрилансерський» підхід до професії?
- Якщо так, то які труднощі професійної діяльності психолога в умовах неформальної освіти, на Вашу думку, будуть Вам заважати?

Ці запитання спрямовані на вивчення типу ціннісних установок на професію в респондентів, а частково й на дослідження поведінкових і інтелектуальних характеристик, мотивів і ставлень до майбутньої діяльності

психолога.

Проведення таких зустрічей та індивідуальних бесід дуже важко формалізувати. До того ж вони завжди залежать від контингенту абітурієнтів (ММП), профілю НПП, зформованої корпоративної культури закладу вищої освіти. Головний акцент в таких зустрічах потрібно робити на досягненні людиною успіху в житті та професії психолога, важливою умовою якого є пролонговане навчання та численні експерименти, перш за все, над собою.

Водночас у ході проведення таких індивідуальних неформальних бесід рекомендовано пряме та латентне вивчення й інших інтелектуально-психологічних характеристик, необхідних для забезпечення ефективної професійної діяльності майбутнього магістра психології в неформальній освіті. Визначені характеристики мають перманентно уточнюватися та бути основою для змістових і структурних рішень щодо формування кожного компонента готовності майбутнього магістра психології до такої діяльності, а рекомендована корнева метафора для НПП при прийнятті підсумкових рекомендацій – спроба уявити себе власником великої психологічної просвітницької бізнес-організації, а ММП – його потенційним співробітником, якому НПП має доручити один із напрямів просвітництва.

Варто зазначити, що в суміжних з освітньою видах економічної діяльності, яка має нині всі ознаки високомаржинального соціального бізнесу, способи залучення клієнтів мають свої деструктивні та конструктивні особливості, пов'язані з морально-етичним вибором стратегії організації, ціннісних установок і способів досягнення ними, перш за все, комерційного успіху. Відпрацьовані технології продажу туристичних круїзів, курсів лікування, спортивно-фізкультурних, дієтичних та інших послуг – може стати прикладом для наслідування та екстраполяції ПР у ЗВО. Завданням таких технологій завжди є досягнення людиною стану позитивного сприйняття ідеї подорожі або лікування як перспективної пропозиції для покращення життя та отримання нею задоволення.

Отже, у нашій педагогічній технології НПП під час публічних та індивідуальних зустрічей з абітурієнтами, а потім у ході фахової співбесіди під час вступної кампанії, мають вирішити два різнопланових завдання. Суть першого завдання – «делікатно» залучити до навчання, головним чином осіб, які

мають для того певні здібності та особистісну спрямованість. Суть другого – розпочати системну діагностичну й корегувальну роботу з ММП, яка дає змогу більш точно уявити генетичні та соціальні переваги кожного майбутнього професіонала, одночасно занурюючи його до практики самодіагностики, рефлексії, ведення персонального щоденника, інших традиційних для професії психолога бажаних звичок та навичок.

**Встановлення початкового рівня готовності майбутнього магістра психології** до професійної діяльності в умовах неформальної освіти за визначеними складовими, що є другим завданням фази проектування, також рекомендовано проводити на початку навчання у першому семестрі й реалізувати за допомогою авторського діагностичного апарату, який буде детально представлений у підрозділі 4.1.

У ході виконання цього завдання слід спиратися на рекомендації С. Овсянникової щодо послідовності реалізації педагогічної діагностики [384, с. 65-67] та присутності в ній таких евалюаційних аспектів:

- попередньої аргументації та пояснення призначення діагностичних процедур;

- пояснення причин, чому респонденти повинні докласти максимум зусиль для їх виконання, акцентуючи увагу на можливості вивчення власних можливостей та підкреслення змагального мотиву;

- імперативний характер вивчення й розуміння інструкцій до тестів та опитувальників;

- повна консультативна підтримка респондентів до початку діагностичних процедур.

Використання методу індивідуальної бесіди з елементами психологічного консультування забезпечує продовження виявлення професійно важливих особистісно-психологічних характеристик майбутнього магістра психології та створює підґрунтя для подальшої ефективної суб'єкт-суб'єктної взаємодії між магістрантами й викладачами в освітньому процесі магістратури. Така взаємодія, по суті, є аналогом майбутньої супервізії – процесу, який має стати нормою для професіоналів у сфері психології, що не мають імперативних причин для підвищення кваліфікації, але розуміють необхідність регулярного підживлення власних потенцій, корекційної роботи іншої, більш досвідченої та

компетентної людини.

У зазначеному аспекті логічно постають такі запитання: хто або що має гарантувати таку консультативну компетентність НПП?; чи не зашкодять такі експерименти людині або чи не створять умови для накопичення для такої шкоди в майбутньому?

Певною гарантією якості зазначених процедур, згідно з нашою педагогічною технологією, є чинна система акредитацій та ліцензування освітніх спеціальностей, в якій закладені системні операції [368], що дають змогу перманентного нарощення інтелектуальної, професійної, психоемоційної «форми» в колективах НПП завдяки численным атестаційним процедурам, звітам, контрактам внутрішньовузівської конкурентної боротьби, необхідності займатися науково-дослідницькою діяльністю, дотримуючись академічної доброчесності, стимулювання публікаційної активності, прозорості, мобільності, інших маркерів зростання якості людського капіталу закладу вищої освіти.

Потрібно зазначити, що сучасна політика в галузі забезпечення якості вищої освіти не заперечує, а скоріше підтримує подібні комунікаційні акції між майбутніми та нинішніми учасниками педагогічних процесів з однією лише важливою поправкою, а саме на необхідність оцінювання дійсної природи та потенціалу абітурієнта в контексті професії психолога і відсутність очевидних когнітивних, психоемоційних і діяльнісних обмежень в особистісних характеристиках.

Отже, представлений «рецепт» поглибленого «знайомства» в нашій педагогічній технології реалізується під час процедури фахового відбору абітурієнтів, де починається цілеспрямоване накопичення інформації про них, збір даних для прикінцевих рекомендацій ММП щодо вибору професійної спеціалізації, зокрема й пошуку можливої площини для самореалізації у сфері неформальної освіти. Фактично цей процес триває до кінця професійної магістерської підготовки.

Цілісне бачення сутності здійсненого кожним майбутнім магістром психології професійного вибору, їх мотивації, а також створення певного підґрунтя для подальших партнерських і взаємозбагачувальних відносин у педагогічному процесі – ось лише низка процесів, що супроводжують першу фазу авторської педагогічної технології формування готовності ММП до

професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

Отже, виконання другого завдання фази проектування авторської педагогічної технології дозволяє не лише визначити початковий рівень готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти за основними структурними компонентами, а й забезпечити усвідомлення ними своїх «слабких» місць і висвітлити прогалини їх попередньої теоретичної й практичної підготовки за спеціальністю Психологія (на першому рівні вищої освіти), звичайно, якщо така підготовка у ММП була.

Засоби, що мають безпосередній стосунок до фази проектування та встановлення початкового рівня готовності майбутнього магістра психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти за визначеними складовими, – викладання навчальної дисципліни «Педагогіка вищої школи», зокрема її змістового модулю «Основи педагогічної майстерності психолога в просвітницькій діяльності» (Додаток Б 6) та дисципліни «Психологія творчості» (Додаток Б 1), під час вивчення яких рекомендовано інтенсивне використання інтерактивних та проектних технологій.

Мета та процесуальний характер цих дисциплін детермінують, крім поповнення когнітивного потенціалу, можливість вивчення та корекції діяльнісних аспектів поведінки ММП, перш за все, у публічному просторі, наявність артистичних, креативних та інших здібностей, які б стали основою побудови індивідуального іміджу й траєкторії побудови персональної професійної кар'єри психолога, у тому числі в умовах просвітницької активності в неформальній освіті. Традиційні для змісту модуля «Основи педагогічної майстерності психолога в просвітницькій діяльності» питання: підготовка й проведення ефективних презентацій [512], семінарів, публічних виступів, внутрішня та зовнішня педагогічна техніка, мистецтво самоналаштування та самонавіювання, освоєння нових ролей і ресурсних станів, розширення кінестетичних можливостей студентів в аспекті постави, жестів, рухів, експресії обличчя, вокальних характеристик мовлення, способів впливу на аудиторії тощо – ось лише невеликий перелік тематичних блоків, що становлять великий емпіричний матеріал для оцінювання можливостей ММП в аспекті професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

Виконання другого завдання фази проектування авторської педагогічної

технології під час навчальної взаємодії в ході вивчення зазначеної дисципліни та модулю забезпечує окрім визначених у робочих програмах цілей:

- отримання інформації щодо мотивів та стимулів кожного майбутнього магістра психології, що спонукає його до обрання цієї спеціальності;
- отримання поглибленої інформації про його поведінкові, внутрішньо-рефлексивні та інтелектуальні характеристики;
- створення атмосфери доброзичливості, інтересу та взаємоповаги між усіма учасниками освітнього процесу;
- налагодження зворотного зв'язку та взаємодії засобами ІКТ через фіксування контактів кожного майбутнього магістра психології (номер мобільного телефону та e-mail);
- закладення основ для подальшої суб'єкт-суб'єктної взаємодії між магістрантами та викладачами в освітньому процесі магістратури.

Отримані діагностичні результати стають належним підґрунтям для виконання завершального завдання фази (проєктування) – **побудови індивідуальної траєкторії підготовки** майбутнього магістра психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

При цьому індивідуальна освітня траєкторія розуміється як визначений та затверджений маршрут (шлях), який забезпечує послідовний рух кожного майбутнього магістра психології до вершин професійної діяльності, зокрема у неформальній освіті (акме).

Головною педагогічною технологією, що дає змогу виконати дане завдання виступає метод проєктів, або проєктна технологія. Розроблений ще на початку ХХ століття В. Кілпатриком, метод проєкту, як і у ті далекі часи так і нині, є інноваційною педагогічною технологією, в якій культивується право особи на суб'єктність у виборі життєвого шляху, що, як правило, більше можливий в демократично побудованих суспільствах.

В цьому сенсі ЗВО має відмовитися від ідеї сприйняття особистості студента (ММП) як людини, якою треба постійно керувати та спрямовувати, а установки самих студентів на механічне та пасивне прийняття освітніх навантажень, метою яких виступає заповнення залікової книжки та виконання освітньої програми – має відійти в минуле.

У вирішенні такого важливого питання як побудова індивідуальної траєкторії підготовки ММП, за нашим уявленням, приймають участь гаранті освітньої програми та НПП, які призначені керувати магістерськими дослідженнями здобувачів та проходженням ними польових практик.

Таке керівництво пропонується фіксувати після отримання повноцінних даних про психологічні характеристики здобувачів освіти, їх персональні інтереси та уподобання, які під час даної фази педагогічної технології трансформуватися в конкретні стійкі наміри, що підтримуватимуть студента в моменти появи значних бар'єрів, перешкод та труднощів. Тільки за умови наявності спільного «проектного» інтересу у ММП та НПП з'являються готовність та необхідні внутрішні ресурси для сумісного їх подолання. При цьому найбільш надійним індикатором появи такого інтересу служить рівень задоволення (позитивного сприйняття, реакції) зазначених суб'єктів педагогічного процесу від постановки цілей. При цьому сама методика постановки цілей не має суттєвого значення. Наприклад, цілком підійде загальновідома та популярна методика SMART, коли конкретні цілі слід проаналізувати за критеріями їх досяжності, конкретності, вимірюваності у часі, релевантності тощо.

Фактично намір засвоїти професію психолога як абстрактна ідеалістична ідея, завдяки проектній технології має стати метою конкретної діяльності як ММП, так і осіб, які здійснюють супровід підготовки – перш за все, НПП.

Сумісне обговорення індивідуальної освітньої траєкторії підготовки ММП впливає на подальший хід педагогічного процесу, керує вибором конкретних матеріалів із більш широкого змісту навчання, дає змогу більш якісної та релевантної постановки експериментів та виявлення доречності попередніх намірів здобувача.

В цій фазі педагогічної технології феномен стартапу виступає як важливе, але поки що абстрактне завдання, що має конкретизуватися за рахунок отримання необхідної впевненості у власних сутнісних силах ММП, наявності стійкого світогляду, інтелекту, знань та інших необхідних ресурсів професійної діяльності психолога.

Їх поповнення в даній фазі педагогічної технології має корелювати з вибором навчальних дисциплін та персональних акцентів у їх вивченні, що виявляється під час індивідуальних консультацій ММП.

Запропоновані нами інновації в змісті обраних дисциплін дають цілком логічну основу для задоволення намірів ММП щодо поповнення своєї когнітивної, психоемоційної та діяльнісної природи як рушійних сил, що спрямовують процес освіти до заздалегідь очікуваного фіналу, що виглядає як успіх у персональному проєкті ММП (стартапі).

В ідеальному сенсі педагогічний процес, котрий пропонується в проєктній фазі педагогічної технології, гарантує і допускає розмаїття професійних цілей і траєкторій ММП (запас яких має бути як на рівні можливостей освітньої програми, так і на рівні компетентностей в групі забезпечення). Звичайно, що таке розмаїття завжди буде дещо обмежено рівнем підготовленості самих НПП до супроводу надто унікальних освітніх потреб, але ризики від компетентнісних колізій цілком вирівнюються за рахунок зростання доступу до світового банку знань з наукової та практичної психології.

Під наглядом та завдяки фасилітації компетентного НПП, який у випадку професійної освіти ММП, сам є фахівцем з психології, цілеспрямована сумісна діяльність цілком вірогідно завершиться успіхом та сумісним зростанням професійної компетентності в інноваційній сфері практичної психології з огляду на те, що педагогічний процес надає взаємозбагачувальні, синергетичні ефекти, адже саме за допомогою сумісних ідей, думок, обговорених матеріалів та досягнення перших успіхів формуються та утверджуються індивідуальні схильності та тягіння до тих чи інших психологічних шкіл та практик.

Наголосимо, що специфічний обов'язок кожного НПП, який модерує та фасилітує створення індивідуальної освітньої траєкторії ММП полягає у тому, щоб бути в змозі відійти від власних наукових уподобань та набутих стереотипів, спрямовуючі студентів через його інтереси та потреби до пошуку власного стилю та унікальності. НПП лише має зберегти ММП від випадкового



занурення в небезпечні маргінальні тематики психологічної практики, які суперечать академічній науці (езотерика, релігії, сектанство тощо).

Виконання цього завдання передбачає можливість забезпечення для кожного майбутнього магістра психології вільного вибору не тільки виду навчальної діяльності, а й дисциплін (окремих модулів), які імпонують його інтересам, уявленням про професію психолога, а також орієнтуючись на дані діагностики готовності до професійної діяльності в неформальній освіті та очікувані результати підготовки.

Відповідно до цього, кожен майбутній магістр психології повинен мати можливість усвідомлено спроектувати власну освітню траєкторію (унікальну послідовність дисциплін, спецкурсів і модулів), спрямовану на формування досліджуваної готовності. Розробка такої індивідуальної освітньої траєкторії відбувається впродовж першого місяця від початку занять та охоплює весь період освітньої підготовки у магістратурі.

Отже, процес розробки індивідуальної освітньої траєкторії, крім представлених вище акцентів, передбачає: сумісний аналіз навчального плану спеціальності 053 Психологія (на другому рівні вищої освіти), глибоке знайомство з науковим доробком та інтересами НПП, керівниками науково-дослідних робіт та тьюторами практик, анотаціями дисциплін, які входять до навчального плану, аналіз спеціальних і загальних компетентностей ММП, обговорення критеріїв, показників та рівнів готовності майбутнього магістра психології до професійної діяльності в неформальній освіті.

У процесі підготовки ММП до професійної діяльності в умовах неформальної освіти індивідуальна освітня траєкторія для кожного майбутнього магістра психології визначає:

- ступінь концентрації на обраних дисциплінах, спецкурсах та окремих модулях дисциплін в очній або іншій формі;
- вибір дисципліни, спецкурсів та окремих модулів дисциплін для поверхового ознайомлення суто в середовищі електронного навчання;
- вибір теми та наукового керівника для виконання курсового й магістерського дослідження;

– вибір місця проходження польових (психологічних) практик та пошукова діяльність з підбору варіантів персонального стартапу для входження на ринок неформальної освіти тощо.

Рекомендовано використання дисципліни «Психологія творчості» як майданчику для обговорення індивідуальної траєкторії навчання та професійного розвитку ММП, що пояснюється креативним характером цього предмету, можливістю створення рефлексивного середовища під час його викладання. Інтерактивні технології, елементи класичного тренінгу [490] особистого розвитку мають бути органічно включені в зміст цієї дисципліни із зазначеною метою.

Таким чином, виконання третього завдання фази проектування авторської педагогічної технології забезпечує адаптацію всього процесу підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в неформальній освіті відповідно до їх інтересів, власного бажання, навчальних можливостей, інтелектуального потенціалу та індивідуальних психологічних характеристик. Водночас це потребує від кожного ММП усвідомлення особистої відповідальності за результати такої підготовки.

### **Хід і особливості реалізації фази технологізації**

Друга фаза авторської педагогічної технології спрямована на виконання таких завдань, як: ознайомлення майбутніх магістрів психології з особливостями професійної діяльності в умовах неформальної освіти; випробування майбутніми магістрами психології себе у ролі педагога, психолога й підприємця неформальної освіти; розробка кожним магістром психології персонального «стартапу» для виходу на ринок неформальних освітніх послуг; випробування розробленого «стартапу» в умовах польової (психологічної) практики. Отже, на цій фазі ММП поповнюють когнітивні, ціннісні та операційні ресурси власної компетентнісної картини, формують відповідні вміння й техніки, необхідні для забезпечення ефективності їх подальшої професійної діяльності в неформальній освіті.

На цій фазі рекомендовано дотримання принципів: інноваційності, вершинної орієнтації, суб'єктності, самостійності, опори на досвід суб'єкта навчання, інтеграції фахових знань, створення особистісної освітньої продукції, значущості і застосування результатів навчання та рефлексії. При цьому має

бути забезпечено використання оновленого змісту професійної підготовки, застосування технології змішаного навчання, інтерактивних, проєктних технологій та проходження майбутніми магістрами психології польових (психологічних) практик.

**Змістова частина** педагогічної деталізує її загальну мету та мету кожної фази підготовки, а також зміст підготовки (рис. 3.5).

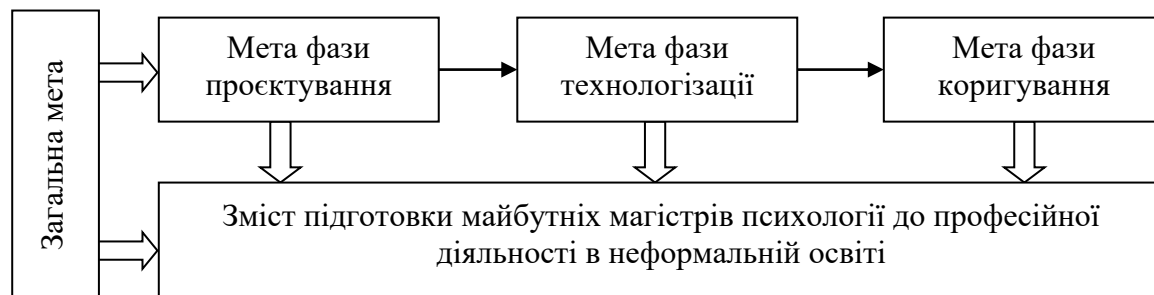


Рис. 3.5. Змістова частина технології підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти

**Перше завдання** фази технологізації, а саме *ознайомлення майбутніх магістрів психології з особливостями професійної діяльності в умовах неформальної освіти*, виконується впродовж 1–2 семестрів професійної підготовки ММП.

Для його виконання використовують традиційні для вищої школи навчальний план та освітню програму підготовки майбутніх магістрів спеціальності 053 Психологія, які розгортають і деталізують педагогічну технологію через концептуальні та процесуальні інновації автора, зокрема модифіковані: навчально-методичні комплекси дисциплін («Психологія емоційного інтелекту», «Психологія лідерства», «Психологія ризику», «Психологія професійного мислення»), методичні рекомендації до написання курсових робіт, проходження педагогічної та переддипломної практик, а також додаткові змістові модулі дисциплін «Методика викладання психології у вищій школі» (модуль «ІКТ в професійній діяльності психолога»), «Тренінг професійної компетентності» (модуль «Професійна діяльність магістра психології в умовах неформальної освіти»).

Стисло характеристику оновленого змісту підготовки ММП подамо в таблиці, де показано ключові теми для вивчення та дисципліни або модулі, в яких рекомендовано ці теми розглянути.

Таблиця 3.1.

**Ключові теми в обраних дисциплінах та домінантні форми роботи**

№ з/п	Тема/Зміст	Форми роботи	Дис-на год.
Тема 1. Теоретичні основи професійної діяльності магістра психології в умовах неформальної освіти			
1.1.	Нормативно-правове забезпечення неформальної освіти	Лекція	Психологія ризику
1.2.	Освітні, соціальні та економічні можливості сучасної неформальної освіти. Функції та ролі магістра психології в умовах неформальної освіти	Інтерактивна лекція	Педагогіка вищої школи (модуль)
Тема 2. Магістр психології як підприємець неформальної освіти			
2.1.	Підприємницька діяльність магістра психології в неформальній освіті. Структура та зміст підприємницького структурного компонента	Інтерактивна лекція	Психологія лідерства
2.2.	Організація та розгляд навчальних ситуацій, пов'язаних з підприємницькою діяльністю психолога в неформальній освіті	Практичне заняття	Психологія емоційного інтелекту
Тема 3. Магістр психології як педагог неформальної освіти			
3.1.	Особливості педагогічної діяльності психолога в неформальній освіті. Структура та зміст педагогічного структурного компонента	Інтерактивна лекція	Методика викладання у вищій школі (модуль)
3.2.	Організація та розгляд навчальних ситуацій, пов'язаних з педагогічною діяльністю психолога в неформальній освіті	Практичне заняття	Педагогіка вищої школи (модуль)
Тема 4. Технологічна підготовка магістра психології			
4.1.	Традиційні та інноваційні технології в роботі психолога. Інформаційні технології як інструмент психолога в неформальній освіті. Структура та зміст технологічного структурного компоненту	Інтерактивна лекція	Методика викладання у вищій школі (модуль)
4.2.	Підготовка до виконання персональних стартапів у неформальній освіті.	Практичне заняття	Психологія професійного мислення

Як видно з таблиці, предметом сфокусованої уваги педагогічної технології виступають чотири генеральні теми, вивчення яких забезпечує формування педагогічного, підприємницького та технологічного структурних компонентів готовності ММП до професійної діяльності в неформальній освіті. Кожна тема розкривається в ході проведення лекційних і практичних занять, а також у процесі самостійної роботи майбутніх магістрів психології. Крім цього, усі навчальні матеріали розміщуються для самостійного вивчення на сайті підтримки

навчальних програм, що забезпечує можливість, перш за все, асинхронного навчання через постійний дистанційний доступ до матеріалів дисциплін і практик.

У ході викладання теми «Теоретичні основи професійної діяльності магістра психології в умовах неформальної освіти» для майбутніх магістрів психології рекомендовано дві лекції, які спрямовані на ознайомлення з особливостями професійної діяльності психолога в неформальній освіті.

Перша лекція має на меті ознайомити ММП з нормативно-правовим забезпеченням неформальної освіти в Україні. У ході заняття висвітлюють такі нормативно-правові акти, як: Закон України «Про освіту» [214], Концепція освіти дорослих в Україні [325]. Розкриваючи навчальний матеріал цієї лекції, важливо досягти усвідомлення ММП правових меж та обов'язків суб'єктів освітнього процесу в зазначених умовах.

Друга лекція цієї теми присвячена обговоренню освітніх, соціальних і економічних можливостей сучасної неформальної освіти та специфіки професійної діяльності майбутніх магістрів психології в умовах неформальної освіти. У ході цієї лекції ММП ознайомлюють з функціями та ролями, які очікують майбутніх фахівців. Розкриваючи навчальний матеріал другої лекції першої теми, викладачу важливо сформувати у ММП початкові знання та ціннісні орієнтації щодо ефективного виконання визначених функцій і ролей у неформальній освіті.

Тому з метою більш якісного засвоєння навчальної інформації цієї лекції її реалізують в інтерактивному форматі з елементами мікронавчання, у ході якого ММП активно долучаються до обговорення означеного кола питань.

Проведення лекції в такому форматі має сприяти підвищенню ефективності навчання, дає змогу оптимізувати спілкування викладача з ММП, а також підвищує рівень емоційної взаємодії між усіма його учасниками. Крім цього, вона певним чином забезпечує актуалізацію досвіду майбутніх магістрів психології та стимулює пізнавальну діяльність, що сприяє підвищенню їх мотивації до процесу підготовки, як правило використовуючи методики ситуативного навчання [554].

Водночас самостійна робота ММП при вивченні теми «Теоретичні основи професійної діяльності магістра психології в умовах неформальної освіти»

спрямована не тільки на аналіз поданого на лекціях навчального матеріалу, а й на рефлексію їх власного досвіду із зазначених питань. Крім цього, не менш важливим орієнтиром самостійної роботи ММП є ознайомлення із сучасним станом неформальної освіти в Україні та світі, яке реалізується в ході пошуку, відбору та узагальнення матеріалів (статей, книг, онлайн-ресурсів тощо) у мережі Інтернет. Проведена ММП самостійна робота в межах першої теми сприяє подальшій деталізації сформованого уявлення щодо особливостей професійної діяльності в неформальній освіті, а також забезпечує розширення їх знань у галузі неформальної освіти.

Викладання змісту другої теми «Магістр психології як підприємець неформальної освіти» передбачає інтерактивну лекцію, практичне заняття, а також самостійну роботу ММП.

Зокрема, лекція цієї теми спрямована на подальше обговорення потенційних можливостей і особливостей реалізації підприємницької діяльності ММП у неформальній освіті. На лекції у вигляді коротких фрагментів навчальної інформації презентують структуру та зміст підприємницького структурного компонента готовності майбутнього магістра психології до професійної діяльності в неформальній освіті, що потребує особистісної включеності та зосередження.

На лекційному занятті слід прагнути донести до ММП окремі положення, які є винятково важливими для їх подальшої професійної діяльності в неформальній освіті: 1) неформальна освіта в Україні володіє великим економічним потенціалом у галузі особистісного розвитку та психологічного супроводу особистості; 2) у сучасних умовах є великий попит на послуги кваліфікованих психологів, зокрема в напрямі коучингу; 3) послуги кваліфікованого психолога в неформальній освіті є високооплачуваними.

Тематичним контекстом може слугувати, наприклад, актуальна стаття «Функції та завдання практичного психолога щодо забезпечення маркетингової діяльності організації» [106] тощо.

Зважаючи на інтерактивний характер лекції, зазначені питання пропонують ММП для обговорення, що сприяє обміну думками та спонукає їх до подальших активних дій у напрямі розгляду можливостей підприємницької діяльності в неформальній освіті.

Практичне заняття у рамках теми «Магістр психології як підприємець неформальної освіти» реалізовується у формі навчання в малих групах або в парах. У ході спільного обговорення розглядають навчальні ситуації, пов'язані з подальшою підприємницькою діяльністю магістрів психології в неформальній освіті. Зауважимо, що після завершення обговорення кожної навчальної ситуації потрібно визначити спільне рішення групи.

Нижче наведемо перелік навчальних ситуацій, що рекомендовані до використання під час проведення практичного заняття.

**Навчальна ситуація 1.** Визначення універсальних характеристик підприємця.

У ході спільного обговорення після роботи в парах та малих групах майбутні магістри психології до таких характеристик зараховують: вільну орієнтацію в економічному та правовому просторі підприємницької діяльності, розуміння функцій підприємництва й функціонування підприємницької структури, відчуття потреб ринку, вміння оцінити ступінь ризику, здатність приймати адекватні фінансові рішення, а також несення повної відповідальності за результати своєї діяльності.

Як навчальний контент цієї тематики рекомендовано використання наукових праць Л. Карамушки, М. Москальова, Н. Худякової, що висвітлюють питання мотивації підприємницької діяльності та психології підготовки майбутніх менеджерів до управління змінами в організації тощо [247; 248].

Зважаючи на виняткову важливість знання кон'юнктури ринку освітніх послуг у неформальній освіті майбутнім магістрам психології, у складі вже визначених малих груп та пар, пропонується використання наступної навчальної ситуації, яка має на меті виробити спільний алгоритм вибору напрямку їх діяльності в неформальній освіті.

**Навчальна ситуація 2.** Вибір напрямку діяльності магістра психології в неформальній освіті.

Для вирішення цієї навчальної ситуації ММП пропонується скористатись таким алгоритмом проведення маркетингового дослідження:

- 1) вид освітньої послуги;
- 2) опис найважливіших характеристик освітньої послуги;

3) визначення осіб, найбільш зацікавлених в отриманні цієї освітньої послуги;

4) опитування потенційних споживачів з метою визначення орієнтовної ціни на освітню послугу;

5) зіставлення кількості потенційних клієнтів і потенційних освітніх послуг залежно від тривалості надання послуги та її психологічного, емоційного й інтелектуального навантаження на магістра психології.

Вирішення цієї навчальної ситуації створює певне підґрунтя для подальшої успішної реалізації кожним майбутнім магістром психології персонального «стартапу» в неформальній освіті, адже забезпечує їх первинне «занурення» та розвідку особливостей професійної діяльності магістра психології в умовах неформальної освіти.

У ході вирішення попередньої навчальної ситуації майбутні магістри психології мають змогу визначити орієнтовну ціну на освітні послуги в галузі неформальної освіти. Проте, зрозуміло, що таке визначення є умовним, що потребує певних дій з перевірки правильності ціноутворення. Відтак пропонується вирішити наступну початкову ситуацію.

**Навчальна ситуація 3.** Процедура ціноутворення персонального стартапу.

У ході вирішення третьої навчальної ситуації діяльність майбутніх магістрів психології спрямована на обговорення таких питань:

- Яка роль ціни в ринкових умовах?
- Які чинники впливають на ціноутворення освітньої послуги?
- Як розрахувати собівартість освітньої послуги?
- Що таке «прибуток» та «рентабельність» для освітньої послуги?
- Як відбувається оцінювання рівня витрат на надання освітньої послуги?

Звичайно, у ході проведеного практичного заняття майбутні магістри психології не можуть сформулювати вичерпні відповіді на зазначені питання, але навчальна ситуація спонукає їх до подальших розвідок економічного фундаменту надання освітніх послуг у неформальній освіті.

Таким чином, проведений розгляд навчальних ситуацій, пов'язаних із прийняттям та обґрунтуванням магістрантами-психологами фінансових рішень, забезпечує формування відповідних показників когнітивного й



операціонального критеріїв підприємницького структурного компонента досліджуваної готовності.

Самостійна робота в межах теми «Магістр психології як підприємець неформальної освіти» полягає в пошуку інформації в інтернеті з питань організації індивідуальної підприємницької діяльності, економічного потенціалу неформальної освіти, а також особливостей ціноутворення освітніх послуг у сфері неформальної освіти.

Зміст третьої теми «Магістр психології як педагог неформальної освіти» реалізується в ході інтерактивної лекції, практичного заняття та самостійної роботи майбутніх магістрів психології.

Метою цієї лекції є ознайомлення майбутніх магістрів психології з особливостями педагогічної діяльності психолога в неформальній освіті, а також структурою та змістом педагогічного структурного компоненту досліджуваної готовності. Представлення навчального матеріалу лекції відбувається у формі мікронавчання з використанням презентації.

Практичне заняття з цієї теми спрямовано на розгляд навчальних ситуацій, пов'язаних з педагогічною діяльністю психолога в неформальній освіті, що забезпечує подальше формування відповідних показників когнітивного й операціонального критеріїв педагогічного структурного компоненту досліджуваної готовності.

На цьому занятті ММП для обговорення в парах та малих групах пропонується декілька навчальних ситуацій.

**Навчальна ситуація 1.** Обґрунтуйте Ваш вибір між індивідуальною та груповою формою надання освітніх послуг у неформальній освіті.

**Навчальна ситуація 2.** Склад навчальної групи неформальної освіти є різновіковим. При цьому різниця у віці – 10–15 років. Визначте та обґрунтуйте Ваші дії як педагога неформальної освіти.

**Навчальна ситуація 3.** Охарактеризуйте Ваше бачення образу педагога неформальної освіти.

Після розгляду всіх навчальних ситуацій у парах та малих групах відбувається спільне обговорення та здійснюється вибір найбільш оптимального варіанта вирішення в кожній ситуації.

Проведене практичне заняття дає змогу ММП глибше ознайомитись з особливостями їх подальшої професійної діяльності в неформальній освіті, сформуванню в них власне бачення найбільш доцільної педагогічної поведінки в неформальній освіті та певним чином «примірити» себе до професії педагога неформальної освіти. Винятково важливим моментом цього заняття є сформований у ході спільного обговорення образ педагога неформальної освіти, який стає груповим або індивідуальним еталоном для майбутніх магістрів психології. Крім цього, наявність еталона дозволяє ММП відчувати свої сильні та слабкі сторони як педагога неформальної освіти, що спонукає їх до подальшого особистісного розвитку.

Самостійна робота в межах теми «Магістр психології як педагог неформальної освіти» спрямована не тільки на аналіз поданого на лекції навчального матеріалу та обговорених навчальних ситуацій, а й на пошук інформації в інтернеті щодо визначення перспективних напрямів педагогічної діяльності в неформальній освіті, зокрема пов'язаних з індивідуальним особистісним розвитком громадян та груповою підготовкою населення.

Четверта тема «Технологічна підготовка магістра психології» реалізовується також у формі інтерактивної лекції, практичного заняття та самостійної роботи майбутніх магістрів психології.

У ході інтерактивної лекції у формі мікронавчання з використанням презентації розглядають традиційні та інноваційні технології в роботі психолога, інформаційні технології як інструмент психолога в неформальній освіті, а також висвітлюють структуру та зміст технологічного структурного компонента досліджуваної готовності.

У ході лекції слід прагнути донести до майбутніх магістрів психології важливість, потенціал, переваги та недоліки використання інформаційних технологій у майбутній професійній діяльності. При цьому особливу увагу приділяти інтернет-сервісам як найсучаснішому потужному інструменту реалізації неформальної освіти, що знімає з освітнього процесу обмеження в часі та відстані, не тільки в Україні, а й за її межами. Проте загалом цю лекцію варто спрямувати на формування в майбутніх магістрів психології ціннісних орієнтацій, важливих в умовах інформаційного суспільства.

На практичному занятті за цією темою ММП запропоновано обговорити в парах та малих групах такі навчальні ситуації.

**Навчальна ситуація 1.** Які інформаційні технології доцільно використовувати в умовах неформальної освіти?

Обговорення такого питання не потребує багато часу, адже в своїй більшості ММП уже використовують стихійно продукти корпорації Microsoft з пакета Office, зокрема: Microsoft Office Word, Microsoft Office Excel та Microsoft Office Power Point. Зазначені продукти надають багато можливостей для підготовки електронних документів, таблиць та презентацій і можуть бути корисними на всіх етапах неформальної освіти: від підготовки до занять та його проведення до обробки статистичних даних про тих, хто навчається в неформальній освіті.

**Навчальна ситуація 2.** Які інтернет-сервіси можна використати в роботі магістра психології?

У ході обговорення цього питання, як правило, декларується висновок про те, що ММП найбільше застосовують інтернет-сервіс Google, зокрема як пошукову систему та пошту.

Тому подальша робота на цьому практичному занятті спрямована на вивчення кожним майбутнім магістром психології можливостей Google-сервісів і пошук нових інтернет сервісів, а також на оцінювання можливості їх використання для реалізації персонального стартапу.

Самостійна робота в межах теми «Технологічна підготовка магістра психології» поряд з аналізом навчального матеріалу, поданого на лекції та результатів обговорення навчальних ситуацій, також полягає у визначенні кожним майбутнім магістром психології теми для персональних стартапів у неформальній освіті.

Як вдалий варіант використання методичних матеріалів у контексті вивчення цієї теми рекомендовано працю К. Осадчої та В. Осадчого, що презентували одну з найбільш поширених навчальних оболонок Moodle [397].

Зазначені аудиторні та позааудиторні заходи забезпечуються формування педагогічного та підприємницького функціональних структурних компонентів і технологічного інструментального структурного компонента досліджуваної готовності.

Не менш важливу роль у підготовці майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти відіграють й інші теми, що не потрапили до таблиці.

Зокрема, дисципліна «Психологія емоційного інтелекту» спрямована на усвідомлення магістрантами-психологами можливості зміни емоції та свідомого виклику певної емоції або її припинення, а також формування здатності ефективно розбиратися в емоційній сфері людини (своїй та інших людей), розуміти емоційне підґрунтя міжособистісних відносин, контролювати й використовувати власні емоції, створювати переважний настрій. Тематичний план дисципліни подано в табл. 3.2.

Таблиця 3.2

### Тематичний план спецкурсу «Емоційний інтелект»

№ з/п	Тема/Зміст	Форми роботи	К-сть год.
Тема 1. Теоретичні основи емоційного інтелекту			
1.1.	Емоційний інтелект як ключова характеристика особистості майбутнього магістра психології. Структура та зміст компоненту «Емоційний інтелект».	Лекція	2
1.2.	Емоційна сфера людини та її вплив на професійну діяльність магістра психології. Емоційне підґрунтя міжособистісних відносин.	Інтерактивна лекція	2
Тема 2. Контроль та керування власними емоціями			
2.1	Методи і засоби контролю власних емоцій. Шляхи створення переважачого настрою.	Інтерактивна лекція	2
2.2	Організація та розгляд навчальних ситуацій, пов'язаних з емоційним інтелектом.	Практичні заняття	2

Таким чином, спецкурс охоплює дві генеральні теми, кожна з яких розкривається в ході проведення лекційних і практичних занять, а також у процесі самостійної роботи майбутніх магістрів психології. При цьому з метою забезпечення дистанційного доступу до навчальних матеріалів їх теж публікують на онлайн-ресурсі (вебсайті) закладу вищої освіти.

Матеріал першої теми «Теоретичні основи емоційного інтелекту» викладається в ході проведення двох лекцій – однієї традиційної та однієї інтерактивної.

Метою першої лекції є ознайомлення майбутніх магістрів психології з емоційним інтелектом як ключовою характеристикою особистості майбутнього магістра психології. Крім цього, методом мікронавчання представляється

структура та зміст компонента «Емоційний інтелект» досліджуваної готовності. У ході проведення цієї лекції слід намагатися щоб майбутні магістри психології усвідомили роль емоційного інтелекту в їх майбутній професійній діяльності в неформальній освіті, а також сформувати й розшири відповідну теоретичну базу їх особистісного розвитку.

Другу лекцію першої теми спрямовують на вивчення емоційної сфери людини та її вплив на професійну діяльність магістра психології, а також емоційного підґрунтя міжособистісних відносин. Розкриваючи навчальний матеріал лекції викладач прагне сформувати у майбутніх магістрів психології початкові знання щодо зазначених питань та забезпечити належну підготовку для подальшої побудови ними ефективних міжособистісних відносин в неформальній освіті.

Другу тему спецкурсу «Контроль та керування власними емоціями» слід реалізовувати через проведення інтерактивної лекції та практичного заняття.

Лекція має на меті ознайомлення майбутніх магістрів психології з методами і засобами контролю власних емоцій, а також шляхами створення переважаючого настрою. Проведення цієї лекції в інтерактивному форматі з елементами мікронавчання сприяє активному залученню майбутніх магістрів психології до обговорення означеного кола питань, а також забезпечує обмін досвідом з проблеми створення певного настрою, який відіграє винятково важливу роль при проведенні занять в неформальній освіті.

Практичне заняття за темою «Контроль та керування власними емоціями» присвячене організації та розгляду навчальних ситуацій, пов'язаних з емоційним інтелектом майбутніх магістрів психології. Тому на цьому занятті ММП запропоновано обговорити в малих групах та парах такі навчальні ситуації.

**Навчальна ситуація 1.** Які методи й засоби контролю за власними емоціями діють на Вас?

Вирішення цієї справи забезпечує усвідомлення магістрантами-психологами можливості керування власними емоціями та сформувати початкові знання щодо індивідуальних механізмів управління власною емоційною сферою.

Тематичним контекстом може слугувати, наприклад, стаття «Методи саморегуляції ситуативної тривожності майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки» [117].

Може обговорюватися роль усмішки, адже саме ця фізіологічна дія є ефективним інструментом управління внутрішнім настроєм особистості. Це викликано тим, що коли людина робить певний вираз обличчя, що відповідає певній емоції, вона починає її переживати. Тому, коли людина посміхається, вона стає щасливішою, а коли людина намагається заплакати, вона починає відчувати сум та пригнічення.

**Навчальна ситуація 2.** Роль емоційного інтелекту в побудові конструктивних та ефективних міжособистісних відносин в умовах неформальної освіти.

У ході вирішення цієї навчальної ситуації для обговорення в парах та малих групах ММП пропонуються такі питання:

- Чи важливо вміти визначати емоцій інших людей?
- Які є вербальні та невербальні індикатори емоцій?
- Що таке співчуття, співпереживання?
- Чи можливо керувати емоціями інших людей?
- Як керувати емоціями інших людей?
- Які можуть бути бар'єри на шляху емоційної взаємодії?
- Що важливо для побудови конструктивних та ефективних міжособистісних відносин в умовах неформальної освіти?

Обговорення цих питань сприяє оволодінню магістрантами-психологами початкових знань, що є основою для забезпечення конструктивних та ефективних міжособистісних відносин в їх подальшій діяльності в умовах неформальної освіти, а також сприяє розширенню їх уявлень про емоційні повідомлення та відповідні реакції.

Самостійна робота в межах спецкурсу «Психологія емоційного інтелекту» спрямовується на пошук інформації в Інтернеті за темою спецкурсу за наступними питаннями: наукові підходи до розуміння емоційного інтелекту, компоненти емоційного інтелекту, а також сучасні моделі емоційного інтелекту.

Окрему увагу в самостійній роботі слід приділити побудові кожним магістранта-психологом індивідуальної програми розвитку власного емоційного

інтелекту відповідно до визначеної нами структурної складової досліджуваної готовності.

Таким чином, спецкурс «Психологія емоційного інтелекту» забезпечує формування структурного компонента емоційний інтелект досліджуваної готовності.

Викладання спецкурсу «Психологія лідерства» спрямовується, перш за все, на формування та розвиток лідерських якостей майбутнього магістра психології, які забезпечують: здатність здійснювати вплив на інших людей та переконувати їх, вміння вселяти впевненість в того, хто навчається, стійкість до стресів, вміння створювати атмосферу співробітництва, взаємодовіри, взаємоповаги та взаєморозуміння, здатність до співробітництва, здібність схоплювати суть справи інтуїтивно і швидко, а також формують імідж майбутнього магістра психології. Тематичний план спецкурсу подано у табл. 3.3.

*Таблиця 3.3*

### **Тематичний план спецкурсу «Психологія лідерства»**

№ з/п	Тема/Зміст	Форми роботи	К-сть год.
Тема 1. Теоретичні основи лідерства			
1.1	Лідерство: сутність і особливості. Вимоги до лідера в освітніх організаціях.	Інтерактивна лекція	2
Тема 2. Магістр психології як лідер в неформальній освіті			
2.1	Лідерські якості магістра психології. Імідж майбутнього магістра психології. Структура та зміст лідерського компоненту.	Інтерактивна лекція	2
2.2	Організація та розгляд навчальних ситуацій, пов'язаних з лідерським компонентом.	Практичні заняття	2

Таким чином, пропонований спецкурс інтегрує дві генеральні теми, які розкриваються в ході проведення лекційних та практичних занять, а також самостійної роботи із застосуванням дистанційних ресурсів.

Зміст першої теми «Теоретичні основи лідерства» розкривається в ході інтерактивної лекції, яка проводиться з елементами мікронавчання.

Метою цієї лекції є ознайомлення майбутніх магістрів психології з сутністю і особливостями лідерства та вимогами до лідерів в сфері освіти.

У ході лекції слід донести до майбутніх магістрів психології важливість лідерства як інструменту їх подальшої професійної діяльності в неформальній освіті та сформувати в них відповідні ціннісні орієнтації.

Інтерактивний формат лекції дає можливість ММП сформулювати питання, що стосувалися різноманітних аспектів прояву лідерства та формування лідерських якостей. Ці питання мають викликати активний обмін думками між майбутніми магістрами психології, адже кожен з них має досвід прояву лідерства в окремих обставинах, адже для цього, як правило, необхідні специфічні умови. Рекомендується використання художнього фільму «Ідіократія», в якому головний герой, пересічний офіцер збройних сил США опиняється в фантастичному суспільстві осіб з низьким інтелектом, що спричинює необхідність вияву ним лідерської життєвої позиції.

Зміст другої теми «Магістр психології як лідер в неформальній освіті» викладається в ході інтерактивної лекції з елементами мікронавчання та практичного заняття.

На лекції цієї теми обговорюється сукупність основних здатностей, вмій та лідерських якостей магістра психології, які необхідні для успішної реалізації професійної діяльності в неформальній освіті.

У ході лекції окрему увагу було приділяється питанням іміджу майбутнього магістра психології як важливого інструменту його професійної діяльності в неформальній освіті. Крім цього, презентується структура та зміст лідерського компоненту досліджуваної готовності, що забезпечує деталізацію ідеального образу лідера неформальної освіти, до якого мають прагнути усі ММП.

У ході практичного заняття з цієї теми ММП аналізують три навчальні ситуації, пов'язані з лідерським компонентом досліджуваної готовності.

**Навчальна ситуація 1.** Якими основними характеристиками має володіти лідер в неформальній освіті?

У ході обговорення цього питання в малих групах та парах майбутні магістри психології здійснюють пошук інформації з цієї проблеми в мережі Інтернет. У підсумку, вони визначають, що основними особистісними рисами



лідера неформальної освіти є: впевненість у собі, здатність до домінування, здатність керувати, здатність впливати на людей, здатність розуміти інших, здатність заохочувати людей до роботи, здатність до швидкого прийняття рішення, тактовність і ввічливість, вміння ефективно розподіляти завдання і виділяти час, прагнення до успіху, готовність до розумного ризику, чесність, енергійність, емоційна стійкість і стійкість до стресів та прагнення до постійного самовдосконалення тощо.

Як приклад вдалого навчального контенту, що рекомендується використовувати під час вивчення даної тематики може виступити робота В. Лефтерова про особистісно-професійний розвиток фахівців екстремальних видів діяльності [318].

Як правило виділені лідерські якості майже повністю відображаються у визначеній лідерській структурній складовій досліджуваної готовності.

**Навчальна ситуація 2.** Визначте та охарактеризуйте особистісні бар'єри та обмеження, що заважають розвитку майбутнього магістра психології як лідера неформальної освіти.

Підсумком виконання цього завдання має стати формування у майбутніх магістрів психології концептуального бачення тих бар'єрів і обмежень, які не дають можливість їм реалізувати себе як лідера в умовах неформальної освіти. До таких особистісних характеристик у ході спільного обговорення в малих групах та парах майбутніми магістрами психології віднесено:

- невміння керувати собою, що спричинено незнанням себе та своїх психофізіологічних можливостей, а також свого лідерського потенціалу;
- розмитість системи цінностей та відсутність ціннісних орієнтацій, що заважає приймати рішення на користь інших учасників неформальної освіти;
- нечіткість особистих цілей, що заважає визначенню пріоритетів та амбіцій магістра психології як лідера в умовах неформальної освіти;
- нехтування особистісним саморозвитком, що викликано внутрішніми слабостями, невмінням працювати над собою та виключенням будь-якого ризику з власного життя;
- невміння вирішувати проблеми, які виникають у професійній діяльності магістра психології в неформальній освіті, що викликано невмінням поставити

чітких цілей, планування, контролю, а також опрацювання усієї інформації про проблему;

– невміння впливати на тих, хто навчається в неформальній освіті, що зумовлене недостатньо розвиненими вміннями магістра психології до чіткого вираження своєї позиції, а також невмінням слухати інших та дослухатись до їх думки;

– недостатнє розуміння особливостей професійної діяльності магістра психології в умовах неформальної освіти, що зумовлено неврахуванням або незнанням особистісних характеристик тих, хто навчається в неформальній освіті в аспекті забезпечення зворотного зв'язку й їх мотивацію до навчання, що у свою чергу, не дає можливість спрогнозувати їх подальшу поведінку та реакції на дії лідера;

– низький рівень організаторських здібностей, адже ефективність неформальної освіти можна забезпечити тільки за умови створення в навчальній групі сприятливого морально-психологічного клімату, який забезпечує об'єднання усіх хто навчається в групу однодумців, які допомагають один одному в навчанні, обмінюються досвідом щодо шляхів подолання труднощів або невдач в особистісному розвитку.

Тематичним контекстом обговорення даної тематики може бути, наприклад, наукова робота Ю. Гришка «Формування цінності самореалізації майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки» [139].

### **Навчальна ситуація 3. Самооцінка схильності до лідерства.**

Для вирішення цього завдання ММП пропонується здійснити самооцінку схильності до лідерства за методикою Н. Фетіскіна, В. Козлова, Г. Мануйлова [631].

Дана методика являє собою тест-опитувальник, що містить десять тверджень, кожне з яких має два варіанти відповіді. В залежності від отриманої кількості балів визначається низький, середній або високий рівень лідерства майбутнього магістра психології.

Результати самооцінювання схильності до лідерства дають змогу ММП визначити свої прогалини та слабкі місця як лідера неформальної освіти, а також спонукають їх до подальшої самостійної роботи у цьому напрямі.

Самостійна робота у спецкурсі «Психологія лідерства» спрямовується на аналіз отриманої магістрантами-психологами навчальної інформації за усіма питаннями, що були викладені у рамках спецкурсу та на пошук додаткової інформації з теми лідерства в Інтернеті. Окрему увагу в самостійній роботі складанню кожним ММП індивідуального плану нарощування власного лідерського потенціалу відповідно до змісту розробленої нами лідерської структурної складової досліджуваної готовності.

Таким чином, спецкурс «Психологія лідерства» забезпечує формування лідерського структурного компонента досліджуваної готовності.

Виконання **другого завдання** фази технологізації – *випробування майбутніми магістрами психології себе у ролі педагога, психолога й підприємця неформальної освіти*, тісно пов'язано із першим завданням та виконується одночасно та паралельно під час виконання квазіпрофесійної роботи в аудиторії під контролем та фасилітативною підтримкою досвідчених НПП.

Площиною, що надає якнайповніші можливості рольової (артистичної) практики у визначених професійних позиціях є додаткові змістові модулі дисциплін «Педагогіка вищої школи» (модуль «Основи педагогічної майстерності психолога в просвітницькій діяльності»), «Методика викладання психології у вищій школі» (модуль «ІКТ в професійній діяльності психолога»), «Тренінг професійної компетентності» (модуль «Професійна діяльність магістра психології в умовах неформальної освіти»).

Модуль «Основи педагогічної майстерності психолога в просвітницькій діяльності» спрямований на розвиток зовнішньої та внутрішньої педагогічної техніки ММП, яка передбачає засвоєння низки артистичних та риторичних практик аудиторної взаємодії, що можливі за рахунок використання самих різних організаційних форма навчального заняття.

На заняттях рекомендовано використання вправ «Криголамів», що включають імітаційні публічні виступи за темою придатності однокласників до просвітницького підприємництва в галузі неформальної освіти.

### **Навчальна ситуація 1 (Вправа «Журналіст»).**

ММП методом рандомізації отримують «тему» свого публічного виступу (максимум 3 хвилини), під час якого вони мають в скороченому варіанті відчути всі рольові позиції (у даному випадку педагога вищої школи), який отримує

установку на формування максимально повного уявлення групи про характеристики свого однокласника як педагога неформальної освіти.

Такою темою виступає конкретна людина, яку протягом 3–4 хвилин слід якісно опросити таким чином, щоб «витягти» максимально цікаву інформацію, що дасть змогу «розкрити тему», зафіксувати в пам'яті студентів факти або події про спроби ММП публічної роботи в неформальних обставинах. Таким чином, студенти протягом одного заняття в скороченому вигляді «переживають» всі типові фази підготовки викладача до лекції, які включають збір інформації (3–4 хвилин опитують один одного), її структурування (готують міні-конспект лекції, намічаючи план свого виступу), налаштування на публічну взаємодію (ММП виходять в коридор і виконують вправи на саморегуляцію), проведення міні-лекції (3 хвилини публічної взаємодії з групою), рефлексія (в кінці вправи обговорюється якість міні-лекції, почуття та стани лектора тощо). НПП надає поради щодо кожної стадії підготовки та реалізації зазначених циклів педагогічної роботи, аналізує план, підказує способи саморегуляції та варіанти установок на успіх у взаємодії зі студентами, корегує зовнішні артистичні прояви його педагогічної поведінки, постави, голосу, експресії обличчя, поведінки очей, рухи, жести тощо.

Модуль «ІКТ в професійній діяльності психолога» спрямований на покращення навичок використання інформаційних технологій у процесі просвітницької діяльності ММП, що передбачає засвоєння способів створення мультимедійних презентацій, застосування комп'ютерних технологій для моніторингу якості знань студентів, започаткування власного інформаційно-освітнього та інформаційно-консультативного середовища (персональний сайт, соціальні мережі тощо).

В процесі засвоєння модулю ММП вивчають особливості використання пакетів програм для створення тестів: Microsoft Excel, «Айрен», Test 2W, конструкторів тестів, аналізуються версії комп'ютерних психодіагностичних методик, досліджуються особливості комп'ютерної обробки даних у психологічному дослідженні тощо.

Останнім модулем, що завершує імітаційну частину процесу підготовки ММП до професійної діяльності в умовах неформальної освіти є модуль «Професійна діяльність магістра психології в умовах неформальної освіти».

В його змісті закладено практично всі функціональні компоненти готовності майбутнього магістра психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, що включають використання у неформальній освіті різноманітних форм активного навчання, тренінгових технологій та технологій особистісного розвитку.

В результаті проходження тренінги ММП мають отримати квазіпрофесійний досвід організації власної професійної та підприємницької діяльності в умовах неформальної освіти.

Саме під час реалізації даного модулю ММП відбувається презентація студентами власного стартапу в неформальній освіті, який було розроблено під час самостійної роботи, що передбачає проведення маркетингового дослідження за таким алгоритмом:

- а) визначення виду освітньої послуги, яку планується надавати;
- б) опис найважливіших характеристик освітньої послуги;
- в) визначення осіб, найбільш зацікавлених в отриманні цієї освітньої послуги;
- г) опитування потенційних споживачів з метою визначення орієнтовної ціни на освітню послугу;
- д) співставлення кількості потенційних клієнтів та потенційних освітніх послуг, в залежності від тривалості надання послуги та її психологічного, емоційного і інтелектуального навантаження на магістра психології.

У процесі реалізації даного модулю в стислому вигляді відтворюються та екстраполюються всі задекларовані організаційно-педагогічні умови (інтерактивні, проєктні технології, змішане навчання, проходження польових практик) та здійснюється апробація інноваційного змісту просвітництва, який обирає ММП.

Під час проходження тренінгу ММП обирають та апробують специфічні ролі та способи взаємодії з навчальною аудиторією через коучинг в неформальній освіті, перебування у «творчій ситуації», проєктування, напрацювання і засвоєння поведінкових навичок, ідей, які необхідні для виконання конкретної роботи, організацію самостійної діяльності інших тощо.

Ключовим елементом тренінгу є презентація власного стартапу, як неповторної ідеї, унікального інтелектуального продукту, який під час

проведення польових практик буде перевірено в реальних умовах неформальної освіти.

Для проведення такої презентації ММП залучає всі інструментальні компоненти готовності до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, адже частина роботи реалізується за рахунок проведення індивідуальних онлайн зустрічей в Skype, Zoom, Instagram, Вебінар тощо.

Фактично в цей час ММП заявляє про себе як про професійного психолога, що готовий реалізувати свій проєкт в умовах неформальної освіти, отже сповіщає про свої наміри через соціальні мережі: Facebook, Instagram; професійні форуми, особистий блог на обраних платформах. Отже, вирішення першого та другого завдання фази технологізації авторської педагогічної технології відбувається за рахунок, перш за все, викладання визначених дисциплін, що розкривають теоретичні і методичні аспекти формування і розвитку усіх структурних компонентів готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. Домінуючі методи навчання – інтерактивні лекції та дискусії, мікронавчання, розгляд квазіпрофесійних та навчально-професійних ситуацій, пов'язаних з відповідними структурними компонентами, а також відповідного спрямуванню самостійної роботи майбутніх магістрів психології.

Проведений тренінг професійної компетентності, зокрема модуль «Професійна діяльність магістра психології в умовах неформальної освіти» дає змогу обговорення ідеї стартапу в квазіпрофесійних та навчально-професійних умовах університетського освітнього процесу.

Все це має забезпечити формування концептуального розуміння та цілісного бачення ММП їх подальшої професійної діяльності в умовах неформальної освіти, що створює належну теоретичну і методичну основу для виконання наступного, третього, завдання цієї фази, а саме – *доопрацювання кожним магістром психології персонального «стартапу» для виходу на ринок неформальних освітніх послуг*, яке реалізується у другому семестрі професійної підготовки ММП.

З огляду на те, що тематика персональних «стартапів» була вже визначена у ході реалізації попередніх завдань фази технологізації, процес їх подальшої розробки слід сконцентрувати переважно на детальному описі типових

підприємницьких бізнес-планів (О. Гавриш, К. Бояринова, К. Копішинська) [114, с. 120], як-то:

- аналіз ринку освітніх послуг в неформальній освіті;
- формулювання ідеї проєкту;
- опис освітньої послуги;
- план маркетингу;
- методи просування продукції.

У першій частині опису персонального «стартапу» ММП повинні схарактеризувати його властивості, враховуючі *аналіз ринку освітніх послуг у неформальному освітньому середовищі*, визначивши глибину «бізнес-ніши», деталізацією характеру потреби в пропонованій освітній послугі, фінансових потенціях клієнтів, їх кількість тощо.

Наступною складовою частиною бізнес-плану персонального «стартапу» є *формулювання ідеї проєкту*, що потребує від кожного майбутнього магістра психології детального опису:

- загальних вихідних даних та умов реалізації персонального «стартапу»;
- усіх особливостей пропонованої освітньої послуги;
- оцінки ринку освітніх послуг неформальної освіти;
- оцінки споживачів освітньої послуги;
- оцінки можливих конкурентів в наданні освітньої послуги;
- оцінки власних сильних і слабких сторін.

Третьою складовою частиною бізнес-плану персонального «стартапу» є *опис освітньої послуги*, яку заплановано надати. У цій частині майбутні магістри психології повинні визначити перелік, основні види та призначення освітніх послуг, які передбачаються для надавання споживачам в неформальній освіті. При цьому, важливо деталізувати освітні послуги в аспектах:

- задоволення конкретних освітніх потреб споживачів;
- унікальності пропонованих освітніх послуг в порівнянні з тими освітніми послугами, що пропонуються іншими суб'єктами неформальної освіти;
- їх ціни, можливості надання знижок, а також інші важливі відомості про вартість освітніх послуг.

Наступною складовою бізнес-плану персонального «стартапу», яку мають описати майбутні магістри психології у ході проєктної діяльності є *план маркетингу освітньої послуги*. У цій частині майбутні магістри психології спрямовуються на деталізацію маркетингової стратегії пропонованої освітньої послуги в аспекті встановлення ціни на неї, з урахуванням її собівартості, унікальності та рівня й динаміки цін схожих освітніх послуг конкурентів.

У завершальній п'ятій частині бізнес-плану персонального «стартапу» майбутні магістри психології мають визначити та описати *шляхи, методи і засоби просування* пропонованої освітньої послуги на ринку неформальної освіти. При цьому, перелік інструментів популяризації власного освітнього продукту включає як традиційні шляхи (роздача рекламних листівок, прес-релізи, засоби масової інформації місцевого і регіонального рівня (газети і журнали), програми радіо і телебачення, участь у громадських та комерційних заходах тощо), так і інноваційні шляхи (сайти оголошень, психологічні сайти, сайти присвячені особистісному розвитку, включення інформації про освітню послугу в вебпошук тощо).

Таким чином, виконання третього завдання фази технологізації авторської педагогічної технології реалізується в ході проєктної діяльності майбутніх магістрів психології, яка забезпечила підготовку кожним майбутнім магістром психології бізнес-плану персонального «стартапу» для неформальної освіти.

Четверте завдання фази технологізації авторської педагогічної моделі спрямовано на *випробування розробленого кожним майбутнім магістром психології персонального «стартапу» в умовах польових (психологічних) практик, які відбуваються згідно навчального плану в третьому семестрі*.

Виробнича психологічна практика виконує роль інтегруючого стрижневого компоненту особистісно-професійного становлення майбутнього магістра психології як фахівця, який спрямований на оволодіння різними видами професійної діяльності шляхом самопізнання та самодетермінації у процесі виконання різних професійних ролей та функцій у реальних умовах.

Тому, метою виробничої психологічної практики є формування й розвиток сукупності професійних вмінь, особистісних якостей та ціннісних орієнтацій майбутнього магістра психології у ході оволодіння ними усіх видів професійної діяльності на рівні, що відповідає освітньому стандарту.



Деякі методичні аспекти проведення виробничої практики студентів можна запозичити в розробках фахівців суміжних спеціальностей (Л. Немець, Г. Кулешова [373]).

Реалізація цього завдання фази технологізації за рахунок використання можливостей виробничої психологічної практики вимагає включення до її цільових орієнтирів сукупності завдань, які б дозволили випробування розробленого кожним майбутнім магістром психології персонального «стартапу» в реальних польових умовах неформальної освіти.

Саме у зв'язку із цим до змісту психологічної практики для майбутніх магістрів психології, як додаткові до загальноновизначених, рекомендовано включення таких індивідуальних завдань:

- сформулювати власне бачення ролей магістра психології в неформальній освіті;
- апробувати розроблений персональний «стартап» в практиці неформальної освіти;
- закріпити набуті у процесі навчання теоретичні знання і усвідомити шляхи їх практичного використання в неформальній освіті;
- здобути первинні професійні уміння і досвід роботи педагога, підприємця і психолога в умовах неформальної освіти.

До керівництва практикою рекомендовано залучати досвідчених фахівців в сфері просвітницької психології, адже у закладах вищої освіти нерідко ситуація з практичними навичками «академічних» викладачів недосконала внаслідок відсутності в них будь-якої серйозної просвітницької практики в умовах неформальної освіти.

З цих причин, найкращий рекомендований спосіб реалізації даної частини професійної освіти ММП – використання інтерв'їзії. Даний метод зорієнтований на безпосередню зустріч з успішною професійною позицією майстрів просвітницької діяльності та можливість збагатитися швидким зворотнім зв'язком з ними.

У роботі А. Журавель «інтерв'їзія» розглядається як засіб професійно-особистісного зростання і метод кооперативного навчання, у ході якого надається професійна підтримка колегам у їхніх робочих, актуальних на даний момент труднощах, створюються психологічно комфортні, сприятливі умови

для пошуку та побудови власних стратегій консультативної діяльності кожним із членів інтервізійної групи і здійснюється профілактика професійного застою (деформації) та емоційного вигорання практикуючих спеціалістів. Відповідно, інтервізію втोर розглядає як засіб підготовки майбутніх психологів до побудови професійної кар'єри [205, с. 40–41].

Реалізація персонального стартапу у вільний спосіб завершує виробничу практику ММП та потребує підготовку звітної документації, а також публічного захисту результатів впровадження інновації в умовах неформальної освіти. У ході такого захисту на засіданні кафедри психології у присутності представників професійних співтовариств, відбувається підсумовування досвіду та накопичення критичних зауважень, побажань та компліментарних характеристик ММП. Рекомендовано тримати баланс між цими двома крайніми точками зору, а сам захід завершувати для ММП вправою «Багаж», сутність якої – зробити групові записи критичних побажань та перспективних ідей в особистому щоденнику студента (пам'ятки).

Таким чином, виконання четвертого завдання фази технологізації авторської педагогічної технології забезпечує отримання реальних суб'єктивних вражень від професійної діяльності в умовах неформальної освіти, ознайомлення майбутніх магістрів психології з особливостями та ролями і функціями їх потенційної сфери самореалізації.

У випадку, якщо ММП не зміг самостійно забезпечити собі цільову аудиторію для апробації персонального стартапу, рекомендується його внутрішньоуніверситетське впровадження за тією самою схемою.

Загалом процесуальна частина експериментальної підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в неформальній освіті висвітлює технологічні особливості організації експерименту, його основні фази, часові рамки, методи, засоби, сукупність організаційно-педагогічних умов і очікувані результати кожної фази, а також діагностику рівня готовності майбутніх магістрів психології (рис. 3.6).

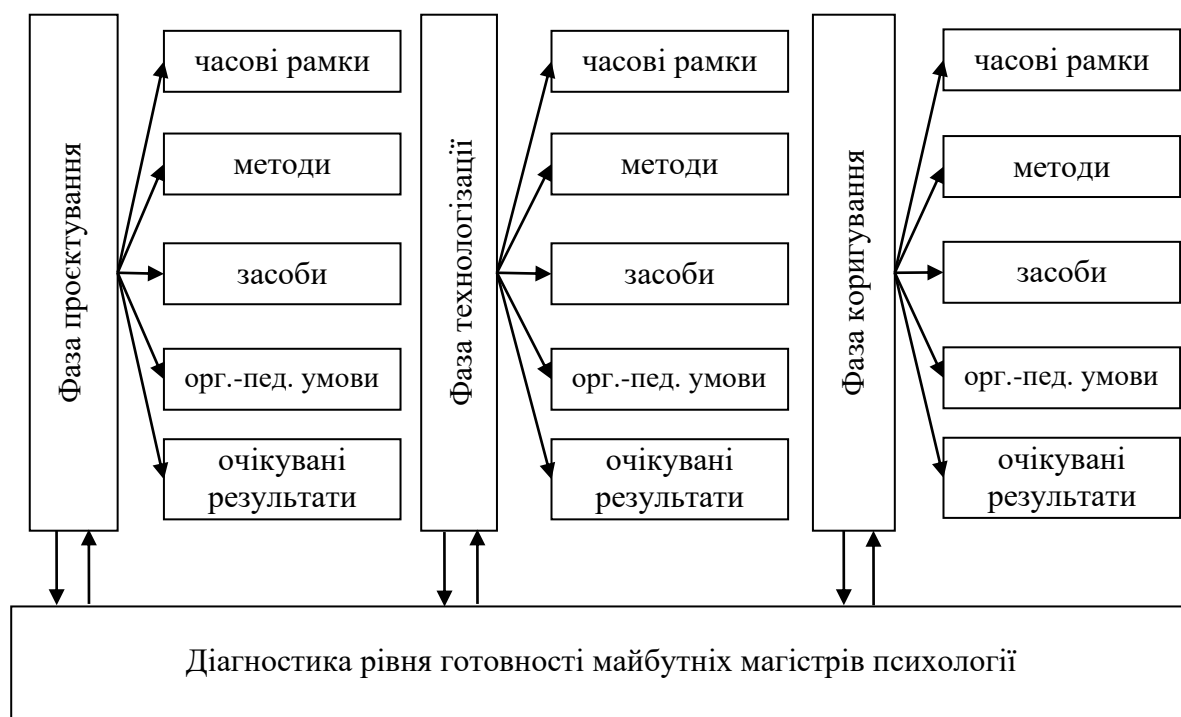


Рис. 3.6. Процесуальна частина експериментальної підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти

### Хід і особливості реалізації фази коригування

На третій завершальній фазі авторської педагогічної технології, яка триває протягом третього семестру професійної підготовки, відбувається аналіз труднощів, з якими майбутні магістри психології зустрілися на етапі реалізації індивідуальної траєкторії підготовки в неформальній освіті та у ході випробування персональних «стартапів». Слід також визначити вихідний рівень готовності кожного майбутнього магістра психології до майбутньої професійної діяльності в умовах неформальної освіти та внести корективи в індивідуальні траєкторії підготовки та наступної професійної самореалізації ММП.

Таким чином, на цій фазі, перевіряється досягнення мети впровадження авторської педагогічної технології, а також готуються узагальнення, систематизація та коригування сформованих знань, умінь та ціннісних орієнтації майбутніх магістрів психології, необхідних для забезпечення ефективності їх професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

На фазі коригування головний принцип – принцип рефлексії.

Виконання першого завдання цієї фази – *аналіз труднощів, з якими майбутні магістри психології зустрілися на етапі реалізації індивідуальної траєкторії підготовки в неформальній освіті та у ході випробування*

персональних «стартапів», вагома роль відводиться таким сучасним інформаційно-комп'ютерним технологіям як: вебінар та індивідуальні консультації на он-лайн форумі.

Метою такого вебінару є групове обговорення усіх труднощів, з якими майбутні магістри психології зустрілися на етапі реалізації індивідуальної траєкторії підготовки в неформальній освіті й у ході випробування персональних «стартапів». Вебінар проводиться за допомогою спеціалізованого вебсервісу BigBlueButton, який забезпечує можливість групової віртуальної взаємодії з демонстрацією електронних матеріалів в режимі реального часу, а також груповий та приватний чат.

Проведення вебінару дає змогу з'ясувати, що у деяких (окремих, багатьох) майбутніх магістрів психології під час проходження польових (психологічних) практик в неформальній освіті виникають типові ускладнення і труднощі пов'язані із:

- вибором виду та форми освітньої послуги, яку планувалося надавати;
- встановленням реальної вартості освітньої послуги;
- вибором потенційних клієнтів-споживачів освітньої послуги;
- використанням інноваційних інформаційних технологій в неформальній освіті;
- побудовою конструктивних та ефективних міжособистісних відносин в умовах неформальної освіти.

Разом з тим, проведення вебінару забезпечує формування об'єктивних уявлень щодо перебігу процесу реалізації та ефективності розробленої технології підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в неформальній освіті.

Визначені у ході вебінару ускладнення і труднощі у подальшому обговорюються шляхом індивідуального консультування майбутніх магістрів психології викладачами кафедри на он-лайн форумі вебсайту закладу вищої освіти. Проведені індивідуальні консультації допомагають майбутнім магістрам психології розібратися в усіх суперечливих питаннях, труднощах та ускладненнях, вирішити які самостійно не вдалося.

Таким чином, виконання першого завдання фази коригування авторської педагогічної технології сприяє формуванню повноцінної багатоаспектної

картини усіх прогалин та недоліків проведеної підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

Друге завдання цієї фази, а саме *встановлення вихідного рівня готовності кожного майбутнього магістра психології до майбутньої професійної діяльності* було здійснюється за допомогою авторського діагностичного апарату, який буде детально описано в підрозділі 4.1.

Таким чином, виконання другого завдання фази коригування авторської педагогічної технології дозволяє визначити вихідний рівень готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти за структурними компонентами, що стає основою для висновку про ступінь ефективності використаної технології підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

Завершальним завданням цієї фази є *коригування індивідуальних траєкторій підготовки магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти*, яке спирається на результати аналізу визначених труднощів, з якими майбутні магістри психології зустрічаються на етапі реалізації індивідуальної траєкторії підготовки в неформальній освіті й у ході випробування персональних «стартапів», а також результати вихідного діагностування рівня їх готовності.

Це завдання виконується переважно у процесі самостійної роботи майбутніх магістрів психології та індивідуальних консультацій з викладачами кафедри.

Для проведення консультацій використовується увесь спектр технологій електронного спілкування: чат, месенджер, он-лайн сервіси, форму, а також електронна пошта.

Таким чином, виконання третього завдання фази коригування авторської педагогічної технології забезпечує оновлення, адаптацію та коректування раніше визначених індивідуальних траєкторій підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в неформальній освіті.

Водночас, вважаємо за доцільне відмітити, що скориговані індивідуальні освітні траєкторії стають орієнтиром для забезпечення подальшого послідовного руху кожного магістра психології до вершин ефективності й професіоналізму їх

професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

Таким чином, розроблена технологія підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти є інноваційною педагогічною технологією, яка спрямована на підготовку компетентних магістрів психології, конкурентоздатних в неформальній освіті, задовольняє потреби суспільства в таких фахівцях, спирається на нові компетентності, а також спроможна вивести систему підготовки майбутніх фахівців психології на якісно новий рівень

Її реалізація у вигляді трьох послідовних фаз: проєктування, технологізації та коригування, – які у своєму змісті й процесуальних установках спираються на авторську концепцію, забезпечує цілісність екстрапедагогічного та інтрапедагогічного сприйняття навчання ММП як трикомпонентну модель, що схематично презентує логіку відносин і впливу між елементами та компонентами навчання, організаційно-педагогічні умови, які через низку добре перевірених і валідних часткових педагогічних технологій забезпечують керованість, відтворюваність та кумулятивний ефект навчання.

Алгоритм реалізованих завдань педагогічної технології дає змогу виявити його аксіологічні конструкції та забезпечити повноцінне осмислення майбутніми магістрами психології своїх сильних і слабких сторін, створити адекватну ідею про себе як професіонала у сфері надання психолого-педагогічних послуг в умовах неформальної освіти. Підбиття підсумків навчальної та квазіпрофесійної взаємодії передбачає використання заходів типу конференції як форми наукової й методичної апробації набутого досвіду, під час якої майбутні магістри психології випробують себе на здатність до психічної саморегуляції, психічну стійкість, упевненість у собі, компетентність у веденні невербального спілкування тощо.

### **Висновки до розділу 3**

*Першу організаційно-педагогічну умову – оновлення змісту професійної підготовки магістрів психології – запропоновано реалізувати через ергономічне насичення змісту обраних дисциплін та окремих модулів сукупністю інформації, в якій відтворюються когнітивні, операційні й аксіологічні обставини успішної*

професійної діяльності психологів в умовах неформальної освіти.

*Друга* організаційно-педагогічна умова – *використання технології змішаного навчання* – забезпечує інтенсифікацію, персоналізацію, гнучкість, доступність та інтенсивність процесу підготовки майбутніх магістрів психології, а також зростання їх самостійності, адаптивності й мобільності.

*Третя* організаційно-педагогічна умова – *використання інтерактивних технологій* – надає очевидні анімаційні ефекти, інтенсивно формує основні компоненти готовності до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, особливо в аспекті адекватної фахової самооцінки та емоційного інтелекту.

*Четверта* організаційно-педагогічна умова – *використання проєктної технології* – культивує якісну теоретичну й методичну підготовку майбутніх магістрів психології через практику розробки персональних проєктів.

*П'ята* організаційно-педагогічна умова – *проходження польових практик* – забезпечує упредметнення накопиченого потенціалу та апробацію власного стартапу, що надає змогу масштабної рефлексії й виявлення утруднень.

Для реалізації концептуального задуму розроблено модель підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, яка включає три складові: проєктувально-цільову, процесуально-технологічну та результативно-оцінювальну. З огляду на складність моделі й визначених структурних складових, модель подано у вигляді кластеру, що інтегрує визначені вище структурні складові як окремі об'єкти (модулі). Відповідно до цього, авторську модель подано графічно для кожної структурної складової моделі досліджуваного феномену.

Проєктувально-цільова складова авторської моделі охоплює мету, теоретичні основи та методологічні засади дослідження, авторську концепцію підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти й результативні характеристики готовності магістрів психології до майбутньої професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

Основоположним системоутворювальним компонентом авторської моделі-аналога є її мета, адже всі інші складові та компоненти моделі будуть спрямовані на її досягнення.

Процесуально-технологічна складова моделі інтегрує в собі основні фази підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах

неформальної освіти, принципи та організаційно-педагогічні умови, які є необхідними й достатніми для забезпечення ефективності досліджуваного процесу, а також забезпечує дотримання принципів наступності та послідовності в розробленій моделі. При цьому представлені в авторській моделі принципи й організаційно-педагогічні умови є наскрізними для всього процесу підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, а тому тією чи іншою мірою реалізуються в кожній фазі підготовки.

Результативно-оцінювальна складова моделі включає в себе опис: критеріїв та рівнів готовності майбутнього магістра психології, авторську сукупність методичних інструментів її оцінювання, а також очікувані результати. Інтегруючим елементом результативно-оцінювальної складової авторської моделі є результат – сформована готовність майбутнього магістра психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, що передбачає оволодіння магістрантом усіма показниками критеріїв досліджуваної готовності на відповідному йому рівні.

У розділі подано авторську педагогічну технологію як комплексну дидактичну систему, що інтегрує сукупність науково обґрунтованих форм, методів і засобів навчання, а також способів та алгоритмів їх імплементації в цілісний педагогічний процес, застосування яких має гарантувати формування готовності магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

Пропонована педагогічна технологія реалізовується у вигляді трьох послідовних фаз: проєктування, технологізації та коригування, – які у своєму змісті й процесуальних установах спираються на авторську концепцію, що дає цілісність екстрапедагогічного та інтрапедагогічного сприйняття навчання магістрів, трикомпонентну модель, що схематично презентує логіку відносин і впливу між елементами та компонентами навчання, організаційно-педагогічні умови, які через низку добре перевірених і валідних часткових педагогічних технологій забезпечують керованість, відтворюваність та кумулятивний ефект навчання.

Проєктувальна фаза передбачала аналіз та часткову корекцію нормативно-правових і процесуальних стандартів зарахування студентів на навчання за



спеціальністю 053 Психологія (на другому рівні вищої освіти).

Виявлено головний і поки що не усунутий недолік сучасної традиції професійної підготовки – відсутність якісного професійного відбору, що утруднює навчання осіб, які не мають спеціальних здібностей та обрали хибний шлях професійної самореалізації. Втім, враховуючи поліфункціональний характер професії психолога, а також зростання в суспільстві інформаційного та соціального навантаження на людину, пропонована педагогічна технологія орієнтує педагогічний процес на розвиток особистості студента як самоцінності, котра осмислює себе в ході навчання та може бути корисною саме у сфері неформальної освіти населення.

До основних завдань фази проєктування входить таке: вивчення поведінкових, внутрішньорефлексивних, інтелектуальних характеристик та мотивації кожного магістранта-психолога; встановлення початкового рівня готовності майбутнього магістра психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти за визначеними складовими; обговорення індивідуальної траєкторії підготовки відповідно до результатів вхідного діагностування.

Фаза технологізації спрямована на виконання таких завдань, як: ознайомлення магістрантів-психологів з особливостями професійної діяльності в умовах неформальної освіти; випробування майбутніми магістрами психології себе в ролі педагога, психолога й підприємця неформальної освіти; розробка кожним магістром психології персонального стартапу для виходу на ринок неформальних освітніх послуг; випробування розробленого стартапу в умовах польової (психологічної) практики. На цій фазі магістранти-психологи здобували знання, формували відповідні вміння та будували власні ціннісні орієнтації, необхідні для забезпечення ефективності їх подальшої професійної діяльності в неформальній освіті. При цьому рекомендовано дотримуватися принципів: інноваційності, вершинної орієнтації, суб'єктності, самостійності, опори на досвід суб'єкта навчання, інтеграції фахових знань, створення особистісної освітньої продукції, значущості і застосування результатів навчання та рефлексії. На фазі технологізації були реалізовані всі визначені організаційно-педагогічні умови: оновлення змісту професійної підготовки, використання технології змішаного навчання, використання інтерактивних технологій, використання проєктної технології та проходження майбутніми

магістрами психології польових (психологічних) практик з використанням методу внутрішньогрупової квазіпрофесійної реалізації персональних освітніх стартапів в імітаційному неформальному середовищі.

Фаза технологізації висвітлює особливості організації підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, його основні етапи, часові межі, методи, засоби, способи забезпечення організаційно-педагогічних умов та очікуваних результатів кожної фази, а також прикінцеву діагностику рівня готовності магістрантів-психологів. Таким чином, усвідомлення власної професійної цінності в умовах неформальної освіти відбувається завдяки реалізації власного стартапу, наданню психолого-педагогічної допомоги іншій особі або групі осіб.

У фазі коригування, яка є завершальною в авторській педагогічній технології, виконано такі завдання: проаналізувати труднощі, з якими магістранти-психологи зіткнулися на етапі реалізації індивідуальної траєкторії підготовки в неформальній освіті та в ході випробування персональних стартапів; визначити вихідний рівень готовності кожного майбутнього магістра психології до професійної діяльності; внести коригування до індивідуальних траєкторій підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

Алгоритм реалізованих завдань педагогічної технології надасть змогу виявити його аксіологічні конструкції та забезпечити повноцінне осмислення майбутніми магістрами психології своїх сильних і слабких сторін, створити адекватну ідею про себе як професіонала у сфері надання психолого-педагогічних послуг в умовах неформальної освіти. Підбиття підсумків навчальної та квазіпрофесійної взаємодії передбачає використання заходів типу конференції як форми наукової й методичної апробації набутого досвіду, під час якої майбутні магістри психології випробують себе на здатність до психічної саморегуляції, психічну стійкість, упевненість у собі, компетентність у веденні невербального спілкування тощо.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [439; 440; 441; 443; 448; 449; 450; 458; 459; 461; 462; 463; 464; 465; 466; 467; 470; 474; 475; 484]

## РОЗДІЛ 4

### ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ПЕРЕВІРКИ ЕФЕКТИВНОСТІ АВТОРСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ПСИХОЛОГІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

#### 4.1. Теоретико-методичні засади оцінювання готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти

##### Теоретичні засади побудови критеріальної бази дослідження

Оцінювання результативності процесу підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти потребує побудови належної критеріальної бази дослідження, що дасть змогу оцінити рівень сформованості досліджуваної готовності відповідно до визначених характеристик, а також виявити, чи досягнута поставлена мета дослідження.

Теоретичні засади побудови критеріальної бази дослідження знаходимо у працях О. Бородієнко [77], Л. Бурлачука [82], О. Жихорської [202], Л. Лебедик [312], Ю. Пологовської [430], Г. Ржевського [516], О. Самборської [538], Р. Чубук [663], А. Шабалдак [665] та інших науковців.

Відповідно до цього, процедура побудови критеріальної бази нашого дослідження може бути реалізована у ході виконання таких завдань:

- 1) уточнення сутності педагогічних концептів «критерій», «показник» та «рівень» у сучасних дослідженнях;
- 2) виділення й обґрунтування сукупності критеріїв та показників готовності майбутнього магістра психології за її структурними та змістовими складовими;
- 3) виокремлення та характеристика рівнів готовності майбутнього магістра психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти;

4) вибір та обґрунтування діагностичних засобів, за допомогою яких можна оцінити рівень сформованості показників готовності майбутнього магістра психології до професійної діяльності в зазначених умовах;

5) розробка авторського діагностичного апарату для оцінювання рівня готовності майбутнього магістра психології, яка базується на вищезазначених діагностичних засобах.

Насамперед зосередимо нашу увагу на виконанні першого завдання цієї процедури, а саме уточнення сутності педагогічних концептів «критерій», «показник» та «рівень» у сучасних дослідженнях.

Так, поняття «критерій» у довідковій літературі визначається як «підстава для оцінювання, визначення та класифікації чогось; мірило» (Великий тлумачний словник сучасної української мови) [89, с. 588] та «ознака, на підставі якої дається оцінка будь-якого явища; ознака, взята за основу класифікації» (Професійна освіта : Словник) [500, с. 163]. Отже, критерій, як педагогічний концепт, є мірилом (ознакою), за допомогою якого можна оцінити або класифікувати певне педагогічне явище, у нашому дослідженні – готовність майбутнього магістра психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

Дефініції науковців поняття «критерій» суголосні з поданими вище тлумаченнями та лише деталізують його окремі аспекти. Так, О. Пометун визначає поняття «критерій» як стійку і постійну характеристику досліджуваного об'єкта, що відображає його суттєві ознаки та якості [434]. Таке бачення акцентує увагу на тому, що критерії мають бути стійкими та постійними суттєвими ознаками досліджуваної готовності.

В. Беспалько розглядає критерій як «об'єктивну кількісну міру певного явища або кількісне виокремлення його сторін» [43]. Така авторська позиція дає змогу виокремити дві характеристики критерію як педагогічного конструкту, його різноаспектність та комплексність. Тобто критеріїв оцінювання готовності майбутнього магістра психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти може бути декілька, але всі вони визначаються за більш простими компонентами, якими є їх *показники*.

Підтвердження цьому знаходимо у працях багатьох науковців. Так, С. Іванова вважає, що критерії відображають динаміку вимірюваної якості в просторі й часі, яка розкривається через певні показники, за інтенсивністю прояву яких можна зробити висновок щодо рівня їх сформованості [232, с. 153]. О. Діденко наголошує на тому, що показники є складовими певного критерію [171].

У довідковій літературі поняття «показник» визначається як характеристика певного аспекту критерію, яка є мірою його формування або розвитку. Показником виступають певні ознаки досліджуваного феномену, якими можуть бути певне явище або подія, дані про певні досягнення або їх певна кількість (Великий тлумачний словник сучасної української мови) [89, с. 1024].

С. Решетник у своєму дослідженні акцентує увагу на двох головних характеристиках будь-якого «показника»: *конкретності*, що детермінує його більшу частковість порівняно з критерієм, до якого він належить, та *діагностичності*, що визначає його доступність для виявлення, спостереження й обліку. При цьому автор зазначає, що показники виконують дуже важливу роль у процедурі діагностування, адже тільки завдяки показникам можна судити про розвиток досліджуваного феномену [514, с. 218]. Отже, будь-який показник готовності майбутнього магістра психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти має бути конкретним та діагностованим.

Разом з тим, як зазначають А. Батаршев, І. Алексєєва та О. Майорова, показники виконують роль засобів *якісного* та *кількісного оцінювання* відповідного критерію [33]. Отже, за будь-яким критерієм готовності, крім якісних показників, завдяки яким фіксується наявність або відсутність певної властивості, можна визначати й кількісні показники, за допомогою яких фіксується міра сформованості або розвитку певної властивості. Водночас відзначимо, що в педагогічних дослідженнях перевага надається визначенню саме якісних показників досліджуваного феномену, що забезпечує високий рівень описовості наукових пошуків, проте значено ускладнює їх статистичну обробку та стандартизацію.

Таким чином, концепт «критерій» у нашому дослідженні тлумачиться як стійка та постійна ознака (мірило), за допомогою якої можна оцінити стан готовності майбутнього магістра психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. Критерій за своєю природою є різноаспектним та комплексним конструктом, що включає в себе відповідні якісні та кількісні показники, які виступають мірою його формування. Показниками відповідного критерію досліджуваної готовності можуть слугувати певне явище, певні досягнення або їх кількість. При цьому критерій та його показники є взаємопов'язаними та взаємозумовленими, тому вибір певного критерію готовності майбутнього магістра психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти значною мірою детермінує систему його показників, а включення певного показника до відповідного критерію залежить від того, наскільки повно й об'єктивно цей показник характеризує визначений критерій.

У довідковій літературі поняття «рівень» визначається як «ступінь якості, величина, досягнута в чому-небудь; ступінь чистоти освіти, культури, підготовки» (Великий тлумачний словник сучасної української мови) [91, с. 1223], а також як «дискретний, відносно стійкий, якісно своєрідний стан матеріальних систем, як відношення «вищих» і «нижчих» ступенів розвитку структур будь-яких об'єктів або процесів» (Словник-довідник з професійної педагогіки) [575]. Така наукова позиція дає змогу нам зробити висновок, що готовність майбутнього магістра психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти може мати декілька рівнів, кожен з яких має конкретні якісні та кількісні характеристики.

Такий підхід також дає можливість розглядати процес підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти як перехід від одного рівня готовності до іншого, який є більш складним та має інше якісне наповнення. При цьому, як зазначає Ю. Конаржевський, перехід від одного рівня розвитку до іншого передбачає: 1) ускладнення розвитку компонентів, що зумовлює ускладнення структури; 2) створення більш досконалої структури з наступним розвитком її компонентів до рівня розвитку структури; 3) одночасне удосконалення компонентів і структури [284]. Ця наукова позиція детермінує розвиток досліджуваного

феномену як зростання від простого до складного, що характеризується поступовим ускладненням структурних та змістових компонентів досліджуваної готовності.

З огляду на те, що рівень є «ступенем досягнення у чому-небудь» (В. Багрій) [23, с. 85], у нашому дослідженні його можна розглядати як ступінь досягнення майбутніми магістрами психології певних результатів навчання відповідно до визначених нами структурних та змістових компонентів досліджуваної готовності.

Таким чином, концепт «рівень» у нашому дослідженні тлумачиться як ступінь досягнення майбутнім магістром психології певних результатів підготовки до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, які співвідносяться з авторським баченням результатів такої підготовки.

Визначивши теоретичні засади побудови критеріальної бази дослідження, перейдемо до розгляду критеріїв та показників готовності майбутніх магістрів-психологів до професійної діяльності в умовах неформальної освіти за визначеними в авторській концепції структурними та змістовими компонентами.

Насамперед визначимо, які саме критерії та показники мають бути покладені в основу оцінювання рівня готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

Для цього проведемо аналіз сучасних педагогічних досліджень, у яких досліджувалися питання визначення критеріїв оцінювання готовності майбутніх магістрів до професійної діяльності.

Так, Г. Ржевський пропонує за об'єкт оцінювання брати структурні компоненти психологічної готовності магістрів до педагогічної діяльності, а саме: мотиваційний, змістово-процесуальний та рефлексивний. Зокрема, *мотиваційний* компонент відображає ставлення магістранта до здійснення педагогічної діяльності, усвідомлення ним цінностей професії та спрямованість його особистісних установок на опанування майбутньої професією. *Змістово-процесуальний* компонент відображає загальноінтелектуальний рівень розвитку магістранта, рівень сформованості загальнонавчальних умінь і навичок та систему загальнопедагогічних і фахово значущих знань та вмінь їх

застосовувати. *Рефлексивний компонент* характеризує чітко виражену потребу магістранта в самоосвіті, рівень сформованості його умінь і навичок самостійної роботи, його адекватну самооцінку, наявність самоконтролю та стабільність коригувальної діяльності для усунення недоліків фахової підготовки [516, с. 76].

Дослідниця Ю. Тимцуник основними критеріями готовності майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності вважає: *мотиваційно-ціннісний*, який відображає усвідомлення магістрантом необхідності здійснення маркетингової діяльності, позитивне ставлення до навчання, стійкість інтересу до здійснення маркетингової діяльності, а також прагнення до постійного самовдосконалення; *когнітивно-операційний*, який відображає рівень володіння майбутнім магістром маркетинговими знаннями, уміннями та навичками здійснювати маркетингову діяльність; *особистісний*, який констатує наявність у магістранта професійно важливих якостей, усвідомлення ним значущості цієї діяльності, а також його прагнення до підвищення професійної компетентності, самовдосконалення та саморозвитку; *рефлексивно-регулятивний*, який відображає здатність магістранта до самооцінювання, рефлексії, а також сформованість його навичок до самооцінювання рівня власної готовності до маркетингової діяльності [613, с. 55].

На думку Л. Лебедик, оцінювання рівня сформованості професійної компетентності магістрів педагогіки вищої школи може бути здійснене за когнітивним, діяльнісним та особистісним критеріями. Зокрема, *когнітивний критерій* передбачає оцінювання рівня засвоєння магістрантом тих педагогічних знань, які необхідні для вирішення професійних ситуацій, здатність аргументовано обґрунтовувати власне бачення вирішення професійних ситуацій, здатність магістрантів до швидкої адаптації у складних і змінних навчальних діях. *Діяльнісний критерій* пов'язаний з оцінюванням рівня сформованості в магістранта сукупності організаторських, комунікативних, експресивних, дидактичних і проєктувальних умінь, особливо діагностичних та прогностичних. *Особистісний критерій* відображає вимоги до рівня розвитку професійно важливих якостей майбутнього магістра, зокрема: інтелект, креативність,



гнучкість, передбачливість, широта наукового світогляду, працелюбність, уважне ставлення до обов'язків, дисциплінованість, самостійність, дотримання слова, авторитетність, енергійність тощо [312, с. 181–182].

Науковець А. Коркішко основними критеріями сформованості професійного іміджу майбутніх магістрів педагогіки вищої школи вважає: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний та оцінно-рефлексивний. Зокрема, *мотиваційно-ціннісний* відображає ступінь сформованості професійно значущих потреб магістранта в майбутній педагогічній діяльності, *когнітивний* відображає сформованість знань майбутнього магістра про себе, майбутню професію, розуміння ним специфіки та ролі іміджу в професії педагога, а також здатності до побудови власного професійного іміджу; *операційно-діяльнісний*, що характеризується сформованістю культури зовнішнього вигляду, вміннями впроваджувати прийоми та методи формування професійного іміджу та ознайомлювати з ними інших, а також відповідним рівнем сформованості якостей, важливих для професійного іміджу педагога вищої школи; *оцінно-рефлексивний* відображає здатність магістранта до оцінювання власного професійного іміджу, характеризується сформованістю рефлексивних умінь, а також готовністю до ефективної самопрезентації в різноманітних ситуаціях [290, с. 53–54].

Дослідниця О. Самборська до основних критеріїв готовності магістрів технологічної освіти до моніторингу навчальних досягнень студентів зараховує: ціннісно-мотиваційний, когнітивний та праксикологічний. Ці критерії визначено відповідно до розроблених автором компонентів структури готовності майбутніх педагогів до моніторингу (мотиваційного, науково-теоретичного, когнітивного, оцінного, праксикологічного та психологічного компонентів). Зокрема, *ціннісно-мотиваційний* критерій відображає потреби магістранта у здійсненні об'єктивного й успішного моніторингу, його спрямованість на здійснення процесу моніторингу, психологічні установки та виконання відповідних активних дій, а також його інтерес до здійснення моніторингу як процесу; *когнітивний* критерій відображає рівень фундаментальних знань магістранта, необхідних для ефективної організації моніторингу (визначення цілей

моніторингу, вибір методик та інструментарію, заходи з опрацювання отриманих даних, корекція та прогноз розвитку досліджуваного феномену; *праксикологічний* критерій демонструє професійні вміння та навички, необхідні для реалізації функцій моніторингу й забезпечення його ефективності, а також самооцінку магістранта щодо власної підготовленості та відповідності проведеного моніторингу еталонному зразку [538, с. 240–241].

Дослідниця А. Тимейчук як основні критерії сформованості готовності майбутніх магістрів туризмознавства до професійної проєктної діяльності пропонує: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, професійний та креативний. Зокрема, *мотиваційно-ціннісний* критерій відображає сформованість у магістранта навчальних і пізнавальних мотивів та його бажання досягти певного професійного рівня; *когнітивний* критерій відображає сформованість у магістрантів певного рівня теоретичних знань щодо сутності, функцій, передумов подальшої професійної діяльності, а також відповідних конструктивних, евристичних та системних знань, умінь і навичок, необхідних для їх фахової самореалізації; *професійний* критерій висвітлює уміння майбутнього магістра щодо вирішення професійних завдань, а також його готовність до практичного застосування набутих знань, умінь і навичок у майбутній професійній діяльності, пов'язаній із розробленням та реалізацією туристських проєктів; *креативний* критерій відображає вміння магістранта нестандартно і креативно застосовувати результати свого навчання для здійснення професійних дій, а також творчо вирішувати складні професійні завдання [612, с. 127–128].

Таким чином, основні критерії оцінювання готовності майбутніх магістрів до професійної діяльності, які визначені у проаналізованих дослідженнях, можуть бути об'єднані у такі чотири групи: 1) професійно важливі знання (загальнонавчальні, загальнопедагогічні, фахово значущі тощо); 2) професійно важливі вміння (організаторські, комунікативні, дидактичні, рефлексивні тощо); 3) професійно важливі ціннісні орієнтації особистості (ставлення до навчання та майбутньої професійної діяльності, усвідомлення цінностей професії, спрямованість особистісних установок, стійкість інтересів, сформованість

професійно значущих потреб і навчально-пізнавальних мотивів та стійке бажання досягти певного професійного рівня); 4) професійно важливі якості особистості (інтелект, креативність, гнучкість, передбачливість, широта наукового світогляду, працелюбність, дисциплінованість, самостійність, авторитетність, енергійність).

Разом з тим подана класифікація включає тільки *об'єктивні* критерії, які відображають відповідність майбутнього магістра вимогам професії та пов'язані із нормативними показниками успішності реалізації діяльності. Проте вона не відображає *суб'єктивні* критерії, які характеризують ступінь відповідності майбутньої професії вимогам магістранта, що зумовлено свідомим вибором магістранта галузі підготовки та спеціалізації. Відзначимо, що критерії готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в неформальній освіті, як конструкт, мають відповідати **певним вимогам**.

Так, за О. Барабанщиковим та Н. Дерюгиним [28, с. 45], основними вимогами до критеріїв є: *об'єктивність* (відповідність критеріїв оцінюваному педагогічному явищу); *унікальність* (критерії та їх показники не повинні взаємно перетинатися); *повнота* (охоплення критеріями найбільш значних та стійких сторін досліджуваного феномену); *надійність* (забезпечення достовірного результату при різних умовах); *зрозумілість* (усі критерії та їх показники мають тлумачитися однозначно). На думку О. Жихорської, критерії також мають: забезпечувати зв'язки між усіма компонентами досліджуваного феномену; відображати розвиток вимірюваної якості та забезпечувати єдність кількісних і якісних показників [202, с. 34]. Крім того, для нашого дослідження цінними є вимоги до критеріїв, запропоновані Л. Задорожною-Княгницькою, зокрема це легкість вимірювання й обчислення, а також дотримання морально-етичних норм під час збору інформації, необхідної для визначення показників відповідних критеріїв [210, с. 202].

На основі проаналізованих положень науковців про сутність критеріїв і показників готовності майбутніх магістрів до професійної діяльності та визначених вимог до критеріїв та показників ми дійшли висновку, що в основу оцінювання рівня готовності майбутніх магістрів психології до професійної

діяльності в умовах неформальної освіти можуть бути покладені такі критерії, як: когнітивний, операціональний та аксіологічний.

*Когнітивний критерій* відображає обсяг професійно важливих знань майбутнього магістра психології, що забезпечують його ефективну професійну діяльність та реалізацію визначених ролей і функцій у неформальній освіті.

*Операціональний критерій* включає професійно важливі вміння магістранта-психолога, необхідні для успішного виконання ролей педагога, психолога та підприємця, а також ефективної реалізації освітньої (просвітницької), коригувальної та розвивальної функцій магістра психології в неформальній освіті.

*Аксіологічний критерій* відображає професійно важливі мотиви, стимули, цінності, інтереси, прагнення та амбіції майбутнього магістра психології, які інтегруються у відповідні ціннісні орієнтації. З метою визначення показників кожного структурного компонента готовності майбутнього магістра психології до професійної діяльності в зазначених умовах нами було проведено анкетування фахівців-психологів, що працюють в умовах неформальної освіти (Додаток А.1). Загалом було опитано 20 фахових психологів. Результати опитування було проаналізовано й операціоналізовано у показники відповідних структурних компонентів готовності. Експерти запропонували 19 показників для *педагогічного структурного компонента*, їх пропозиції в процесі аналізу було перетворено в шість показників: усвідомлення себе як педагога неформальної освіти; психолого-педагогічні знання й уміння з неформальної освіти; уміння встановлювати ефективні взаємовідносини з тими, хто навчається у неформальній освіті; уміння забезпечувати керованість та цілеспрямованість освітнього процесу неформальної освіти; уміння визначати та враховувати потреби та інтереси тих, хто навчається, в неформальній освіті; педагогічна рефлексія. Зокрема, показник усвідомлення себе як педагога неформальної освіти (запропонований сімома експертами) ми поєднали з педагогічною мотивацією і мотивацією до педагогічної діяльності в неформальній освіті. Логіку опрацювання цих пропозицій подано на рис. 4.1.

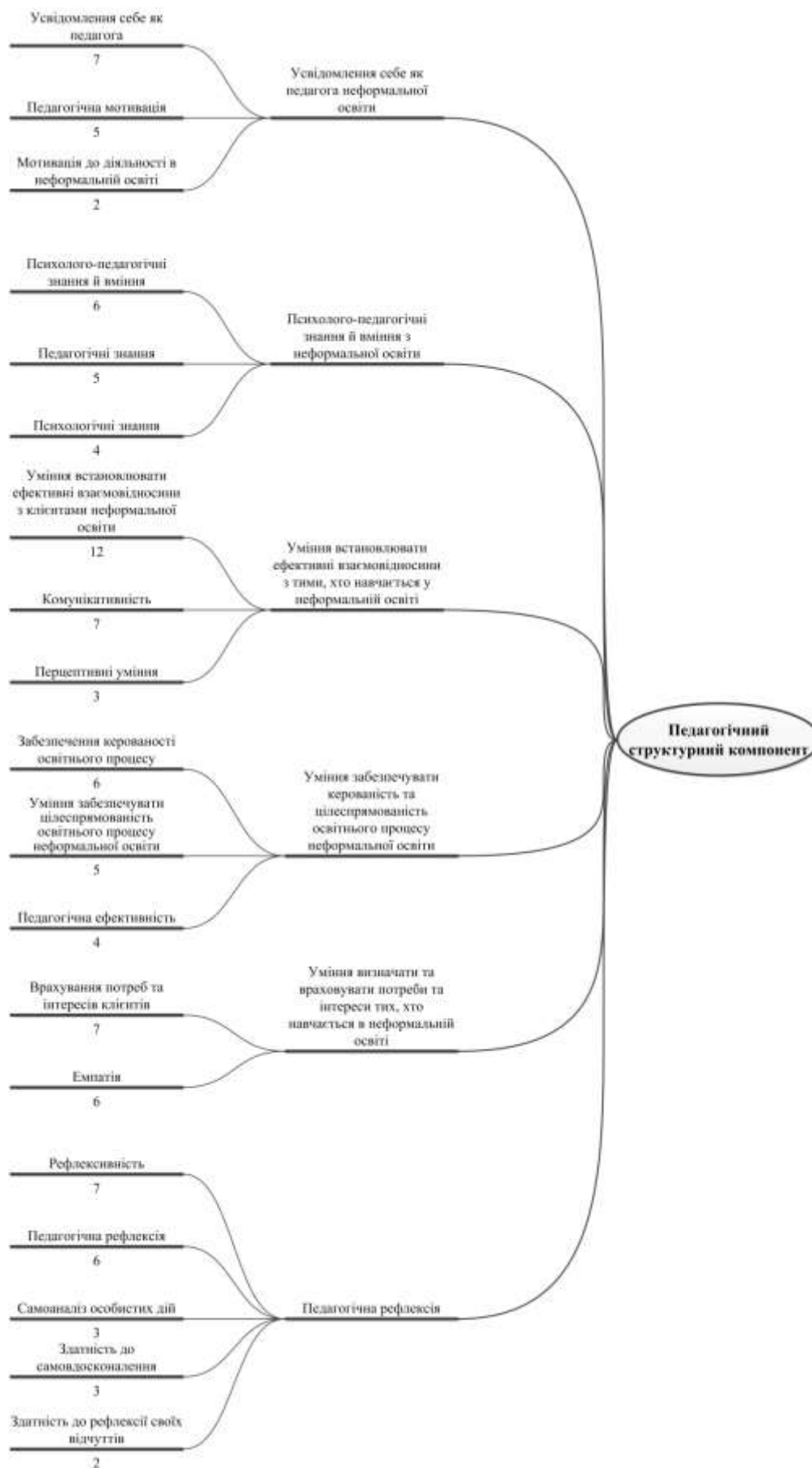


Рис. 4.1. Схема опрацювання результатів опитування експертів щодо показників педагогічного структурного компонента

Для підприємницького структурного компонента експерти також запропонували 18 показників, які ми згрупували в сім показників (рис. 4.2): володіння нормативно-правовою базою неформальної освіти; розуміння сучасних освітніх, соціальних та економічних можливостей неформальної освіти; уміння презентувати себе; стійкість до психологічних навантажень; здатність діяти в умовах невизначеності; здатність до прийняття обґрунтованих фінансових рішень; високий рівень особистої відповідальності.

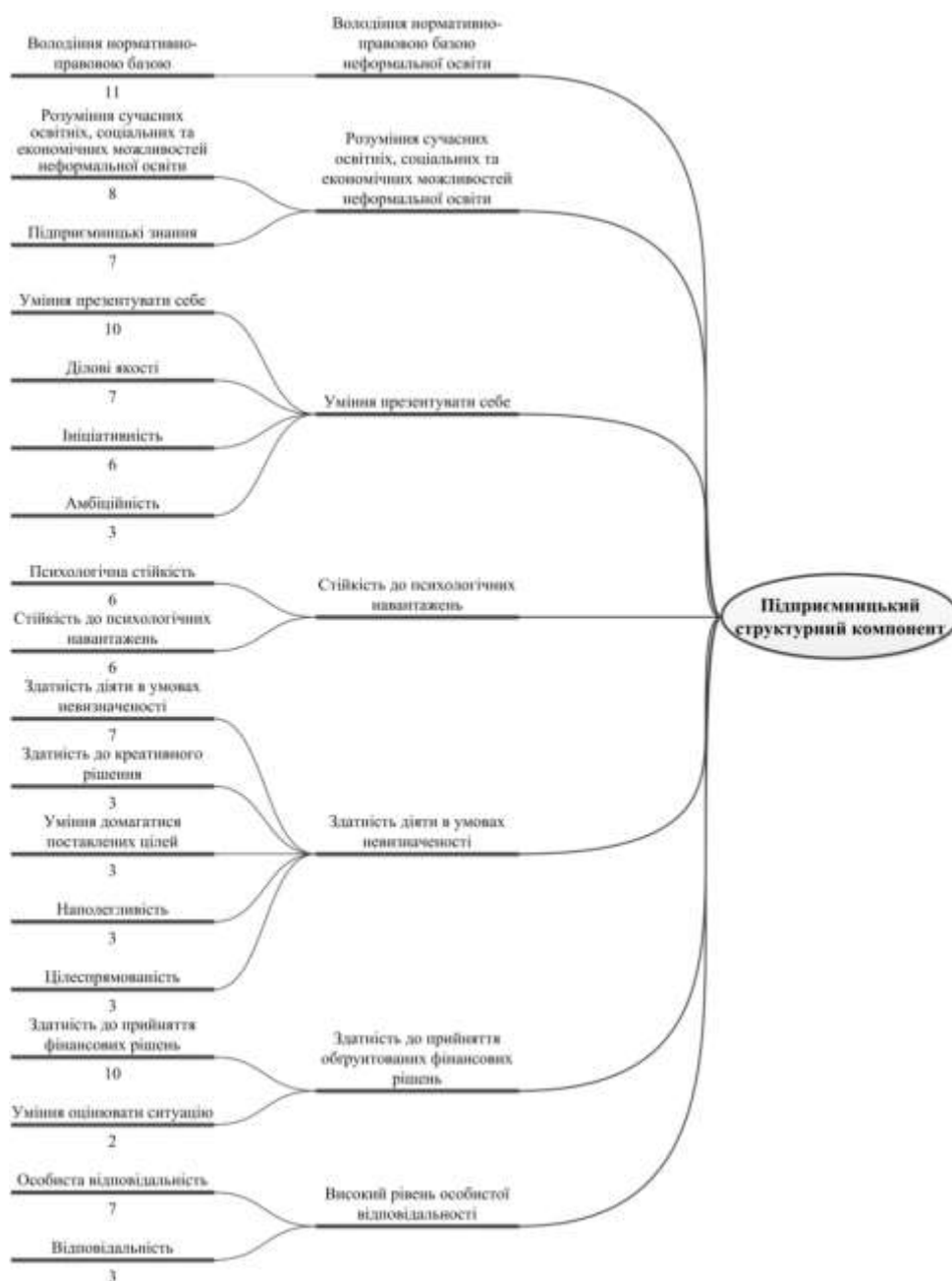


Рис. 4.2. Схема опрацювання результатів опитування експертів щодо показників підприємницького структурного компонента

Наступний *технологічний структурний компонент*, на думку експертів, має пов'язувати 11 показників, які ми поєднали в шість: обізнаність щодо технологій, їх видів, технологічних форм, методів і засобів неформальної освіти; обізнаність про електронні освітні ресурси, Інтернет-сервіси, вебтехнології та їх роль у неформальній освіті; вміння проєктувати (планувати) власну професійну діяльність на засадах технологічності та оптимальності; вміння використовувати офісні технології; аналітичне мислення; абстрактне мислення (рис. 4.3).

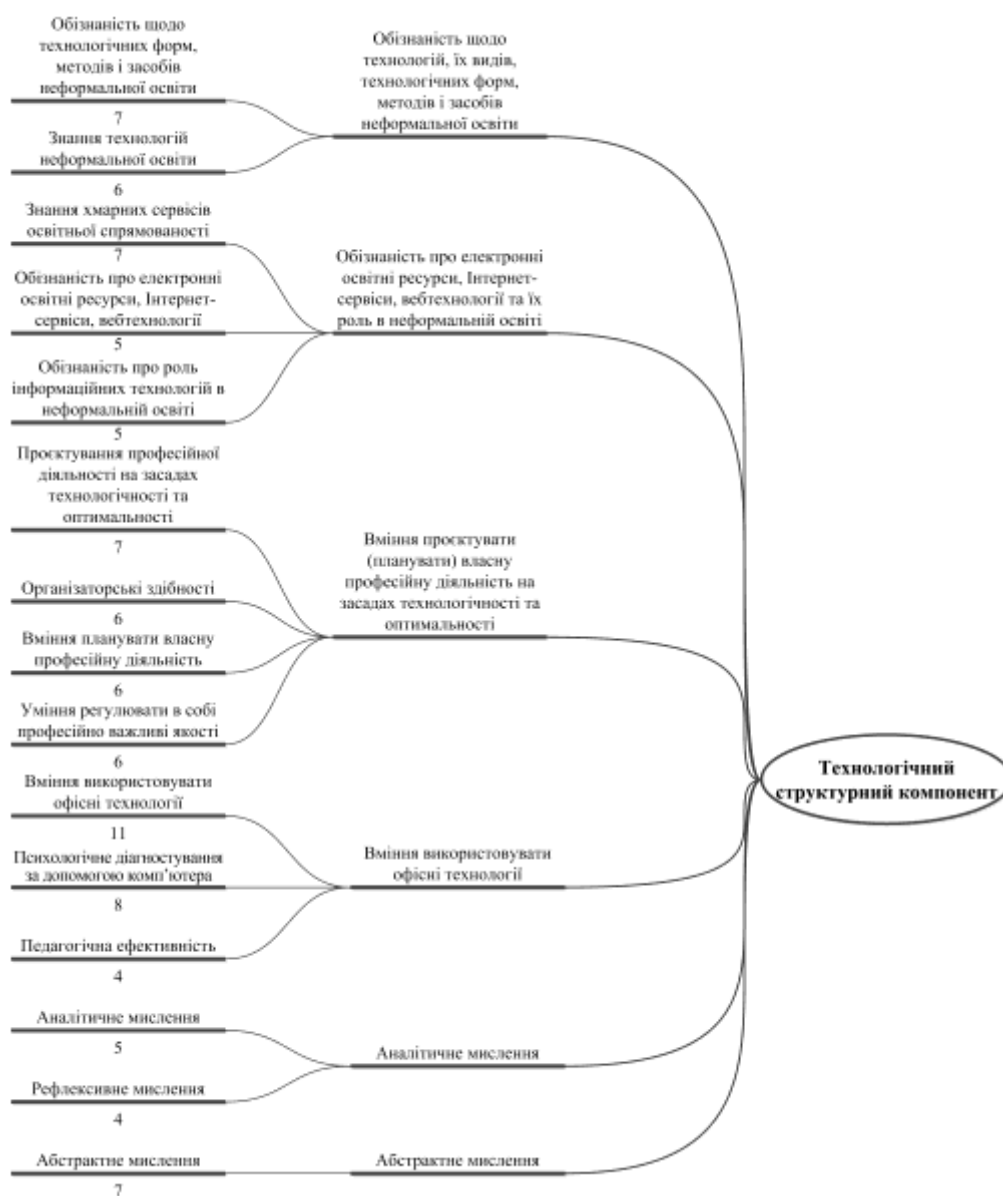


Рис. 4.3. Схема опрацювання результатів опитування експертів щодо показників технологічного структурного компонента

У лідерському структурному компоненті експерти виокремили 16 показників, які були поєднані в сім показників (рис. 4.4): здатність здійснювати вплив на інших людей та переконувати їх; вміння вселяти впевненість у того, хто навчається; стійкість до стресів; вміння створювати атмосферу співробітництва, взаємодовіри, взаємоповаги та взаєморозуміння; здатність до співробітництва; здатність схоплювати суть справи інтуїтивно і швидко; імідж майбутнього магістра психології; імідж майбутнього магістра психології.



Рис. 4.4. Схема опрацювання результатів опитування експертів щодо показників лідерського структурного компонента



До структурного компонента «емоційний інтелект» експерти віднесли 11 показників, які буди поєднані в п'ять показників (рис. 4.5): усвідомлення можливості зміни емоції та свідомого виклику певної емоції або її припинення; здатність ефективно розбиратися в емоційній сфері людини (своїй та інших людей); здатність розуміти емоційне підґрунтя міжособистісних відносин; здатність контролювати та використовувати власні емоції; здатність до створення переважного настрою.

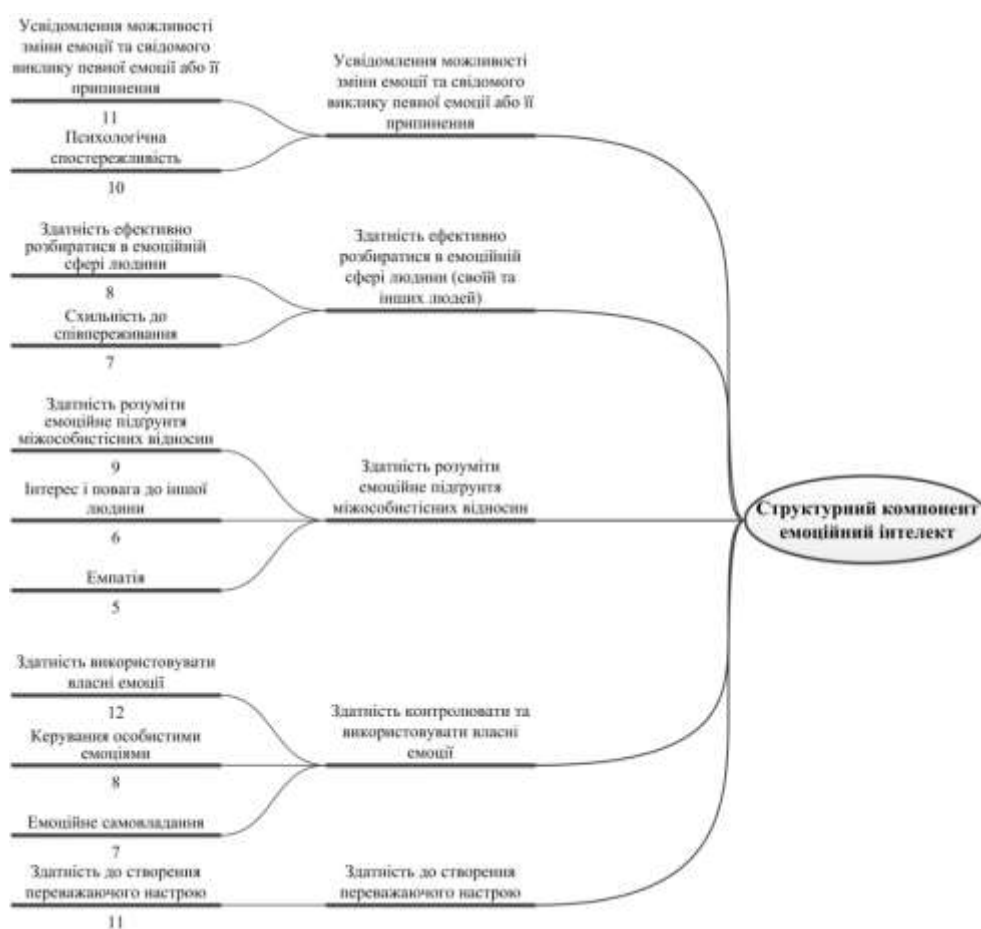


Рис. 4.5. Схема опрацювання результатів опитування експертів щодо показників структурного компонента «емоційний інтелект»

З урахуванням особливостей та сутності досліджуваного феномену, проведеного аналізу наукових праць, а також беручи до уваги результати анкетування фахівців-психологів, які працюють в умовах неформальної освіти щодо визначення змістових компонентів готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в зазначених умовах (Додаток Е), визначено показники за виділеними вище критеріями досліджуваної готовності (табл. 4.1).

**Співвідношення структурних компонентів та показників готовності  
майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах  
неформальної освіти**

<b>Структурний компонент</b>	<b>Показники</b>
<i><b>Функціональні структурні компоненти</b></i>	
Педагогічний	Усвідомлення себе як педагога неформальної освіти
	Психолого-педагогічні знання й уміння з неформальної освіти
	Уміння встановлювати ефективні взаємовідносини з тими, хто навчається у неформальній освіті
	Уміння забезпечувати керованість та цілеспрямованість освітнього процесу неформальної освіти
	Уміння визначати та враховувати потреби та інтереси тих, хто навчається, в неформальній освіті
	Педагогічна рефлексія
Підприємницький	Володіння нормативно-правовою базою неформальної освіти
	Розуміння сучасних освітніх, соціальних та економічних можливостей неформальної освіти
	Уміння презентувати себе
	Стійкість до психологічних навантажень
	Здатність діяти в умовах невизначеності
	Здатність до прийняття обґрунтованих фінансових рішень
	Високий рівень особистої відповідальності
<i><b>Інструментальні структурні компоненти</b></i>	
Технологічний	Обізнаність щодо технологій, їх видів, технологічних форм, методів і засобів неформальної освіти
	Обізнаність про електронні освітні ресурси, Інтернет-сервіси, вебтехнології та їх роль у неформальній освіті
	Вміння проектувати (планувати) власну професійну діяльність на засадах технологічності й оптимальності
	Вміння використовувати офісні технології
	Аналітичне мислення
	Абстрактне мислення
Лідерський	Здатність здійснювати вплив на інших людей та переконувати їх
	Вміння вселяти впевненість у того, хто навчається
	Стійкість до стресів
	Вміння створювати атмосферу співробітництва, взаємодовіри, взаємоповаги та взаєморозуміння
	Здатність до співробітництва
	Здібність схоплювати суть справи інтуїтивно і швидко
	Імідж майбутнього магістра психології
Емоційний інтелект	Усвідомлення можливості зміни емоції та свідомого виклику певної емоції або її припинення
	Здатність ефективно розбиратися в емоційній сфері людини (своїй та інших людей)
	Здатність розуміти емоційне підґрунтя міжособистісних відносин
	Здатність контролювати та використовувати власні емоції
	Здатність до створення переважного настрою

Визначивши сукупність критеріїв та показників готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти за її компонентами, перейдемо до розгляду рівнів її сформованості.

У сучасній педагогічній теорії та практиці наявні різні підходи до визначення рівнів готовності майбутніх магістрів до професійної діяльності. При цьому науковці традиційно виокремлюють три або чотири рівні з власними назвами, що характеризують певний ступінь прояву показників за кожним критерієм досліджуваної готовності (табл. 4.2).

Таблиця 4.2

**Визначення рівнів готовності магістрів до майбутньої професійної діяльності у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях**

№ з/п	Автор	Зміст готовності	Назва рівнів
1	Р. Чубук [663]	Професійна компетентність соціальних педагогів	Початковий, оперативний, тактичний і стратегічний
2	Г. Ржевський [516]	Психологічна готовність магістрів до педагогічної діяльності	Низький, середній, вище середнього та високий
3	Л. Лебедик [312]	Професійна компетентність магістрів педагогіки вищої школи	Початковий (низький), репродуктивний (середній), активний (достатній) та творчий (високий)
4	О. Самборська [539]	Готовність магістрів технологічної освіти до моніторингу навчальних досягнень студентів	Початковий, середній та високий
5	О. Жихорська [202],	Професійна компетентність навчально-допоміжного персоналу вищого навчального закладу	Низький, середній та достатній
6.	О. Бородієнко [77],	Професійна компетентність керівників структурних підрозділів підприємств сфери зв'язку	базовий, достатній та високий
7.	А. Шабалдак [665]	Готовність курсантів військової академії до професійної діяльності на основі реалізації праксеологічного підходу	Низький, базовий, достатній та високий
8.	Ю. Пологовська [430]	Профорієнтаційна компетентність у майбутніх вчителів географії в умовах профільного навчання	Початковий, низький, середній та високий

З огляду на викладене та відповідно до сутності досліджуваного феномену нами визначено три рівні готовності магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти: *критичний* (низький), *достатній* (середній) і *оптимальний* (високий).

Ступінь прояву когнітивного критерію за кожним структурним компонентом досліджуваної готовності характеризується такими ознаками прояву знань магістранта-психолога: 1) знання неповні, а їх відтворення є ситуативним та епізодичним; 2) знання досить повні, правильно відтворюються та є уявлення щодо доцільності їх застосування; 3) знання повні, правильно відтворюються та є основою для здобуття суб'єктом нових знань.

Для ступеня прояву операціонального критерію за кожним структурним компонентом досліджуваної готовності характерні такі ознаки вмінь магістранта-психолога: 1) відсутність умінь, ефективність професійної діяльності не можна забезпечити; 2) вміння достатньо сформовані, ефективність професійної діяльності може бути забезпечена; 3) розвинута система вмінь, усі завдання професійної діяльності виконуються творчо, нестандартно та дуже ефективно.

Ступінь прояву аксіологічного критерію за кожним структурним компонентом досліджуваної готовності характеризується ступенями прояву ціннісних орієнтацій майбутнього магістра психології: 1) не усвідомлення соціального значення майбутньої професії, слабка внутрішня мотивація, байдуже ставлення до подальшої діяльності, недостатня сформованість інтересів, відсутність прагнень та амбіцій; 2) часткове усвідомлення соціального значення майбутньої професії, достатня внутрішня мотивація, позитивне ставлення до подальшої діяльності, достатня сформованість інтересів, нечітко виражені прагнення та амбіції; 3) глибоке усвідомлення соціального значення майбутньої професії, стійка внутрішня мотивація, позитивне ставлення до подальшої діяльності та інтерес до неї, чітко та яскраво виражені прагнення та амбіції.

Охарактеризуємо визначені рівні готовності магістра психології до професійної діяльності в неформальній освіті за структурними компонентами та загалом.

Так, *критичний рівень готовності* магістранта за **педагогічним структурним компонентом** характеризується неповними психолого-педагогічними знаннями, необхідними для подальшої ефективної роботи в неформальній освіті та відсутністю відповідних умінь. Магістрант не усвідомлює себе як педагога неформальної освіти та не усвідомлює соціального значення такої діяльності. Не вміє встановлювати ефективні взаємовідносини з тими, хто навчається у неформальній освіті. Керованість та цілеспрямованість освітнього процесу в неформальній освіті не забезпечує. Майбутній магістр психології не вміє визначати та враховувати потреби й інтереси тих, хто навчається в неформальній освіті.

*Достатній рівень готовності* магістранта за **педагогічним структурним компонентом** характеризується частковим усвідомленням себе як педагога неформальної освіти та соціального значення майбутньої професії. Психолого-педагогічні знання з неформальної освіти досить повні та правильно відтворюються. Психолого-педагогічні вміння сформовані достатньо. Магістрант у більшості випадків вміє встановлювати ефективні взаємовідносини з тими, хто навчається у неформальній освіті, та забезпечувати керованість і цілеспрямованість освітнього процесу. Майбутній магістр психології частково вміє визначати та враховувати потреби та інтереси тих, хто навчається в неформальній освіті.

*Оптимальний рівень готовності* магістранта за **педагогічним структурним компонентом** характеризується повним усвідомленням себе як педагога неформальної освіти. Психолого-педагогічні знання й уміння магістранта, пов'язані з неформальною освітою, повні, правильно відтворюються та є основою для творчого, нестандартного й ефективного виконання усіх завдань майбутньої професійної діяльності. Магістрант володіє розвинутими вміннями встановлювати ефективні взаємовідносини з тими, хто навчається в неформальній освіті. Вміє забезпечувати керованість та цілеспрямованість освітнього процесу неформальної освіти, при цьому повною мірою визначаючи та враховуючи потреби й інтереси тих, хто навчається.

*Критичний рівень готовності* магістранта за **підприємницьким структурним компонентом** характеризується необізнаністю стосовно нормативно-правової бази неформальної освіти та нерозумінням її сучасних

освітніх, соціальних та економічних можливостей. Уміння магістранта презентувати себе слабко розвинуті або відсутні. Не стійкий до психологічних навантажень та нездатний діяти в умовах невизначеності. Здатність до прийняття обґрунтованих фінансових рішень не виявляється або виявляється дуже рідко. Магістрант-психолог не вміє розробляти, планувати й управляти освітніми бізнес-проєктами та нездатний організувати власну професійну та підприємницьку діяльність в умовах неформальної освіти. Рівень особистої відповідальності магістранта критично низький.

*Достатній рівень готовності* магістранта за **підприємницьким структурним компонентом** визначається достатньо повними знаннями нормативно-правової бази неформальної освіти, які правильно відтворюються та частковим розумінням її сучасних освітніх, соціальних та економічних можливостей. Уміння магістранта презентувати себе достатньо сформовані та можуть забезпечити ефективність подальшої професійної діяльності в неформальній освіті. Майбутній магістр психології достатньо стійкий до психологічних навантажень та часто здатний діяти в умовах невизначеності. Здатність до прийняття обґрунтованих фінансових рішень виявляється на достатньому рівні. Вміння магістранта-психолога розробляти, планувати й управляти освітніми бізнес-проєктами неформальної освіти достатньо сформовані. Здатність організувати власну професійну та підприємницьку діяльність в умовах неформальної освіти сформована на рівні, що забезпечує їх ефективність у неформальній освіті. Рівень особистої відповідальності магістранта достатній.

*Оптимальний рівень готовності* магістранта за **підприємницьким структурним компонентом** характеризується повними знаннями нормативно-правової бази неформальної освіти, які правильно відтворюються, та повним розумінням її сучасних освітніх, соціальних та економічних можливостей. Уміння магістранта презентувати себе повністю сформовані. Майбутній магістр психології стійкий до психологічних навантажень та здатний діяти в умовах невизначеності. Здатність до прийняття обґрунтованих фінансових рішень виявляється на високому рівні. Вміння магістранта-психолога розробляти, планувати й управляти освітніми бізнес-проєктами неформальної освіти повністю сформовані. Здатність організувати власну професійну та

підприємницьку діяльність в умовах неформальної освіти сформована на рівні, при якому всі завдання професійної діяльності виконуються творчо, нестандартно та дуже ефективно. Магістрант має високий рівень особистої відповідальності.

*Критичний рівень готовності* магістранта за **технологічним структурним компонентом** характеризується критично низькою обізнаністю щодо технологій, їх видів, технологічних форм, методів і засобів неформальної освіти. Знання про електронні освітні ресурси, Інтернет-сервіси, вебтехнології та їх роль у неформальній освіті неповні, а їх відтворення є ситуативним та епізодичним. Магістрант не вміє проектувати (планувати) власну професійну діяльність на засадах технологічності й оптимальності. Магістрант вміє використовувати офісні технології тільки для роботи з текстом на рівні початкового користувача. Аналітичне, абстрактне мислення виявляються дуже рідко або взагалі не виявляються.

*Достатній рівень готовності* магістранта за **технологічним структурним компонентом** характеризується досить повною обізнаністю щодо технологій, їх видів, технологічних форм, методів і засобів неформальної освіти. Знання про електронні освітні ресурси, Інтернет-сервіси, вебтехнології та їх роль у неформальній освіті повні, правильно відтворюються та сформоване часткове уявлення про доцільність їх застосування. Вміння магістранта проектувати (планувати) власну професійну діяльність на засадах технологічності й оптимальності достатньо сформовані. Магістрант використовує офісні технології не тільки для роботи з текстами, а й для підготовки презентацій, задоволення особистих потреб, таймінгу тощо. Аналітичне, абстрактне мислення майбутнього магістра психології частково розвинуті та виявляються належним чином.

*Оптимальний рівень готовності* магістранта за **технологічним структурним компонентом** характеризується повною обізнаністю щодо технологій, їх видів, технологічних форм, методів і засобів неформальної освіти. Знання про електронні освітні ресурси, Інтернет-сервіси, вебтехнології та їх роль у неформальній освіті повні, правильно відтворюються та сформоване уявлення про доцільність їх застосування. Вміння магістранта проектувати (планувати) власну професійну діяльність на засадах технологічності й оптимальності

сформовані системно. Магістрант творчо, нестандартно та дуже ефективно використовує офісні технології. Аналітичне, абстрактне мислення магістранта високо розвинуті.

*Критичний рівень готовності* магістранта за **лідерським структурним компонентом** характеризується низькою спроможністю здійснювати вплив на інших людей та відсутністю вмінь переконувати їх. Вміння магістранта вселяти впевненість у того, хто навчається в неформальній освіті, не сформовані. Магістрант не стійкий до стресів, не вміє створювати в навчальній групі неформальної освіти атмосферу співробітництва, взаємодовіри, взаємоповаги та взаєморозуміння. Здатність майбутнього магістра психології до співробітництва не виявляється, вважає що все може зробити тільки сам. Суть справи (проблемної ситуації) охоплює дуже важко із запізненням. Імідж майбутнього магістра психології не сформований, харизма не виявляється.

*Достатній рівень готовності* магістранта за **лідерським структурним компонентом** характеризується певною спроможністю здійснювати вплив на інших людей та сформованими вміннями переконувати їх, що забезпечує достатню ефективність професійної діяльності в неформальній освіті. Вміння магістранта вселяти впевненість у того, хто навчається в неформальній освіті, достатньо сформовані. Магістрант стійкий до стресів, іноді вміє створити в навчальній групі неформальної освіти атмосферу співробітництва, взаємодовіри, взаємоповаги та взаєморозуміння. Здатність майбутнього магістра психології до співробітництва виявляється майже завжди, досить часто делегує свої повноваження. Суть справи (проблемної ситуації) охоплює досить швидко, але не інтуїтивно. Імідж майбутнього магістра психології сформований достатньо, харизма виявляється в більшості випадків.

*Оптимальний рівень готовності* магістранта за **лідерським структурним компонентом** характеризується високою здатністю здійснювати вплив на інших людей та належно сформованими вміннями переконувати їх, що забезпечує оптимальну ефективність професійної діяльності в неформальній освіті. Вміння магістранта вселяти впевненість у того, хто навчається в неформальній освіті, сформовані належним чином. Магістрант стійкий до стресів, завжди вміє створити в навчальній групі неформальної освіти атмосферу співробітництва, взаємодовіри, взаємоповаги та взаєморозуміння. Здатність майбутнього магістра



психології до співробітництва розвинута належними чином, при потребі завжди делегує свої повноваження. Суть справи (проблемної ситуації) охоплює інтуїтивно та швидко. Імідж майбутнього магістра психології повністю сформований, харизма виявляється яскраво.

*Критичний рівень готовності* магістранта за **структурним компонентом «емоційний інтелект»** характеризується не усвідомленням можливості зміни емоції та свідомого виклику певної емоції або її припинення, нездатністю ефективно розбиратися в емоційній сфері (своїй та інших людей) та розуміти емоційне підґрунтя міжособистісних відносин. Майбутній магістр психології не може контролювати та використовувати власні емоції для ефективного вирішення завдань професійної діяльності в умовах неформальної освіти та створити відповідний переважний настрій.

*Достатній рівень готовності* магістранта за **структурним компонентом «емоційний інтелект»** характеризується усвідомленням можливості зміни емоції та свідомого виклику певної емоції або її припинення, частковою здатністю ефективно розбиратися в емоційній сфері (своїй та інших людей) та достатнім розумінням емоційного підґрунтя міжособистісних відносин, що забезпечує достатню ефективність подальшої професійної діяльності в неформальній освіті. Майбутній магістр психології майже завжди здатний контролювати та використовувати власні емоції для ефективного вирішення завдань професійної діяльності в умовах неформальної освіти та створити відповідний переважний настрій.

*Оптимальний рівень готовності* магістранта за **структурним компонентом «емоційний інтелект»** характеризується усвідомленням можливості зміни емоції та свідомого виклику певної емоції або її припинення, здатністю ефективно розбиратися в емоційній сфері (своїй та інших людей) та повним розумінням емоційного підґрунтя міжособистісних відносин, що забезпечує високу ефективність подальшої професійної діяльності в неформальній освіті. Майбутній магістр психології завжди контролює та використовує власні емоції для ефективного вирішення завдань професійної діяльності в умовах неформальної освіти та здатний створити відповідний переважний настрій.

**Загальні рівні готовності** майбутнього магістра психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти характеризуються таким чином.

**Критичний рівень.** Майбутні магістри психології на цьому рівні готовності переважно мають нечіткі ціннісні орієнтації, низький інтерес до подальшої професійної діяльності в неформальній освіті та часткову обізнаність щодо їх ролі та функцій у неформальній освіті. Такі магістранти не усвідомлюють соціального значення майбутньої професії, мають слабку внутрішню мотивацію до навчання, байдуже ставляться до подальшої діяльності, у них відсутні прагнення та амбіції й вони не усвідомлюють себе психологом, педагогом та підприємцем неформальної освіти. Магістрантам-психологам цього рівня готовності притаманні низька обізнаність щодо нормативно-правового забезпечення й сучасних технологій, їх видів, технологічних форм, методів і засобів неформальної освіти, а також неспроможність здійснювати вплив на інших людей та переконувати їх. У них відсутнє розуміння сучасних освітніх, соціальних та економічних можливостей неформальної освіти. У магістрантів-психологів цього рівня також відсутні вміння забезпечувати керованість і цілеспрямованість освітнього процесу неформальної освіти, визначати та враховувати потреби й інтереси тих, хто навчається в неформальній освіті, презентувати себе та приймати обґрунтовані фінансові рішення, необхідні для забезпечення ефективності подальшої професійної діяльності. Вони не стійкі до психологічних навантажень, не здатні працювати в умовах невизначеності, а також не усвідомлюють можливість зміни емоції, свідомого виклику певної емоції або її припинення та створення переважного настрою.

**Достатній рівень.** Майбутні магістри психології цього рівня готовності мають досить чіткі ціннісні орієнтації, епізодичний інтерес до подальшої професійної діяльності в неформальній освіті та достатньо обізнані щодо їх ролі та функцій у неформальній освіті. Такі магістранти усвідомлюють соціальне значення майбутньої професії, мають сформовану внутрішню мотивацію до навчання, їх прагнення та амбіції досить чіткі. Вони певним чином усвідомлюють себе психологом, педагогом та підприємцем неформальної освіти. Майбутні магістри психології цього рівня готовності демонструють

гарну обізнаність щодо нормативно-правового забезпечення й сучасних технологій, їх видів, технологічних форм, методів і засобів неформальної освіти, а також здатні певним чином здійснювати вплив на інших людей та переконувати їх. Розуміння сучасних освітніх, соціальних та економічних можливостей неформальної освіти у таких магістрантів сформовано на належному рівні. Вміння забезпечувати керованість і цілеспрямованість освітнього процесу неформальної освіти, визначати та враховувати потреби й інтереси тих, хто навчається в неформальній освіті, презентувати себе та приймати обґрунтовані фінансові рішення у магістрантів-психологів цього рівня розвинуті на рівні, достатньому для забезпечення ефективності подальшої професійної діяльності в неформальній освіті. Такі майбутні магістри досить стійкі до психологічних навантажень, здатні певним чином працювати в умовах невизначеності, а також повною мірою усвідомлюють можливість зміни емоції, свідомого виклику певної емоції або її припинення та створення переважного настрою.

**Оптимальний рівень.** Майбутні магістри психології цього рівня готовності мають чіткі ціннісні орієнтації, прагнення та амбіції щодо подальшої професійної діяльності в неформальній освіті та ґрунтовно обізнані щодо їх ролі і функцій у неформальній освіті. Такі магістранти повністю усвідомлюють соціальне значення майбутньої професії, мають сформовану внутрішню мотивацію до навчання. Вони повністю усвідомлюють себе психологом, педагогом та підприємцем неформальної освіти. Майбутні магістри психології цього рівня готовності демонструють ґрунтовну обізнаність щодо нормативно-правового забезпечення й сучасних технологій, їх видів, технологічних форм, методів і засобів неформальної освіти, а також здатні ефективно здійснювати вплив на інших людей та переконувати їх. Розуміння сучасних освітніх, соціальних та економічних можливостей неформальної освіти у таких магістрантів сформовано на належному рівні. Вміння забезпечувати керованість і цілеспрямованість освітнього процесу неформальної освіти, визначати та враховувати потреби й інтереси тих, хто навчається в неформальній освіті, презентувати себе та приймати обґрунтовані фінансові рішення у магістрантів-психологів цього рівня розвинуті на оптимальному рівні, що забезпечує високу ефективність їх подальшої професійної діяльності в неформальній освіті. Такі

майбутні магістри стійкі до психологічних навантажень, здатні ефективно працювати в умовах невизначеності, а також повною мірою усвідомлюють можливість зміни емоції, свідомого виклику певної емоції або її припинення та створення переважного настрою.

Таким чином, визначені нами критерії, показники та рівні уможливають об'єктивну оцінку сформованості готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

Оцінювання рівня готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти потребує певного діагностичного інструментарію, який зміг би забезпечити виявлення усіх показників відповідних критеріїв за всіма її структурними складовими.

Для виконання цього завдання насамперед необхідно визначити, які діагностичні методики, методи та засоби використовують науковці для встановлення ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців.

При цьому будемо керуватися основними положеннями психодіагностики та педагогічної діагностики особистості майбутнього фахівця, поданими в дослідженнях О. Артищевої [15], В. Галузьяк [119], А. Григор'єва, В. Завіної [135], О. Ємчик [193], К. Інгенкампа [226], А. Комишан [283], С. Овсяннікової [384], С. Хатунцевої [644] та інших науковців, що дасть нам змогу обґрунтувати відповідний діагностичний інструментарій, який використовувався нами для оцінювання готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

Сучасна педагогіка та психологія для оцінювання навчальних досягнень та окремих індивідуально-психологічних характеристик особистості майбутнього фахівця використовують численні методики, які класифікуються за різними ознаками.

Так, за **ступенем залучення діагноста** у процес діагностування виділяють *методики самооцінювання особистості* та *методики зовнішнього оцінювання особистості* (І. Булах [404], А. Григор'єв і В. Завіна [135], К. Інгенкамп [226]).

До *методик самооцінювання* зараховують: опитування, бесіду, інтерв'ю, анкетування, тестування та ін. Основними перевагами самооцінювання є: забезпечення одночасного залучення великої кількості респондентів у процесі діагностики, висока швидкість отримання результатів, а також низький рівень

втручання діагноста в діяльність респондента; а їх недоліками є висока ймовірність отримання неправдивої інформації про об'єкт діагностування та технічну складність підготовки засобів оцінювання.

До *методик зовнішнього оцінювання* зараховують спостереження, експертні оцінки та рейтингову систему оцінювання. До переваг зовнішнього оцінювання можна зарахувати високу надійність та достовірність результатів діагностування, можливість діагностування складних психолого-педагогічних явищ, а його недоліками є довга тривалість і складність діагностичних процедур, а також необхідність певного професійного досвіду діагноста в галузі, що вивчається.

За **ступенем формалізації** діагностичних засобів виділяють *малоформалізовані* та *високоформалізовані* методики (О. Артищева [15], В. Галузьяк [119], О. Ємчик [193], А. Комишан [283], С. Хатунцева [644]).

До *малоформалізованих діагностичних методик* зараховують: спостереження, інтерв'ю, бесіду, аналіз продуктів діяльності та ін. Основною перевагою малоформалізованих методик є їх висока ефективність у діагностуванні динамічно мінливих за змістом особистісно-психологічних та психофізіологічних процесів і явищ, які важко піддаються оцінюванню (наприклад, суб'єктивні переживання, особистісний зміст, динаміка зміни намірів, стану, настроїв та ін.), а їх недоліками є висока напруженість, громіздкість і довга тривалість реалізації діагностичної процедури, а також обов'язкова вимога до наявності в діагноста відповідного професійного досвіду. При цьому вони чутливі до впливу випадкових і побічних чинників, що може суттєво знизити якість результатів діагностування.

До *високоформалізованих діагностичних методик* зараховують: тести (індивідуальні, групові, усні, письмові, бланкові, предметні, апаратурні, комп'ютерні, вербальні, невербальні), опитувальники, проєктивні техніки та психофізіологічні методики, які розроблені вітчизняними дослідниками. Їх основними перевагами є можливість швидкого збирання надійної та валідної діагностичної інформації у вигляді, який дає змогу здійснювати її подальшу кількісну обробку і якісне порівняння характеристик однієї особистості з іншими, а також низький рівень втручання діагноста в процедуру діагностування. Недоліком високоформалізованих методик є складність процесу

підготовки діагностичних засобів (підготовка інструкцій, стимульного матеріалу, формулювання запитань, визначення кількісних та якісних параметрів відповідних характеристик досліджуваного феномену тощо).

Проте, як зазначає С. Хатунцева, повноцінність діагностики індивідуально-психологічних характеристик особистості майбутнього фахівця забезпечується тільки шляхом поєднання малоформалізованих та високоформалізованих діагностичних методик, адже вони взаємодоповнюють одна одну [644, с. 222].

За **типом зібраних діагностичних даних** про особистість виділяють: *L-дані* (life record data), *Q-дані* (questionnaire data) та *T-дані* (objective test data) (Р. Кеттел) [356]. *L-дані* збирають у ході спостереження за реальною поведінкою особистості в повсякденному житті, вони являють собою формалізовані оцінки експерта (експертів), що оцінює поведінку досліджуваного об'єкта в типовій ситуації впродовж певного періоду часу, *Q-дані* здобуваються в ході вивчення певних індивідуально-психологічних характеристик особистості за допомогою самооцінювання, а *T-дані* є результатом проходження особистістю тестування у визначеній ситуації.

Таким чином, проведений аналіз наукових праць щодо класифікації діагностичних методик дав змогу визначити те, що повноцінну діагностику рівня готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти можна забезпечити тільки за умови поєднання малоформалізованих та високоформалізованих діагностичних методик, які реалізуються в процесі самооцінювання й зовнішнього оцінювання та дають можливість зібрати необхідні типи діагностичних даних (*Q-дані* та *T-дані*).

Відповідно до специфіки й завдань нашого дослідження, для оцінювання рівня готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти нами будуть використані такі діагностичні методики (малоформалізовані й високоформалізовані): бесіда, опитування, включене та непряме спостереження, анкетування й тестування.

Зупинимось детальніше на характеристиках та функціях визначених діагностичних методик у нашому дослідженні.

Так, використання *бесіди* дало змогу в ході усного спілкування отримати певну інформацію про професійну діяльність магістрів психології в

неформальній освіті. Бесіда, як засіб діагностики, у нашому дослідженні виконувала такі функції: первинний обмін інформацією щодо особливостей професійної діяльності магістрів психології в умовах неформальної освіти; пошук, генерація та обговорення нових ідей щодо сутності та змісту готовності майбутніх магістрів психології, їх ролі та функцій, які вони виконують у неформальній освіті; обговорення проблем, недоліків та перспективних напрямів удосконалення професійної підготовки майбутніх магістрів психології та налагодження й підтримки ділових контактів на різних рівнях неформальної освіти.

За допомогою *опитування* нами були зібрані об'єктивні та суб'єктивні дані про проблему підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. Зокрема, у ході проведених опитувань практикуючих магістрів психології неформальної освіти нами уточнено проблематику дослідження та його об'єкт, основні напрями дослідження, авторське бачення досліджуваного феномену, а також деталізовано план збору інформації.

Використання *спостереження* забезпечувало цілеспрямований та планомірний збір інформації про професійну діяльність магістрів психології в неформальній освіті, яка в подальшому була систематизована, і дало змогу сформулювати певні висновки про досліджуваний феномен. У дослідженні нами було використано два види спостереження – *включене* і *непряме спостереження*, а їх об'єктами були: професійна діяльність успішних магістрів психології на ринку неформальних освітніх послуг та навчальна діяльність магістрів спеціальності «Психологія».

*Анкетування* в нашому дослідженні було використано для опитування магістрів психології, які працюють у неформальній освіті, та спрямовано на визначення змістових компонентів готовності майбутніх магістрів психології до такої професійної діяльності за педагогічним, підприємницьким, технологічним, лідерським структурними компонентами та емоційним інтелектом.

Використання *тестування* у нашому дослідженні було спрямовано на визначення рівня готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти за визначеними структурними складовими. Відповідно, як діагностичний засіб нами було обрано *особистісний*

*тест-опитувальник* (С. Овсяннікова) [384, с. 60–61], який забезпечив можливість валідного, надійного та доступного виявлення сукупності показників за відповідними критеріями досліджуваної готовності.

Обрання такого типу тесту в нашому дослідженні зумовлено тим, що його застосування дає змогу виявити та оцінити такі характеристики показників готовності майбутнього магістра психології до професійної діяльності в неформальній освіті: частоту виявлення певного показника за відповідним критерієм готовності (кожне завдання тесту дає одну можливість респонденту виявити цей показник); діапазон і широту вияву певного показника за відповідним критерієм готовності (респонденту пропонують декілька запитань щодо його поведінки в певних ситуаціях, кожне з яких сприяє вияву цього показника); багатозначність вияву показників за різними критеріями готовності (використання кількох запитань для розкриття певного показника); комплексність і багатоаспектність вияву (можливість виявлення показників за різними критеріями готовності).

Розробка діагностичного апарату базується на таких основних *принципах педагогічної діагностики* (В. Галузьяк) [119, с. 22]: цілеспрямованість, що передбачає відповідність організаційних форм, діагностичних методів і засобів меті діагностування – визначенню рівня готовності майбутнього магістра психології; об'єктивність, що передбачає дотримання наукового підходу до оцінювання рівня досліджуваної готовності і формулювання відповідних висновків та багаторазову перевірку будь-якого факту; доступність, що вимагає під час застосування різноманітних діагностичних методик створення відповідних умов та мотивації майбутніх магістрів психології; процесуальності, що передбачає оцінювання готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності у динаміці їх розвитку; багатоаспектності, що передбачає оцінювання рівня досліджуваної готовності із застосуванням такого діагностичного інструментарію, що дасть змогу виявити всі показники готовності майбутнього магістра психології до професійної діяльності в неформальній освіті за відповідними критеріями в динаміці; системність і безперервність, що передбачає необхідність неодноразового проведення оцінювання рівня досліджуваної готовності.



Авторський діагностичний інструментарій оцінювання рівня готовності майбутнього магістра психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти спрямований на виконання таких завдань педагогічної діагностики, а саме: 1) визначення основних етапів діагностики; 2) розробка авторських діагностичних методик для діагностичного інструментарію; 3) добір стандартизованих методик для діагностичного інструментарію; 4) розробка алгоритму модифікації шкал стандартизованих методик; 5) опрацювання процедури визначення оцінки структурних компонентів готовності та інтегрованої оцінки готовності; 6) визначення меж рівнів на основі оцінок.

*Вхідне оцінювання* спрямоване на встановлення початкового рівня готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти за визначеними складовими та співвідноситься із фазою проектування розробленої нами технології підготовки майбутніх магістрів психології. Таке оцінювання проводять на самому початку роботи з майбутніми магістрами психології. Діагностичним засобом цього етапу є авторський діагностичний інструментарій. Результати вхідного оцінювання є основою для побудови індивідуальної траєкторії підготовки до майбутньої професійної діяльності в неформальній освіті кожного окремого магістранта-психолога, яка реалізується шляхом вибору відповідних дисциплін і модулів курсів професійної підготовки.

*Поточне оцінювання* (моніторинг) спрямоване на отримання діагностичної експрес-інформації про поточний стан готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в неформальній освіті і проводиться в процесі професійної підготовки у кінці кожного семестру протягом усього терміну навчання. Отримана в ході поточного оцінювання діагностична експрес-інформація необхідна для успішної реалізації третьої фази розробленої нами технології підготовки майбутніх магістрів психології – фази коригування. Діагностичним засобом цього етапу також є авторський діагностичний інструментарій. Результати поточного оцінювання дають змогу оцінити ступінь реалізації індивідуальної траєкторії підготовки до професійної діяльності в умовах неформальної освіти кожного майбутнього магістра психології та внести в разі потреби відповідні корективи.

*Вихідне оцінювання* спрямоване на встановлення кінцевого стану рівня готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в неформальній освіті. Діагностичним засобом цього етапу також є авторський діагностичний інструментарій. Результати вихідного оцінювання дають змогу визначити успішність професійної підготовки магістрантів-психологів та ефективність розробленої технології підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

Зупинимось детально на діагностичному апараті дослідження згідно з компонентами. У *структурі* розроблюваного діагностичного апарату нами виокремлено п'ять шкал, які відповідають п'ятьом структурним компонентам готовності майбутнього магістра психології: функціональні структурні компоненти (педагогічний та підприємницький) та інструментальні структурні компоненти (технологічний, лідерський та емоційний інтелект).

*Педагогічний структурний компонент.* Для діагностування показника «Усвідомлення себе як педагога неформальної освіти» було прийнято рішення щодо розробки авторської методики. Це пов'язано з відсутністю подібного інструменту оцінювання.

Процедура розробки авторського особистісного тесту-опитувальника ґрунтується на основних положеннях побудови тестів-опитувальників, поданих у працях П. Клайна [263, с. 113] та С. Овсяннікової [384, с. 60–61].

Відповідно до цих положень, процедура розробки авторського особистісного тесту-опитувальника включає такі етапи: визначення мети тестування; визначення структури тесту, типу та кількості завдань; формулювання тестових завдань; проведення валідації змісту розробленого тесту-опитувальника.

Метою тестування є встановлення рівня усвідомлення себе як педагога неформальної освіти. Основними характеристиками, що підлягають оцінюванню, є сукупність показників за визначеними критеріями кожної структурної складової досліджуваної готовності.

Для особистісного тесту-опитувальника нами обрано *завдання з рейтинговими шкалами*, які складаються з тверджень, які оцінює майбутній магістр психології за певною шкалою (П. Клайн) [263, с. 94]. У нашому дослідженні такою шкалою є *п'ятирівнева симетрична шкала Лайкерта* [68,

с. 606], яка містить п'ять показників, що відображають ставлення магістранта-психолога до відповідного твердження особистісного тесту-опитувальника у діапазоні від «4» – «цілком згоден» до «0» – «абсолютно незгоден» з проміжними значеннями «3» – «погоджуюсь» та «1» – «не погоджуюсь» і центром «2» – «складно відповісти». Основними перевагами такого типу завдань є те, що такі завдання видаються респондентам найбільш розумними, а також, безперечно, надають можливість здійснення статистичного аналізу одержаної інформації щодо рівня готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в неформальній освіті.

Спочатку була розроблена пілотна версія опитувальника, яка складалася з десяти тверджень (Додаток Ж.1). Вона була представлена 30 експертам – магістрам психології, які є практиками, що реалізують свою професійну діяльність у неформальній освіті для експертної оцінки. Експертам було запропоновано оцінити важливість кожного твердження за п'ятирівневою рейтинговою шкалою (+2 – «дуже важливо», +1 – «важливо», 0 – «складно відповісти», -1 – «не важливо» та -2 – «абсолютно неважливо») для діагностування в майбутнього магістра психології показника Усвідомлення себе як педагога неформальної освіти поданого в пілотній версії опитувальника. У результаті проведеного експертного оцінювання було відкинута 5 тверджень. За результатами роботи експертів, до авторського опитувальника «Усвідомлення себе як педагога неформальної освіти» увійшло 5 тверджень, які респонденти мають оцінити за п'ятибальною шкалою (Додаток Ж.2). Максимальна кількість балів – 25.

З метою перевірки цієї методики на валідність групі майбутніх магістрів психології (40 осіб) було запропоновано пройти анкетування за нашою методикою і опитувальником «Професійна позиція психолога в майбутній практичній діяльності» (авт. К. Шнейдер, модиф. В. Волошиної) [111, с. 512]. Отримані за двома методиками результати порівнювали за допомогою обчислення коефіцієнта кореляції. Значення коефіцієнта кореляції – 0,78, що свідчить про валідність розробленого нами діагностичного інструменту (табл. Ж.1, Додаток Ж.3).

Для діагностування показника *«Психолого-педагогічні знання й уміння з неформальної освіти»* було розроблено систему тестових і практичних завдань.

До тесту увійшли модифіковані тестові завдання з психології та педагогіки і неформальної освіти [540, с. 565–569]. Тест знань включає 10 завдань, а практичних завдань було два (Додаток И.1). Правильну відповідь на кожне тестове завдання оцінюють як один бал, а що стосується виконання практичних завдань, то експерти оцінюють кожне з них за п'ятибальною шкалою. Максимальна кількість балів – 20.

Для діагностування показника *«Уміння встановлювати ефективні взаємовідносини з тими, хто навчається у неформальній освіті»* було обрано стандартизовану методикау *«Шкала прийняття інших»* (Автор: В.Фейя, модиф. В. Волошиної) [111, с. 521–522]. Методика передбачає виявлення схильності особистості до прийняття іншого і включає 18 тверджень, які оцінюють балами від 1 до 5. Максимальна кількість балів за методикою – 90.

Для діагностування показника *«Уміння забезпечувати керованість та цілеспрямованість освітнього процесу неформальної освіти»* було розроблено систему критеріїв для експертного оцінювання майбутніх магістрів психології: отримує задоволення від навчання інших; може організувати тренінг у неформальній освіті; може організувати індивідуальне заняття в неформальній освіті; може визначити потреби та інтереси тих, хто навчаються в неформальній освіті; має особливості діяльності педагога в неформальній освіті; враховує потреби та інтереси тих, хто навчаються в неформальній освіті (Додаток И.2). Кількість критеріїв – 6, за кожним критерієм магістрант може отримати максимум 5 балів (максимальна кількість балів – 30).

Для діагностування показника *«Уміння визначати та враховувати потреби та інтереси тих, хто навчаються в неформальній освіті»* ми скористалися стандартизованим тестом *«Професійна позиція психолога в майбутній практичній діяльності»* (авт. Л. Шнейдер, модиф. В. Волошиної) [111, с. 512–513]. Максимальна кількість балів – 220.

Для діагностування показника *«Педагогічна рефлексія»* нами обрано методикау О. Рукавішнікової *«Педагогічна рефлексія»*, оскільки ця методика спрямована на вивчення саме цього показника [393, с. 37–40]. Максимальна кількість балів – 34.

*Підприємницький структурний компонент.* Діагностування показників *«Володіння нормативно-правовою базою неформальної освіти»* і *«Розуміння*

сучасних освітніх, соціальних та економічних можливостей неформальної освіти» здійснювалося за допомогою системи тестових завдань (Додаток И.3, И.4). До тестів увійшло по 10 завдань, кожне з яких оцінюється як 2 бали, відтак, максимальна кількість балів за кожним показником – 20.

Діагностування «Уміння презентувати» себе здійснюють за допомогою експертів, яким пропонують систему критеріїв (Додаток И.5). Кількість критеріїв – 8, за кожним критерієм магістрант може отримати максимум 5 балів (максимальна кількість балів – 40).

Для діагностування показника «Стійкість до психологічних навантажень» було обрано стандартизовану методику «Стійкість до психологічних навантажень», оскільки вона дає змогу оцінити здатність особистості діяти в екстремальних умовах, коли потрібно ставати над обставинами і перемагати їх [631, с. 231]. Розкид значень – від 0 до 1.

Показник «Здатність до дії в умовах невизначеності» ми вважаємо тотожним толерантності до таких умов, тому як інструмент обрали стандартизовану методику «Толерантність до невизначеності» [501, с. 95]. Зазначимо, що результати діагностування за цією методикою є такими: чим більше значення, тим більш інтолерантним до невизначеності є респондент, – тому ми здійснили модифікацію обробки результатів: кожній відповіді на парний пункт присвоюють значення від 1 («абсолютно не згоден») до 7 балів («абсолютно згоден»); кожній відповіді на непарний пункт присвоюють реверсивний бал 7 – «абсолютно не згоден», 1 – «абсолютно згоден»; підраховують загальну суму балів, набраних за всіма шістнадцятьма пунктами. Максимальна кількість балів – 112. Діагностування показника «Здатність до прийняття обґрунтованих фінансових рішень» здійснювалося за допомогою «Опитувальника з оцінювання рівня підприємницької культури» (Додаток И.6). Максимальна кількість балів – 175.

Щоб оцінити сформованість показника «Високий рівень особистої відповідальності» було обрано методику «Опитувальник діагностики особистісного симптомокомплексу відповідальності» [294]. Методика діагностує виразність у респондента п'ятьох типологічних варіантів відповідальної поведінки – принципової, самостверджувальної, нормативної, етичної та самопожертвувальної. Вивчення опису цих характеристик поведінки довело, що

найбільш відповідною для нашого дослідження є етична відповідальність. Максимальна кількість балів за цією шкалою – 10.

*Технологічний структурний компонент.* Діагностування показників «Обізнаність щодо технологій, їх видів, технологічних форм, методів і засобів неформальної освіти» та «Обізнаність щодо електронних освітніх ресурсів, Інтернет-сервісів, вебтехнологій та їх ролі в неформальній освіті» здійснювалося за допомогою системи тестових завдань (Додаток И.7, И.8). До тестів увійшло по 10 завдань, кожне з яких оцінюється як 2 бали, отже, максимальна кількість балів за кожним показником – 20. При розробці тестів «Обізнаність щодо технологій, їх видів, технологічних форм, методів і засобів неформальної освіти» ми ґрунтувалися на Короткому глосарії технологій і заходів навчання в умовах неформальної освіти [540, с. 511–525]. А в розробці тестів щодо обізнаності майбутніх магістрів психології про електронні освітні ресурси, Інтернет-сервіси, вебтехнології та їх роль у неформальній освіті ми скористалися низкою публікацій [48; 152; 360; 396; 398; 507]. Максимальна кількість балів за кожний тест – 20.

Для діагностування показника «Вміння проєктувати (планувати) власну професійну діяльність на засадах технологічності та оптимальності» було розроблено низку критеріїв для оцінювання експертами (Додаток И.9). Максимальна кількість балів – 20. У наступному додатку (Додаток И.10) наведено декілька прикладів завдань для діагностування «Вміння використовувати офісні технології». Максимальна оцінка – 10 балів.

Для оцінювання показника «Аналітичне мислення» була обрана «Методика оцінювання логічного мислення», а для оцінювання логічного мислення – Методика «Встановлення закономірностей» [657, с. 26–29]. Максимальна кількість балів за обома методиками – 9.

*Лідерський структурний компонент.* Діагностування показника «Здатність до здійснення впливу на інших людей та переконування їх» здійснювалось за допомогою «Методики діагностики установок особистості» [111, с. 525]. Максимальна кількість балів – 10.

Діагностування показника «Вміння вселяти впевненість у того, хто навчається» здійснюється за допомогою експертів, яким запропоновано систему

критеріїв (Додаток И.11). Кількість критеріїв – 4, за кожним критерієм магістрант може отримати максимум 5 балів (максимальна кількість балів – 20).

Для діагностування *стійкості до стресів* було обрано методику визначення стресостійкості й соціальної адаптації Д. Холмса й К. Раге [422]. Особливість цієї методики полягає в тому, що найбільше значення 90% означає низьку стресостійкість, саме тому в шкалі методики було здійснено реверсію за формулою:  $x_{20} = 1 - \text{набраний відсоток}$ . Діагностування показника *«Вміння*

*створювати атмосферу співробітництва, взаємодовіри, взаємоповаги та взаєморозуміння»* здійснюється за допомогою експертів, яким запропоновано систему критеріїв (Додаток И.12). Кількість критеріїв – 4, за кожним критерієм магістрант може отримати максимум 5 балів (максимальна кількість балів – 20). Діагностування показника *«Здатність до співробітництва»* оцінювалося за тестом *«Здібності до взаємодії з іншими людьми»* [631, с. 341]. Максимальна кількість балів – 40. Діагностування показника *«Здібність схоплювати суть справи інтуїтивно і швидко»* здійснюється за допомогою експертів, яким було запропоновано систему критеріїв (Додаток И.13). Кількість критеріїв – 4, за кожним критерієм магістрант може отримати максимум 5 балів (максимальна кількість балів – 20). Діагностування показника *«Імідж майбутнього магістра психології»* здійснювалось за допомогою тесту *«Портрет психолога»* [111, с. 511]. Максимальна кількість балів – 1.

*Структурний компонент «Емоційний інтелект»*. Всі показники цього компонента (*Усвідомлення можливості зміни емоції та свідомого виклику певної емоції або її припинення; Здатність ефективно розбиратися в емоційній сфері (своїй та інших людей); Здатність розуміти емоційне підґрунтя міжособистісних відносин; Здатність контролювати та використовувати власні емоції; Здатність до створення переважного настрою*) діагностувалися за допомогою стандартизованої методики *«Емоційний інтелект»* [631, с. 42]. Максимальна кількість балів – 90. У результаті добору методик було отримано 27 показників:  $x_1, x_2, \dots, x_{27}$ . Розуміння того, що ці методики мають різний розкид балів, змусило нас вивести формули для переведення оцінок різних показників в єдину шкалу від 0 до 100 (табл. 4.3).

Оцінку кожного структурного компонента отримували як середнє оцінок показників, що входять до структурного компонента:

$$O_{\text{пед}} = \frac{\sum_{i=1}^6 O_i}{6}$$

$$O_{\text{підпр}} = \frac{\sum_{i=7}^{13} O_i}{7}$$

$$O_{\text{техн}} = \frac{\sum_{i=14}^{19} O_i}{6}$$

$$O_{\text{лідер}} = \frac{\sum_{i=20}^{26} O_i}{7}$$

$$O_{\text{ем інтел}} = O_{27}$$

**Розподіл кількісних результатів** оцінювання структурних компонентів готовності за рівнями здійснювався за такою схемою: критичний рівень < 60; достатній рівень – 60–84; оптимальний рівень > 85. Необхідно було також визначити інтегральну оцінку готовності, яка залежить від вагових коефіцієнтів кожного структурного компонента готовності до професійної діяльності в умовах неформальної освіти [540, с. 355]. Для цього 10 експертам було запропоновано методом ранжування визначити важливість кожного компонента. Результати опитування експертів наведені в табл. К.1 (Додаток К). Зазначимо, що переважна кількість експертів на 1 місце поставили педагогічний структурний компонент, а на останнє – структурний компонент емоційний інтелект. З іншими структурними компонентами не було такої однотайності.

Для отримання вагових коефіцієнтів компонентів готовності ці значення були редуковані: структурний компонент, поставлений експертом на 1 місце отримав 5 балів у цього експерта, а останній за важливістю (на думку експерта) структурний компонент – 1 бал. За методикою запропоновано в статті А. Шамова [534, с. 144] були проведені обчислення (рис. К.1, Додаток К). Обробка результатів дала такі вагові коефіцієнти компонентів готовності:  $k_{\text{пед}} = 0,25$ ,  $k_{\text{підпр}} = 0,22$ ,  $k_{\text{техн}} = 0,19$ ,  $k_{\text{лідер}} = 0,20$ ,  $k_{\text{ем інтел}} = 0,14$ . Сума цих вагових коефіцієнтів дорівнює 1:  $0,25 + 0,22 + 0,19 + 0,20 + 0,14 = 1$ , що доводить правильність обчислення. Отже, отримана формула для обрахунку інтегральної оцінки готовності майбутнього магістра психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти така:

$$I = 0,25 \cdot O_{\text{пед}} + 0,22 \cdot O_{\text{підпр}} + 0,19 \cdot O_{\text{техн}} + 0,20 \cdot O_{\text{лідер}} + 0,14 \cdot O_{\text{ем інтел}}$$



Таблиця 4.3

**Діагностичний апарат оцінювання готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти**

Структурний компонент	Показник	Методика	Кількість балів	Оцінка
Педагогічний	Усвідомлення себе як педагога неформальної освіти	Авторський тест-опитувальник «Усвідомлення себе як педагога неформальної освіти»	$x_1 \leq 25$	$O_1 = \frac{x_1}{25} \cdot 100$
	Психолого-педагогічні знання й уміння з неформальної освіти	Тест знань і практичне завдання	$x_2 \leq 20$	$O_2 = \frac{x_2}{20} \cdot 100$
	Уміння встановлювати ефективні взаємовідносини з тими, хто навчаються у неформальній освіті	Методика «Шкала прийняття інших»	$x_3 \leq 90$	$O_3 = \frac{x_3}{90} \cdot 100$
	Уміння забезпечувати керованість та цілеспрямованість освітнього процесу неформальної освіти	Експертне оцінювання	$x_4 \leq 30$	$O_4 = \frac{x_4}{30} \cdot 100$
	Уміння забезпечувати керованість та цілеспрямованість освітнього процесу неформальної освіти	Методика «Професійна позиція психолога в майбутній практичній діяльності»	$x_5 \leq 220$	$O_5 = \frac{x_5}{220} \cdot 100$
	Педагогічна рефлексія	Методика «Педагогічна рефлексія»	$x_6 \leq 34$	$O_6 = \frac{x_6}{34} \cdot 100$
Підприємницький	Володіння нормативно-правовою базою неформальної освіти	Тест знань	$x_7 \leq 20$	$O_7 = \frac{x_7}{20} \cdot 100$
	Розуміння сучасних освітніх, соціальних та економічних можливостей неформальної освіти	Тест знань	$x_8 \leq 20$	$O_8 = \frac{x_8}{20} \cdot 100$
	Уміння презентувати себе	Експертне оцінювання	$x_9 \leq 40$	$O_9 = \frac{x_9}{40} \cdot 100$
	Стійкість до психологічних навантажень	Самооцінка психічної стійкості в міжособистісних відносинах	$x_{10} \leq 49$	$O_{10} = \frac{x_{49}}{49} \cdot 100$

Структурний компонент	Показник	Методика	Кількість балів	Оцінка
	Здатність діяти в умовах невизначеності	Методика «Толерантність до невизначеності»	$x_{11} \leq 112$	$O_{11} = \frac{x_{11}}{112} \cdot 100$
	Здатність до прийняття обґрунтованих фінансових рішень	Опитувальник з оцінювання рівня підприємницької культури	$x_{12} \leq 175$	$O_{12} = \frac{x_{12}}{175} \cdot 100$
	Високий рівень особистої відповідальності	Опитувальник діагностики особистісного симптомокомплексу відповідальності. Шкала – етична відповідальність	$x_{13} \leq 10$	$O_{13} = \frac{x_{13}}{10} \cdot 100$
Технологічний	Обізнаність щодо технологій, їх видів, технологічних форм, методів і засобів неформальної освіти	Тест знань	$x_{14} \leq 20$	$O_{14} = \frac{x_{14}}{20} \cdot 100$
	Обізнаність про електронні освітні ресурси, Інтернет-сервіси, вебтехнології та їх роль у неформальній освіті	Тест знань	$x_{15} \leq 20$	$O_{15} = \frac{x_{15}}{20} \cdot 100$
	Вміння проектувати (планувати) власну професійну діяльність на засадах технологічності та оптимальності	Експертне оцінювання	$x_{16} \leq 20$	$O_{16} = \frac{x_{16}}{20} \cdot 100$
	Вміння використовувати офісні технології	Практичне завдання	$x_{17} \leq 10$	$O_{17} = \frac{x_{17}}{10} \cdot 100$
	Аналітичне мислення	Методика оцінювання логічного мислення	$x_{18} \leq 9$	$O_{18} = \frac{x_{18}}{9} \cdot 100$
	Абстрактне мислення	Методика «Встановлення закономірностей»	$x_{19} \leq 9$	$O_{19} = \frac{x_{19}}{9} \cdot 100$
	Лідерський	Здатність здійснювати вплив на інших людей та переконувати їх	Методика діагностики установок особистості	$x_{20} \leq 10$
Вміння вселяти впевненість у того, хто навчається		Експертне оцінювання	$x_{21} \leq 20$	$O_{21} = \frac{x_{21}}{20} \cdot 100$
Стійкість до стресів		Методика діагностики визначення стресостійкості	$x_{22} \leq 1$	$O_{22} = x_{22} \cdot 100$

Структурний компонент	Показник	Методика	Кількість балів	Оцінка
	Вміння створювати атмосферу співробітництва, взаємодовіри, взаємоповаги та взаєморозуміння	Експертне оцінювання	$x_{23} \leq 20$	$O_{23} = \frac{x_{23}}{20} \cdot 100$
	Здатність до співробітництва	Тест «Здібності до взаємодії з іншими людьми»	$x_{24} \leq 40$	$O_{24} = \frac{x_{24}}{40} \cdot 100$
	Здібність схоплювати суть справи інтуїтивно і швидко	Експертне оцінювання	$x_{25} \leq 20$	$O_{25} = \frac{x_{25}}{20} \cdot 100$
	Імідж майбутнього магістра психології	Тест «Портрет психолога»	$x_{26} \leq 1$	$O_{26} = x_{26} \cdot 100$
Емоційний інтелект	Усвідомлення можливості зміни емоції та свідомого виклику певної емоції або її припинення	Тест «Емоційний інтелект»	$x_{27} \leq 90$	$O_{27} = \frac{x_{27}}{90} \cdot 100$
	Здатність ефективно розбиратися в емоційній сфері людини (своїй та інших людей)			
	Здатність розуміти емоційне підґрунтя міжособистісних відносин			
	Здатність контролювати та використовувати власні емоції			
	Здатність до створення переважного настрою			

Отже, розроблений діагностичний апарат оцінювання готовності майбутнього магістра психології до професійної діяльності в неформальній освіті складається з авторських методик (опитувальників, експертного оцінювання і тестів знань) і 13 стандартизованих методик.

#### **4.2. Організація та хід впровадження авторської педагогічної технології підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти**

Практичну апробацію розроблених теоретичних і методичних засад підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти було організовано відповідно до вимог, процедур і рекомендацій щодо проведення педагогічного експерименту, викладених у працях Ю. Бабанського [22], Т. Волобуєвої [109, с. 76-77], П. Воловика [110], С. Гончаренка [126], Г. Єльнікової [191], В. Загв'язинського, Р. Атаханова [209], А. Киверялга [308], П. Образцова [382], Л. Петренко [423], М. Скаткіна [567] та інші науковців.

На основі аналізу цих праць визначено, що для проведення практичної апробації розробленої авторської педагогічної технології необхідно виконати такі завдання, як-от:

- 1) визначення бази та основних етапів дослідження;
- 2) вибір плану експерименту;
- 3) формування складу контрольної та експериментальної груп;
- 4) деталізація програми експерименту;
- 5) вибір методу статистичного висновку;
- 6) визначення порядку аналізу та узагальнення результатів експерименту;
- 7) аналіз та узагальнення результатів констатувального етапу педагогічного експерименту;
- 8) аналіз та узагальнення результатів контрольного етапу педагогічного експерименту.

Результати виконання практичної апробації авторської педагогічної технології підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в неформальній освіті висвітлено далі відповідно до визначеної послідовності завдань, залишивши останні 4 завдання для підрозділу 4.3., в якому будуть подані, перш за все, кількісні результати статистичної обробки педагогічного експерименту.

### **База та основні етапи дослідження**

Базою педагогічного експерименту став Класичний приватний (КПУ) та Запорізький національний університети (ЗНУ). У дослідженні на різних його етапах також брали участь інші заклади вищої освіти, перелік яких подано у додатках [Додаток М].

При визначенні основних етапів дослідження ми керувалися положенням С. Гончаренка щодо експерименту [126, с.192], відповідно якого нами визначено, що оптимальна тривалість педагогічного експерименту повинна відповідати терміну навчання у магістратурі за спеціальністю 053 Психологія (на другому рівні вищої освіти), що відповідає приблизно 18 місяцям (Додаток А 3). Разом з тим, педагогічному експерименту повинна передувати певна підготовча науково-дослідна робота, а після його завершення має відбуватися підведення підсумків й узагальнення його результатів.

Таким чином, дослідно-експериментальна робота здійснювалась впродовж 2008–2020 рр. і мала п'ять основних етапів: підготовчий, констатувальний, формувальний, контрольний та підсумковий.

На *підготовчому етапі* дослідження (вересень 2008 р. – вересень 2017 р.) відбувалося спостереження за професійною діяльністю психологів в умовах неформальної освіти, здійснювався аналіз проблеми підготовки ММП в теоретичній та практичній площині. На цьому етапі наукові пошуки були спрямовані насамперед на визначення теоретичної та методологічної платформи для розробки авторської концепції підготовки, філософські, загальнонаукові та конкретно-наукові уявлення про її сутність і зміст, а також розуміння соціокультурного й людинотворчого значення неформальної освіти як середовища, в якому представлені унікальні

аксіологічні та акмеологічні орієнтири для самореалізації всіх суб'єктів педагогічного процесу.

На даному етапі дослідження розроблено критерії, показники та рівні готовності ММП до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, авторський діагностичний апарат оцінки рівня досліджуваної готовності; сформульовано мету та завдання педагогічного експерименту, визначено експериментальну базу дослідження, здійснено відбір до складу експериментальної (ЕГ) та контрольної (КГ) груп, деталізовано алгоритм отримання та обробки результатів експерименту.

На *констатувальному етапі* (вересень 2017 р.), який співвідноситься із початком реалізації фази проектування авторської педагогічної технології за допомогою авторського діагностичного апарату, відбувалося встановлення початкового рівня готовності ММП до професійної діяльності в умовах неформальної освіти за визначеними складовими, яке стало основою для побудови їх індивідуальних траєкторій підготовки.

На *формуальному етапі* дослідження (вересень 2017 р. – лютий 2019 р.), що відповідав терміну навчання в магістратурі (3 семестри) проведено формувальний експеримент, у якому було застосовано *методичні* засади підготовки майбутніх магістрів до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, які інтегрують п'ять організаційно-педагогічних умов, авторську трикомпонентну модель, що включає проектувально-цільову, процесуально-технологічну та результативно-оцінювальну складові й педагогічну технологію, що деталізує та упредметнює процесуальні особливості, основні фази, часові межі, методи, засоби й очікувані результати підготовки.

На *контрольному етапі* дослідження (березень 2019 р. – квітень 2019 р.) визначалася результативність впровадження розробленої педагогічної технології підготовки ММП до професійної діяльності в умовах неформальної освіти за допомогою авторського діагностичного апарату (Додатки Ж, И).

На *підсумковому етапі* дослідження (квітень 2019 р. – червень 2020 р.) здійснювався статистичний аналіз результатів педагогічного

експерименту, формулювалися та обґрунтовувалися загальні висновки щодо результативності педагогічної технології.

Результати дослідно-експериментальної роботи висвітлювалися в наукових публікаціях та обговорювалися під час публічних виступів на наукових семінарах, конференціях тощо.

### **План експерименту**

Другим завданням практичної апробації авторської педагогічної технології було обрання плану експерименту. На основі аналізу праць Т. Корнилової [291], Д. Мартіна [340], Д. Кемпбелла [309] та відповідно до специфіки нашого дослідження для проведення педагогічного експерименту було обрано *простий міжгруповий експериментальний план* з однією незалежною змінною, в якості якої виступають внесені нами за допомогою авторської педагогічної технології експериментальні оновлення у професійну підготовку ММП. Як результативні ознаки виступають: інтегральна оцінка готовності ММП до професійної діяльності в умовах неформальної освіти та рівень сформованості окремих структурних компонентів готовності.

При цьому відмітимо, що використання цього експериментального плану потребує порівняння даних, які отримані у групах, що подібні за складом й структурою Д. Мартін [340].

Відповідно до обраного плану, педагогічний експеримент був організований у наступній послідовності: попереднє (початкове) вимірювання рівня готовності в КГ та ЕГ на констатувальному етапі педагогічного експерименту, застосування авторської педагогічної технології в ЕГ на формувальному етапі педагогічного експерименту та підсумкове (вихідне) вимірювання рівня досліджуваної готовності в КГ та ЕГ на контрольному етапі педагогічного експерименту.

Загальний план педагогічного експерименту з підготовки ММП до професійної діяльності в умовах неформальної освіти подано у табл. 4.4.

### План педагогічного експерименту

Група	Констатувальний етап	Формувальний етап	Контрольний етап	Встановлення відмінності між групами	
				До впливу	Після впливу
ЕГ	В1	Варіант 1	В2	В1-В3 (критерій $\chi^2$ - Пірсона)	В2-В4 (критерій $\chi^2$ - Пірсона)
КГ	В3	Варіант 2	В4		

Кількість вимірювань у педагогічному експерименті – чотири, кожне з яких позначено літерою «В». При цьому, порядковий індекс відповідає порядку вимірювання.

#### Формування контрольної та експериментальної груп

Третім завданням практичної апробації авторської педагогічної технології було формування складу КГ та ЕГ.

У ході вирішенні цього завдання ми керувалися працями Д. Мартина [340] та П. Образцова [382, с. 120–121], які визначають наступні методичні вказівки щодо утворення складу контрольної та експериментальної групи: кількість учасників (об'єктів) педагогічного експерименту тісно пов'язано із метою та завданнями педагогічного експерименту; для експериментальної перевірки ефективності будь-якої педагогічної технології достатньо однієї експериментальної групи та однієї контрольної групи; при експериментальній перевірці ефективності розв'язання певної дидактичної проблеми необхідно залучити до педагогічного експерименту щонайменше 60 осіб (30 осіб в контрольній групі та 30 осіб експериментальній групі).

Відповідно до цих методичних рекомендацій, обраного плану експерименту та з метою забезпечення репрезентативності його результатів нами сформовано:

- ЕГ, до якої увійшло 77 ММП, що навчалися у КПУ;
- КГ, до якої увійшло 80 ММП, що навчалися в ЗНУ.



### **Програма експерименту**

Виконання четвертого завдання практичної апробації передбачало висвітлення програми експерименту щодо впровадження розробленої педагогічної технології, яка передбачала різний вплив на контингент ММП для КГ та ЕГ. Професійна підготовка для КГ відбувалася за традиційною програмою, а професійна підготовка ЕГ була реалізована з використанням авторської педагогічної технології підготовки ММП до професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

### **Хід впровадження педагогічної технології**

Остаточне уточнення концептуальних позицій автора та перевірка ефективності педагогічної технології відбувалася в КПУ, в якому автор був прикріплений в якості здобувача (березень 2016 р.). Затверджена тема дисертації відповідала загальнокафедральній темі дослідження і була частиною масштабної наукової роботи інших дослідників. Серед найбільш наближених за цільовими орієнтирами робіт слід назвати дисертації О. Самодумської [540], в якій досліджувалися теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх науково-педагогічних працівників до навчання дорослих в умовах неформальної освіти, О. Верітової [94], в якій висвітлено процес розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи, В. Кравченка [295], в якій подано теоретичні і методичні засади модернізації підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури тощо.

Відмітимо, що до сприятливих умов для проведення педагогічного експерименту слід віднести факт наявності потужних наукових шкіл та традицій підготовки ММП, що склалися на кафедрах освіти та управління навчальним закладом та практичної психології КПУ (О. Гура [148], Т. Гура [150], В. Зарицька [216], А. Сущенко [603], Т. Сущенко [607] та ін.).

Отже, виходячи з інноваційних традицій побудови навчального процесу в КПУ, НПП з розумінням сприйняли пропозицію щодо проведення педагогічного експерименту, в якому готовність ММП до професійної діяльності в умовах неформальної освіти представлено як інноваційну ціль підготовки, що має перспективи та соціальне значення.

Повноцінну картину очної та дистанційної взаємодії суб'єктів андрагогічного процесу, то хід педагогічного експерименту представимо в логіці 10 головних завдань педагогічної технології.

Так, вивчення поведінкових, внутрішньо-рефлексивних, інтелектуальних характеристик та мотивації кожного ММП (**перше завдання авторської педагогічної технології**) стало фактично частиною, так званої, профорієнтаційної роботи (ПР), яка в Класичному приватному університеті мала свої виражені особливості.

З одного боку її зміст не мав жорсткої регламентації, а з іншого – на ПР колектив НПП витрачав питому вагу інтелектуальних зусиль та часу. При цьому, ознайомча робота цільової аудиторії (ЦА) з можливостями та потужностями освітньої програми 053 Психологія проводилася як серед майбутніх бакалаврів КПУ, так і серед потенційних абітурієнтів, які ще не вступили до лав університету. Зазначимо, що виконання першого завдання з ЦА першої версії не викликало жодних утруднень, адже контингент потенційних ММП був добре вивчений НПП під час педагогічної взаємодії на першому рівні здобуття вищої освіти.

Дещо складніша та неоднозначна ситуація з виконанням зазначеного завдання з другим типом ЦА – абітурієнтами, що не навчалися в КПУ.

По-перше, дана ЦА мала різко виражений неоднорідний характер, адже відрізнялася за віком (від 20 до 54 років), професійним досвідом (від 0 до 34 років професійного стажу на різних посадах), соціальним статусом (від фрілансерів та безробітних до професіоналів соціономічних професій, що мали ознаки суспільного визнання).

По-друге, частина абітурієнтів (пізніше ММП) не ставила перед собою реальних професійних цілей та навчалася в магістратурі без конкретних та стійких намірів, що різко знижувало ефективність педагогічної технології, адже в умовах комерційного характеру діяльності приватного університету, на той момент його розвитку, колектив не мав можливості відмовитися від такої категорії ЦА.

Поставало досить складне методологічне та морально-етичне питання – чи потрібна була взагалі повноцінна участь даної категорії студентів в педагогічному експерименті? Адже відсутність стійкого мотиву навчатися та

імітаційний характер перебування в статусі студента (з причин «не хочу йти в армію», «щоб батькі ще півтора року не чіпали», «потрібен будь-який магістерський диплом для подальшої кар'єри» тощо) порушувало необхідну атмосферу інтелектуальної співтворчості та психоемоційної взаємодії у процесі педагогічної роботи.

Способи вирішення поставлених проблем в КПУ не є предметом даного дослідження, але сепарація абітурієнтів за даним чинником відбувалася вже під час фахової співбесіди з членами екзаменаційної комісії, досвідченими професіоналами в сфері психологічної науки та практики.

Під час даної обов'язкової та формалізованої процедури, НПП спостерігали за поведінкою ММП в специфічних умовах екзаменаційного стресу, фіксували невербальні та вербальні стратегії абітурієнтів, способи та стилі їх комунікацій з викладачами та новими знайомими.

В результаті фахової співбесіди педагогічний колектив отримав досить повні характеристики на ММП, вияснив причини вступу до магістратури, авторів рекомендацій до такого вступу (друзів, батьків, знайомих, які можливо вж навчалися в КПУ тощо). Для більш глибокого наступного аналізу факторів та причин обрання спеціальності 053 Психологія, у базі даних випускаючої кафедри залишилися фотографії, почерк, контактні дані здобувачів, що надали можливість спілкуватися в соціальних мережах та мати оперативний зв'язок зі студентами через популярні месенджери.

На цьому етапі експерименту, НПП поступово вивчали окремі складові готовності ММП, зокрема діагностували попередній рівень володіння інформаційно-комунікаційними гаджетами, ступінь тривожності та комунікабельності, фіксували манеру спілкуватися, ефективні та неефективні стереотипи поведінки, особливості мовлення, дихання, жестів, поз, постав, експресії обличчя, поведінки очей, вокальних характеристик мовлення, вміння саморегуляції, організованість, лідерські якості, відповідальність, ініціативність, рівень емоційного, логіко-математичного, просторового, кінестетичного тощо інтелекту.

Отже фахова вступна співбесіда та результати подальшого вивчення біографічних даних здобувачів освіти, характеристик поведінки у

віртуальному середовищі (фото, лайки на фото та пости інших тощо) виступили генеральним засобом виконання першого завдання.

Між тим встановлення початкового рівня готовності ММП до професійної діяльності в умовах неформальної освіти (**друге завдання авторської педагогічної технології**) відбувалося вже після, так званих, організаційних зборів, які традиційно проводилися під модераторством гаранта освітньої програми 053 Психологія (на другому рівні вищої освіти) та в присутності членів трудового колективу, які приймають участь в педагогічному та сервісному обслуговуванні студентів (деканат, відділ кадрів, фахівець з охорони здоров'я, менеджер з науково-дослідної роботи та міжнародних зв'язків, представники органів студентського самоврядування тощо).

Такий захід мав великий організуючий і мобілізуючий та незначний інформуючий ефекти для ММП за всіма ознаками (стислий термін, слабка внутрішньогрупова початкова динаміка студентського колективу тощо).

Хід організаційних зборів включав мотивуючі виступи та презентації своїх дисциплін провідними НПП, які приймали участь у підготовці та здійснювали тьюторську підтримку науково-дослідної, самостійної та практичної діяльності ММП. Одночасно, представники та модератори сайту підтримки навчальних програм КПУ ([http://www.zhu.edu.ua/cpu\\_edu/](http://www.zhu.edu.ua/cpu_edu/)) видавали студентам логіни та паролі доступу до навчальної інформації, надавали стислі інструкції щодо загальних правил використання навчальної оболонки Moodle, розташування даних щод розкладу занять, графіків консультацій викладачів, контактів кураторів (потенційних керівників практик та курсових проєктів) тощо.

Одним із важливих завдань заходу було створення необхідної атмосфери психологічного комфорту для навчання (використовувалася музика, слайди та відео з фотографіями ММП, які було зроблено під час вступної фахової співбесіди тощо). Після проведення організаційних зборів ММП запрошувалися до консультацій з НПП, під час яких фактично й тривало остаточне встановлення початкового рівня готовності ММП до професійної діяльності в умовах неформальної освіти за визначеними складовими. Зазначені форми консультативної практики проводилися з

дотриманням сучасних норм виконання даної роботи, поданих для прикладу в посібнику О. Осадько [400].

За рахунок вивчення питань які було розглянуто під час тривалої діагностичної процедури виявлялася думка ММП з приводу наявності в них якостей, що потрібні педагогу неформальної освіти. З'ясовувалося чи зможе ММП забезпечити керованість та цілеспрямованість просвітницької роботи в умовах неформальної освіти, чи важко йому виступати перед великою аудиторією, чи отримує взагалі студент задоволення від навчання інших тощо?

Відверті відповіді на ці та інші важливі запитання стали основою для виконання **третього завдання авторської педагогічної технології** – побудови індивідуальної траєкторії підготовки ММП до професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

Зазначимо, що у першому семестрі, згідно навчального плану (додаток А 3), серед обраних для формуючої роботи дисциплін викладалася «Педагогіка вищої школи» та «Психологія творчості», які дали змогу за рахунок квазіпрофесійної та контекстної практики додатково уточнити попередні професійні характеристики ММП в умовах публічності.

Оскільки перша дисципліна мала забезпечити повноцінне уявлення про ще одну потенційну педагогічну роботу ММП, а саме в якості викладача вищої школи, то в її змісті традиційно розглядалися питання особливостей організації університетського навчання студентів, способів здійснення НПП навчальної, методичної, виховної, наукової, організаційної, профорієнтаційної та інших видів робіт.

Авторською інновацією виступив змістовий модуль «Основи педагогічної майстерності психолога в просвітницькій діяльності» (Додаток Б 6), в процесі викладання якого ММП переконувалися в унікальній людинотворчій місії професії педагога взагалі, а просвітницькій діяльності в умовах неформальної освіти, зокрема. В інтерактивній формі висвітлювалися питання внутрішньої та зовнішньої педагогічної техніки, моделювалися ідеальні характеристики ММП як потенційного педагога вищої школи та педагога неформальної освіти.

До навчальних занять обов'язково включалися, так звані, вправи «Криголами», адже на цьому етапі групової взаємодії швидкість адаптації ММП до навчально-пізнавального режиму діяльності, активності у виборі сценаріїв та особистісних смислів навчання залежали від вправ, в яких ММП вимушений взаємодіяти, мислити, долати труднощі комунікацій, шукати свій стиль та своє місце в групі.

Під час виконання описаної в педагогічній технології вправи «Журналіст» виявилось, що суттєвими утрудненнями більшості ММП були надмірні психоемоційні втрати та перфекціоністський характер відношення студентів до публічної роботи, неможливість вірно розрахувати час на виконання завдання зі структурування інформації та підготовки конспекту міні-лекції (3 хвилини).

Важливою формою обговорення результатів виконаної вправи виявилось створення групових побажань для ММП в аспекті того, на що слід звернути увагу під час побудови індивідуальної траєкторії розвитку всіх складових готовності до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. При цьому, дані побажання висловлювалися за відсутності студента, який під час обговорення виходив із аудиторії, а потім отримував результати у письмовій формі.

В результаті виконання завдання, ММП мали змогу більш якісно визначити свої природні та набуті переваги та зафіксувати індивідуальні професійні наміри як особисті цілі підготовки, що потребують окремого фокусу уваги та додаткових зусиль

Ознайомлення ММП з особливостями професійної діяльності в умовах неформальної освіти (**четверте завдання педагогічної технології**) продовжувалося у першому семестрі, зокрема під час вивчення дисципліни «Психологія творчості» (Додаток Б 1).

Досліджуючи теоретичні та емпіричні підходи до розуміння творчого потенціалу й здібностей конкретної особистості, а також педагогічних способів їх формування, поповнення та розширення, студенти отримали змогу ознайомитися з низкою відеоматеріалів, що включали реальні просвітницькі заходи майстрів практичної психології (Р. Гандапас [120], А. Орлов [390], А. Курпатов [306] та ін.).

Дослідження ролі та місця творчої активності серед інших властивостей особистості успішних майстрів психологічного просвітництва доводило ММП той факт, що творчість є базовою цінністю в професії психолога, адже глибоке занурення у внутрішній світ іншої людини є завжди певним експериментом, в якому індивідуальні події в житті клієнта мають переважаючий вплив на формування його особистості. Рефлексія ММП під час вивчення даної дисципліни має довести, що даному етапі розвитку психологічної науки ми не взмозі передбачити точно, якими педагогічними та психологічними діями можна гарантовано забезпечити зміни у внутрішньому світі іншої людини та собі, що ставить питання творчості як ключове.

Навчальна дисципліна «Психологія творчості» (120 годин) передбачала ознайомлення студентів із цілісною і логічно-послідовною системою знань про структуру і природу творчих здібностей, генезис здібностей та обдарованості, методи розвитку креативності особистості, методи та інструменти її діагностики.

Когнітивна та психоемоційна спрямованість практичної роботи під час вивчення даної дисципліни, зосереджуючись на розв'язанні проблем в галузі професійної самореалізації ММП в умовах неформальної освіти, формувала у студентів тяжіння до нових оригінальних підходів у психологічній та педагогічній практиці, здатність до структурування накопичених корисних матеріалів для просвітницької роботи, проведення відносно самостійних занять з іншими людьми з використанням рефлексивних вправ, психологічних тестів, опанування невербального психофізичного апарату тощо.

Вивчення дисципліни сприяло усвідомленню і подоланню ММП внутрішніх бар'єрів та кліше власного мислення, застосування незадіяних ресурсів когнітивного для роботи над контекстними завданнями.

Крім зазначених контекстних завдань, що були насичені змістом потенційної професійної діяльності в умовах неформальної освіти, в ній були застосовані вправи на командотворення групи і фасилітацію окремих її учасників, що відчували утруднення.

Подальше випробування майбутніми магістрами психології себе у ролі педагога, психолога й підприємця неформальної освіти (**п'яте завдання педагогічної технології**) відбувалося в рамках вивчення низки визначених дисциплін та поточної науково-дослідницької діяльності.

Так, дисципліни «Психологія емоційного інтелекту», «Психологія лідерства», «Психологія ризику», «Психологія професійного мислення» - були спрямовані на розширення когнітивної основи та практичного базису для розв'язання завдань майбутньої професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

Введені додаткові змістові модулі дисциплін «Методика викладання психології у вищій школі» (модуль «ІКТ в професійній діяльності психолога»), та «Тренінг професійної компетентності» (модуль «Професійна діяльність магістра психології в умовах неформальної освіти») завершували аудиторну частину підготовки ММП.

При цьому, розробка кожним магістром психології персонального «стартапу» для виходу на ринок неформальних освітніх послуг (**шосте завдання педагогічної технології**) – мало наскрізний характер і доповнювалося з огляду на отримані компетентності ММП під час вивчення перелічених дисциплін та консультативної роботи з НПП.

Остаточне структурування та оформлення стартапу відбувалося в ході підготовки курсової роботи, методичні рекомендації до якої подано у додатках (Додаток В)

Огляд ММП літературних джерел в предметній галузі неформальної освіти та суміжних областях психологічної практики, дав змогу студентам від абстрактної теорії, яка викладається іншими авторами у вигляді точок зору на визначену проблему, поступово підійти до конкретної практики, в якій висловлювалися концептуальні припущення магістранта та його деталізоване розширення у вигляді персонального стартапу.

Логіку аналізу в теоретичній частині курсової роботи можна представити як процес, що редукується, поступово переходячи від ідей та концепцій до конкретної гіпотези і обґрунтування організаційно-педагогічних умов реалізації авторського стартапу.

В процесі його презентації, студенти демонстрували зібраний



емпіричний матеріал, накопичений у власному чуттєвому досвіді, визначали характеристики явища, що вивчається, суть пропозиції для ринку неформальних освітніх послуг.

В ході опису результативної складової стартапу ММП висували припущення про можливі ефекти для учасників експериментального педагогічного процесу від його впровадження. При цьому, підбір хоча б елементарної психодіагностичної методики вимірювання таких ефектів був обов'язковою частиною кожного курсової роботи, хоча на необхідності розробки нової методики на даному етапі дослідження не наполягалось. Безперечно прикладну цінність така робота мала з огляду на методичну допомогу досвідчених НПП, які проводили регулярне консультування протягом семестру.

Орієнтовні теми курсових робіт фактично включали прикладний контекст персонального стартапу і дозволяли вести симетрично як написання курсової роботи, так і оформлення стартапу як проєкту. Великою популярністю користувалися теми пов'язані з розвитком емоційного інтелекту, налаштуванням гармонійних відносин у молодих сім'ях, розробки життєвих перспектив осіб, що займалися бізнесом, профілактики адиктивної поведінки у підлітків, формування навичок саморегуляції та самоменеджменту тощо. Підготовка до захисту роботи полягала у виготовленні засобів для унаочнення основних результатів дослідження та одночасної підготовки таблиць, схем, діаграм, графіків, що можуть бути корисними під час реалізації стартапу. Засоби для унаочнення оформлялися у вигляді презентації у програмі Microsoft Power Point.

Доповіді, окрім академічного представлення методологічних та теоретичних характеристик роботи, імітували мотивуючі виступи для суб'єктів неформальної освіти з метою залучення їх до платного навчання.

Виступ ММП, відповіді на поставлені запитання, виступи присутніх на захисті, в цілому, давали змогу студенту перевірити власні сутнісні сили в умовах максимально наближених до реалій неформальної освітньої діяльності.

Випробування розробленого «стартапу» в умовах польової (психологічної) практики (**сьоме завдання педагогічної технології**)

відбувалося в третьому семестрі під наглядом та супроводом досвідчених НПП.

В цей період ММП мають виявити уміння організаторської, управлінської діяльності щодо забезпечення трудової та технологічної дисципліни, створення безпечних умов праці, сформувати відповідні навички прийняття професійних рішень з урахуванням їх педагогічних та психологічних наслідків.

Зміст польової психологічної практики в умовах неформальної освіти передбачав відвідування навчальних занять провідних майстрів неформального просвітництва та заходів, що організовано одногрупниками з подальшим їх аналізом.

Остаточна підготовка навчально-методичних матеріалів до проведення власного заходу, відбір інноваційних форм, методів і технологій навчання, підготовка та розміщення реклами в засобах масової інформації або соціальних мережах, анонсування окремих деталей заходу через власну youtube-сторінку – це лише невеликий перелік дій, що виконували ММП під час підготовки до реалізації стартапу. Формальні бази проходження польових психологічних практик не гарантували можливості проведення заходу, що вимушувало ММП підключати всі свої підприємницькі та особистісні потенції.

При цьому, керівники практики не мали установок про місце, порядок та терміни реалізації стартапу і не узгоджували календарний графік проведення практики. Вони забезпечували лише фасилітаційну підтримку перед проведенням всіх організаційних заходів (під час інструктажу з техніки безпеки, протипожежної безпеки, ведення щоденника тощо).

З урахуванням вимог ринку праці, прогнозованої зони майбутньої професійної діяльності і можливостей баз практики студенти проходили польову практику на підприємствах усіх форм власності в ролі фахівця із перспективного розвитку, тренера, коуча, модератора, тьютора, фасилітатора, психолога кадрової структури організації тощо.

При реалізації власного стартапу ММП були зобов'язані вести щоденник, у якому записували все, що зроблено протягом дня та підготувати письмовий звіт про проведений захід, який мав містити конкретний і

послідовний виклад матеріалу, обґрунтування та логіку проведеного заходу, висновки та пропозиції щодо можливостей його покращення.

Комісія КПУ перевіряла якість звіту та сумісно із студентом обговорювали його враження, звертаючи особливу увагу на набуті практичні навички. При цьому керівник мав надати об'єктивні характеристики на ММП, в котрій відобразити якість проведеного заходу.

Зазначимо, що аналіз труднощів, з якими майбутні магістри психології зустрілися на етапі реалізації індивідуальної траєкторії підготовки в неформальній освіті та у ході випробування персональних «стартапів» (**восьме завдання педагогічної технології**) відбувалося теж під час звітних процедур, але мало чітко виражений гуманістичний неімперативний характер.

Великі труднощі, з якими зіткнулися ММП під час численних спроб пошуку ЦА для апробації власної психолого-педагогічної діяльності мали як об'єктивний характер, пов'язаний з відсутністю економічних підстав для платної просвітницької послуги, так і суб'єктивний, пов'язаний з невпевністю самих студентів в якості запропонованої послуги.

З метою отримання відвертих відповідей щодо утруднень під час реалізації персональних стартапів, процедура обговорення мала делікатний та тактовний характер, а оприлюднення результатів дискусії гарантувало безболісне усвідомлення ММП власних помилок та переосмислення непродуктивних професійних позицій. Характер поставлених запитань до ММП мав високопрофесійне, емпатичне навантаження і віддзеркалював поважне ставлення НПП до реалізації стартапу як вияву суб'єктності студента, як вчинку, що буде мати великі людинотворюючі наслідки.

Визначення вихідного рівня готовності кожного ММП до майбутньої професійної діяльності (**дев'яте завдання педагогічної технології**) відбувалося після завершення дискусій та звітування і мало ідентичний характер. Авторський діагностичний апарат в повному обсязі застосовано до ММП, в наслідок чого отримано максимально точні дані щодо стану сформованості кожної складової готовності ММП до професійної діяльності в умовах неформальної освіти

Десяте (останнє завдання педагогічної технології) включало коригування індивідуальних траєкторій підготовки магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти і мало характер підсумкових побажань для випускників магістратури.

З огляду на те, що результативні імперативи педагогічної технології упредметнювалися через вихід на автономні пізнавальні інтереси студентів, що гарантують повноцінну суб'єктність професіоналів у виборі варіантів самоідентифікації та самореалізації, інтенсивне вивчення природи актуальних освітніх послуг – ця частина педагогічного експерименту мала характер суб'єкт-суб'єктного спілкування НПП та МПП, в процесі якого були застосовані принципи інноваційності, вершинної орієнтації, суб'єктності, елективності, інтеграції фахових знань, створення особистісної освітньої продукції, значущості і застосування результатів навчання та рефлексії.

Зміст коригування індивідуальних траєкторій МПП детермінувався визначеним дискусійним полем інтелектуальної, психоемоційної та діяльнісної взаємодії між суб'єктами педагогічного процесу, до яких відносимо майбутніх магістрів психології, науково-педагогічних працівників, гарантів та членів групи забезпечення освітніх програм, представників професійних співтовариств, що мали успішний досвід професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

В рамках традиційного академічного навчання за відкоригованим навчальним планом та освітньою програмою підготовки майбутніх магістрів спеціальності 053 Психологія, які містять концептуальні та процесуальні інновації автора, тривала подальша освітня робота, яку ми винесли поза межі педагогічного експерименту.

Утім зворотний зв'язок щодо результатів формуючої роботи ми отримували та продовжуємо отримувати до цього часу, що знаходить своє відображення в фіксації нових професійних спробах ММП професійної діяльності в умовах неформальної освіти. Ведення особистих щоденник поступово екстраполювалося у ведення персональних блогів на сторінках в

соціальних мережах. Найявні короткотривалі пости в соціальних мережах Facebook, Instagram, Telegram форуми тощо, демонструють продовження осмислення, обговорення та інтеріоризацій оперативної інформації ММП про себе та про типові види просвітницької діяльності в умовах неформальної освіти, наприклад: проведення лекцій, семінарів, «круглих столів», тренінгів, антиконфліктних заходів, тижнів психологічного «лікбезу», модерації рубрик у соціальних мережах, пресі, підготовка презентаційних виставок, буклетів, резюме, освітніх телепередач, радіо, створення персональної фільмотеки навчальних кейсів тощо.

Таким чином, колектив КПУ поступово накопичив інформацію про магістрів психології, випускників університету, та продовжує пошукову активність з метою виявлення успішних проєктів та змін у фахових позиціях діючих професіоналів.

#### **4.3. Результати педагогічного експерименту з впровадження авторської педагогічної технології підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти**

П'ятим завданням практичної апробації авторської педагогічної технології був вибір методу статистичного висновку, що забезпечує обґрунтованість висновків дослідно-експериментальної роботи.

Для встановлення статистичної значущості відмінностей між результатами діагностики рівня готовності магістрантів-психологів контрольної та експериментальної груп було обрано  *$\chi^2$ -критерій* К. Пірсона (І. Елисеєва, М. Юзбашев [184], О. Єрмолаєв [187]. Д. Кемпбелл [309], А. Мармоза [339]), який є об'єктивною оцінкою близькості розподілів двох рядів, що дозволяє порівняти частоти рядів розподілу, виявити розбіжності між ними, а також визначити їх ймовірність.

Для визначення статистичної значущості відмінностей між ЕГ та КГ необхідно здійснити обчислення емпіричного значення критерію  $\chi^2$ -критерію за формулою:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^{k \cdot l} \frac{(f_E - f_T)^2}{f_T}, \quad df = (k - 1)(l - 1) \quad (4.1)$$

де:  $f_E$  – емпірична частота,  $f_T$  – теоретична частота,  $df$  – ступінь свободи,  $k$  – кількість розподілів,  $l$  – кількість рівнів. Для нашого дослідження для двох розподілів ( $k=2$ ) та трьох рівнів ( $l=3$ ) ступінь свободи  $df=(2-1)*(3-1)=2$ .

Далі отримане емпіричне значення  $\chi_{емп}^2$  необхідно порівняти із критичним (пороговим) значенням критерію  $\chi_{кр}^2$ . Критичне (порогове) значення критерію значення  $\chi_{кр}^2$  для двох ступенів свободи і для рівня значимості  $\alpha = 0,05$ , що забезпечує 95% достовірність отриманих результатів педагогічного експерименту щодо апробації авторської технології підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в неформальній освіті, становить  $\chi_{кр}^2 = 5,991$  (А. Мармоза) [339].

Відмінності між двома розподілами (КГ та ЕГ) можуть вважатися достовірними, за умови досягнення або перевищення емпіричного значення критерію  $\chi_{емп}^2$  критичного (порогового) значення критерію  $\chi_{кр}^2$  ( $\chi_{емп}^2 \geq \chi_{кр}^2$ ).

### **Порядок аналізу та узагальнення результатів експерименту**

Шостим завданням практичної апробації авторської педагогічної технології передбачено визначення порядку аналізу та узагальнення результатів експерименту.

Відповідно до визначеного плану та програми експерименту, для практичної апробації технології підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти нами була виконана наступна послідовність дій на відповідних етапах педагогічного експерименту.

На констатувальному етапі експерименту:

– за допомогою діагностичного апарату дослідження (додаток Ж, И) встановлено початковий рівень готовності майбутніх магістрів психології ЕГ та КГ до професійної діяльності в умовах неформальної освіти за визначеними структурними складовими;

– за допомогою  $\chi^2$ -критерію К. Пірсона встановлено відмінності у сформованості рівня готовності майбутніх магістрів психології в ЕГ та КГ.

На контрольному етапі експерименту:

– за допомогою авторського діагностичного інструментарію встановлено вихідний рівень готовності майбутніх магістрів психології ЕГ та КГ до професійної діяльності в умовах неформальної освіти за визначеними структурними складовими;

– за допомогою  $\chi^2$ -критерію К. Пірсона встановлено відмінності у сформованості рівня готовності майбутніх магістрів психології в ЕГ та КГ.

#### **Аналіз та узагальнення результатів констатувального етапу**

Сьомим завданням практичної апробації були аналіз та узагальнення результатів констатувального етапу педагогічного експерименту. Виконання цього завдання спрямовано на підтвердження однорідності складу сформованих ЕГ та КГ майбутніх магістрів психології, які взяли участь в експерименті.

У табл. 4.8 подано статистичні результати діагностики рівня готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в неформальній освіті в ЕГ та КГ на констатувальному етапі експерименту за визначеними структурними компонентами і загалом, отримані за допомогою авторської методики оцінювання, а також у стовпчику «Зн.  $\chi^2_{em}$ » висвітлено емпіричне значення критерію  $\chi^2$  К. Пірсона, обчисленого за формулою 4.1.

Визначення статистичної значущості отриманих експериментальних даних за методикою  $\chi^2$  К. Пірсона потребує формулювання відповідних статистичних гіпотез: нульової та альтернативної.

*Нульова статистична гіпотеза*  $H_0$  – різниця в розподілі за рівнями готовності майбутніх магістрів психології експериментальної та контрольної груп незначна, а *альтернативна статистична гіпотеза*  $H_1$  – різниця в розподілах сформованості рівня готовності майбутніх магістрів психології експериментальної та контрольної груп значна.

Після порівняння отриманих значень  $\chi^2_{емп}$  за кожним структурним компонентом і загальним рівнем готовності майбутніх магістрів з  $\chi^2_{кр} = 5,991$  було прийнято рішення щодо прийняття відповідної статистичної гіпотези, що висвітлено у стовпчику «Стат. гіп.» табл. 4.5.

Таблиця 4.5

**Результати порівняння рівня готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в неформальній освіті в ЕГ та КГ за критерієм**

**$\chi^2$  К. Пірсона на констатувальному етапі експерименту**

Група	Рівень готовності						Зн. $\chi^2_{емп}$	Стат. гіп.
	критичний		достатній		оптимальний			
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%		
<b>Педагогічний структурний компонент</b>								
ЕГ	35	45	31	40	11	14	0,52	Н <sub>0</sub>
КГ	35	44	36	45	9	11		
<b>Підприємницький структурний компонент</b>								
ЕГ	50	65	19	25	8	10	4,37	Н <sub>0</sub>
КГ	40	50	32	40	8	10		
<b>Технологічний структурний компонент</b>								
ЕГ	33	43	35	45	9	12	1,30	Н <sub>0</sub>
КГ	28	35	39	49	13	16		
<b>Лідерський структурний компонент</b>								
ЕГ	46	60	26	34	5	6	5,32	Н <sub>0</sub>
КГ	34	43	35	44	11	14		
<b>Структурний компонент емоційний інтелект</b>								
ЕГ	44	57	24	31	9	12	3,68	Н <sub>0</sub>
КГ	34	43	36	45	10	13		
<b>Загальний рівень</b>								
ЕГ	41	53	30	39	6	8	2,83	Н <sub>0</sub>
КГ	32	40	41	51	7	9		

Таким чином, як видно з табл. 4.5, на констатувальному етапі експерименту статистично значущої різниці між експериментальною та контрольною групами майбутніх магістрів психології, як за кожним окремим структурним компонентом їх готовності, так і загалом не було, що підтверджує однорідність сформованих вибірок.

Завершальним, завданням практичної апробації, стали аналіз та узагальнення результатів контрольного етапу педагогічного експерименту. Це завдання було спрямовано на встановлення статистично значущої різниці між рівнем готовності до професійної діяльності майбутніх магістрів



психології, які навчалися за експериментальною програмою підготовки (ЕГ) та майбутніх магістрів психології, які навчалися за традиційною програмою підготовки (КГ). У табл. 4.6 висвітлено результати визначення рівня готовності майбутніх магістрів ЕГ та КГ на контрольному етапі експерименту за визначеними структурними компонентами і загалом, отримані з використанням авторської діагностичної методики.

Зростання рівня готовності майбутніх магістрів психології експериментальної групи і відсутність такої динаміки у контрольній групі статистично підтверджено шляхом порівняння емпіричних даних за критерієм  $\chi^2$  К. Пірсона для рівня значущості  $\alpha = 0,05$ . При цьому, *нульовою гіпотезою*  $H_0$  було припущення, що статистично значущої різниці в розподілі за рівнями готовності між магістрантами-психологами експериментальної та контрольної груп немає; *альтернативною гіпотезою*  $H_1$  було, що такі статистично значущі відмінності існують.

Обчислені за формулою 4.1 емпіричні значення критерію  $\chi^2$  К. Пірсона для кожного структурного компоненту готовності майбутніх магістрів психології окремо та загалом, подано у стовпчику «Зн.  $\chi^2_{емп}$ » табл. 4.9 (обробка статистичних даних проводилась з використанням програми Microsoft Excel).

Після опрацювання статистичних даних контрольного етапу експерименту визначено статистичні відмінності між результатами ЕГ та КГ за всіма структурними компонентами та загалом. Для цього було здійснено порівняння отриманих значень  $\chi^2_{емп}$  за кожним структурним компонентом і загально з критичним (пороговим) значенням  $\chi^2_{кр}$  для визначеного рівня значущості  $\alpha = 0,05$ , яке становить  $\chi^2_{кр} = 5,991$ . Результати порівняння висвітлено у стовпчику «Стат. гіп.» табл. 4.6. Отже, результати порівняння рівня готовності в ЕГ та КГ за визначеними структурними компонентами і загалом за критерієм  $\chi^2$  К. Пірсона на констатувальному та контрольному етапах педагогічного експерименту з апробації авторської педагогічної технології дають підстави для висновків.

Таблиця 4.6

**Результати порівняння рівня готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в неформальній освіті в ЕГ та КГ за  $\chi^2$ -критерієм К. Пірсона на констатувальному та контрольному етапах експерименту**

Етап експ.	Група	Рівень готовності						Зн. $\chi^2_{емп}$	Стат. гіп.
		критичний		достатній		оптимальний			
		К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%		
<b>Педагогічний структурний компонент</b>									
Констатувальний	ЕГ	35	45	31	40	11	14	0,52	Н <sub>0</sub>
	КГ	35	44	36	45	9	11		
Контрольний	ЕГ	11	14	47	61	19	25	9,65	Н <sub>1</sub>
	КГ	27	34	43	54	10	13		
<b>Підприємницький структурний компонент</b>									
Констатувальний	ЕГ	50	65	19	25	8	10	4,37	Н <sub>0</sub>
	КГ	40	50	32	40	8	10		
Контрольний	ЕГ	17	22	46	60	14	18	6,71	Н <sub>1</sub>
	КГ	33	41	37	46	10	13		
<b>Технологічний структурний компонент</b>									
Констатувальний	ЕГ	33	43	35	45	9	12	1,30	Н <sub>0</sub>
	КГ	28	35	39	49	13	16		
Контрольний	ЕГ	4	5	57	74	16	21	8,73	Н <sub>1</sub>
	КГ	17	21	49	61	14	18		
<b>Лідерський структурний компонент</b>									
Констатувальний	ЕГ	46	60	26	34	5	6	5,32	Н <sub>0</sub>
	КГ	34	43	35	44	11	14		
Контрольний	ЕГ	9	12	53	69	15	19	10,81	Н <sub>1</sub>
	КГ	27	34	41	51	12	15		
<b>Структурний компонент емоційний інтелект</b>									
Констатувальний	ЕГ	44	57	24	31	9	12	3,68	Н <sub>0</sub>
	КГ	34	43	36	45	10	13		
Контрольний	ЕГ	8	10	52	68	17	22	15,83	Н <sub>1</sub>
	КГ	30	38	39	49	11	14		
<b>Загальний рівень</b>									
Констатувальний	ЕГ	41	53	30	39	6	8	2,83	Н <sub>0</sub>
	КГ	32	40	41	51	7	9		
Контрольний	ЕГ	13	17	48	62	16	21	10,53	Н <sub>1</sub>
	КГ	23	29%	49	61%	8	10%		

Оцінювання рівня готовності майбутніх магістрів психології за педагогічним структурним компонентом, що характеризується усвідомленням магістрантами-психологами себе як педагога неформальної освіти, сформованими психолого-педагогічними знаннями й вміннями з неформальної освіти, уміннями встановлювати ефективні взаємовідносини з тими, хто навчається у неформальній освіті, забезпечувати керованість і цілеспрямованість освітнього процесу неформальної освіти, а також визначати і враховувати потреби та інтереси тих, хто навчається в неформальній освіті виявило, що у процесі професійної підготовки у ЕГ кількість магістрантів-психологів з оптимальним рівнем готовності зросла на 25%, з достатнім рівнем зросла на 21%, а з критичним рівнем зменшилась на 31%. Водночас у КГ кількість магістрантів-психологів з оптимальним рівнем готовності збільшилась на 1%, з достатнім також зросла на 9%, а з критичним зменшилась на 10%. (рис. 4.6)

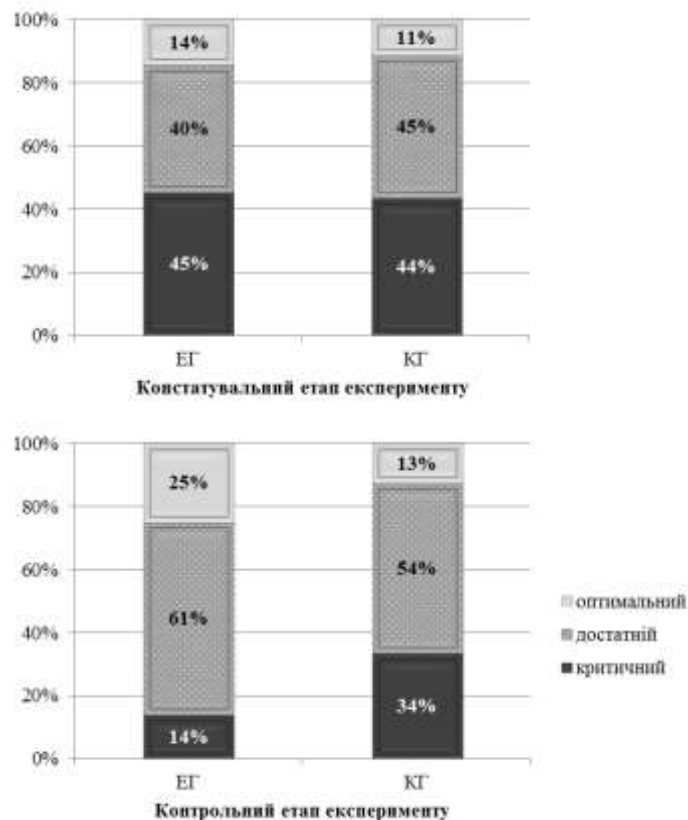


Рис. 4.6. Динаміка формування педагогічного структурного компоненту готовності майбутніх магістрів психології у експериментальній та контрольній групах

Оцінювання рівня готовності магістрантів-психологів, які входили до складу ЕГ та КГ, за підприємницьким компонентом, що характеризується

володінням майбутніми магістрами психології нормативно-правовою базою неформальної освіти, їх здатністю діяти в умовах невизначеності, приймати обґрунтовані фінансові рішення, а також високим рівнем їх особистої відповідальності, дало змогу констатувати, що у процесі що у процесі професійної підготовки у ЕГ кількість магістрантів-психологів з оптимальним рівнем готовності зросла на 8%, з достатнім рівнем збільшилась на 35%, а з критичним рівнем зменшилась на 43%.

Зміни у кількості магістрантів-психологів КГ з оптимальним рівнем готовності були менш значними: на констатувальному етапі експерименту цьому рівню відповідало 10%, а на контрольному – 13%. Разом з тим, кількість магістрантів-психологів з достатнім рівнем готовності також зросла лише на 6%, а з критичним зменшилась на 9%. Графічно динаміку формування підприємницького структурного компоненту готовності майбутніх магістрів психології у експериментальній та контрольній групах представлено на рис. 4.7.

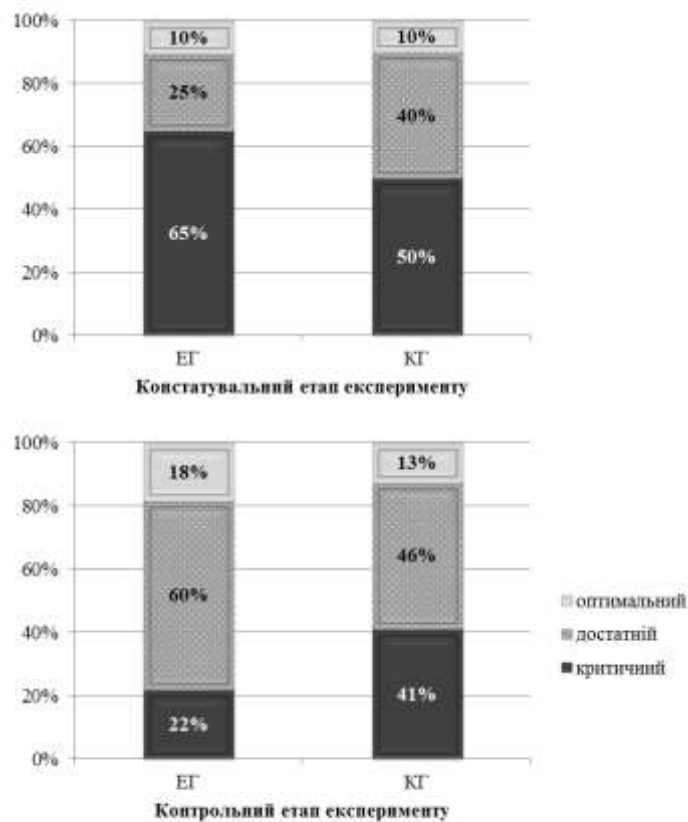


Рис. 4.7. Динаміка формування підприємницького структурного компоненту готовності майбутніх магістрів психології у експериментальній та контрольній групах

Оцінювання рівня готовності магістрантів-психологів, які входили до складу ЕГ та КГ, за *технологічним компонентом*, що характеризується обізнаністю засобів неформальної освіти, Інтернет-сервісів, web-технологій, вміннями проектувати діяльність, використовувати офісні технології, розвиненим аналітичним, абстрактним мисленням, виявило, що у процесі що у процесі професійної підготовки у ЕГ кількість магістрантів-психологів з оптимальним рівнем готовності збільшилась на 9%, з достатнім рівнем зросла на 29%, а з критичним рівнем зменшилась на 38%. Разом з тим, у КГ кількість магістрантів-психологів з оптимальним рівнем готовності зросла на 1%, з достатнім рівнем готовності збільшилась на 13%, а з критичним зменшилась на 14%.

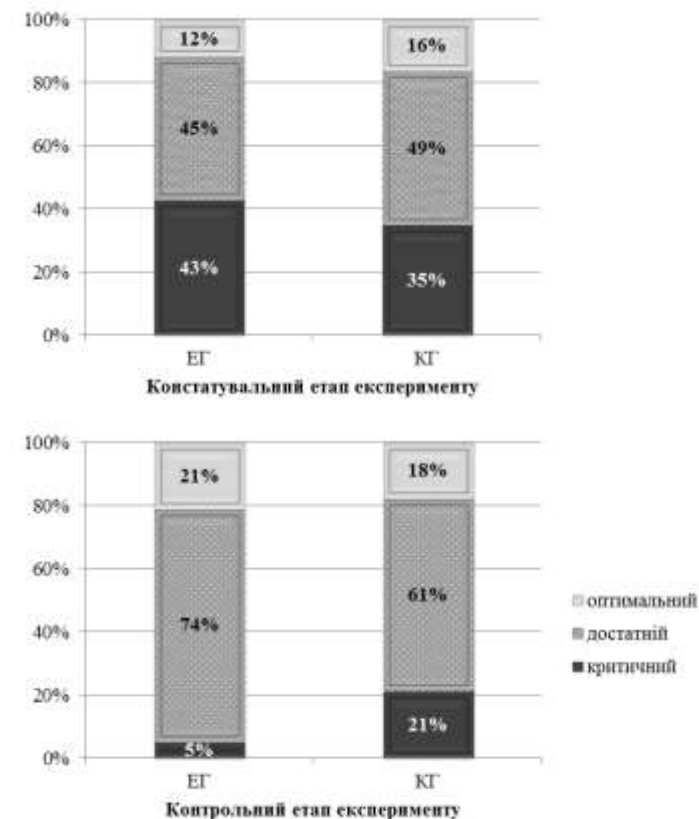


Рис. 4.8. Динаміка формування технологічного структурного компоненту готовності майбутніх магістрів психології у експериментальній та контрольній групах

Оцінювання рівня готовності магістрантів-психологів, які входили до складу ЕГ та КГ, за *лідерським компонентом*, що характеризується здатністю здійснювати вплив на інших людей, вміннями створювати атмосферу співробітництва, здатністю до співробітництва, здібністю схоплювати суть справи інтуїтивно і швидко та іміджем майбутнього магістра психології, дало змогу констатувати, що у процесі професійної підготовки у ЕГ кількість магістрантів-психологів з оптимальним рівнем готовності зросла на 13%, з достатнім рівнем зросла на 35%, а з критичним рівнем зменшилась на 48%. При цьому, у КГ зміни були мінімальними: кількість магістрантів-психологів з оптимальним рівнем готовності зросла на 1%, з достатнім рівнем готовності збільшилась на 8%, а з критичним зменшилась на 9%.

Графічно динаміку формування лідерського структурного компоненту готовності майбутніх магістрів психології у експериментальній та контрольній групах подано на рис. 4.9.

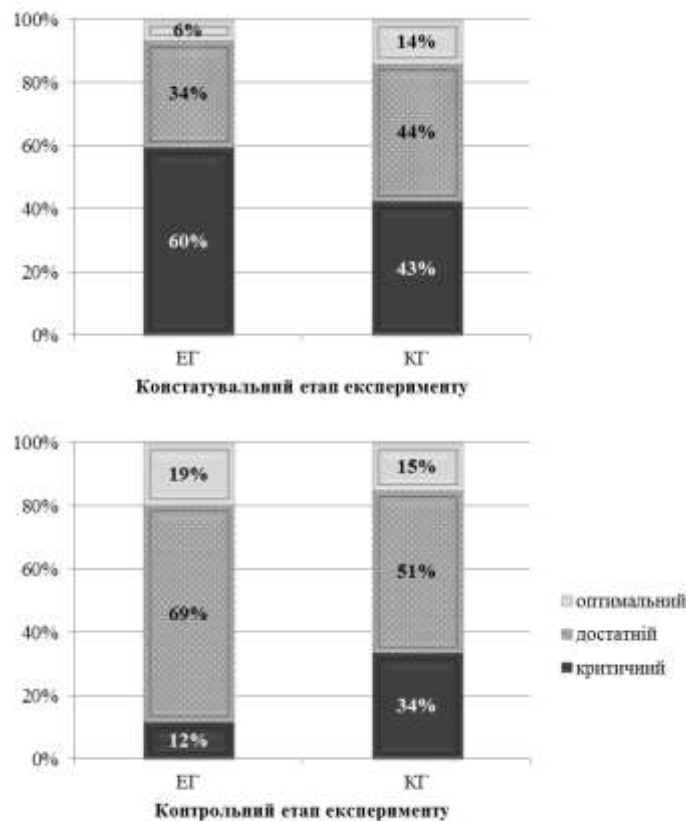


Рис. 4.9. Динаміка формування лідерського структурного компоненту готовності майбутніх магістрів психології у експериментальній та контрольній групах

Оцінювання рівня готовності магістрантів-психологів, які входили до складу ЕГ та КГ, за *компонентом емоційний інтелект*, що характеризується усвідомленням можливості зміни емоції та свідомого виклику певної емоції або її припинення, здатністю розуміти емоційне підґрунтя міжособистісних відносин, контролювати та використовувати власні емоції, створювати переважаючий настрій, виявило, що у ході професійної підготовки у ЕГ кількість магістрантів-психологів з оптимальним рівнем готовності збільшилась на 10%, з достатнім рівнем зросла на 23%, а з критичним рівнем зменшилась на 47%. При цьому, у КГ кількість магістрантів-психологів з оптимальним рівнем готовності за цим структурним компонентом зросла лише на 1%, з достатнім рівнем готовності збільшилась на 4%, а з критичним зменшилась на 5%.

Графічно динаміку формування структурного компоненту емоційний інтелект готовності майбутніх магістрів психології у експериментальній та контрольній групах подано на рис. 4.10.

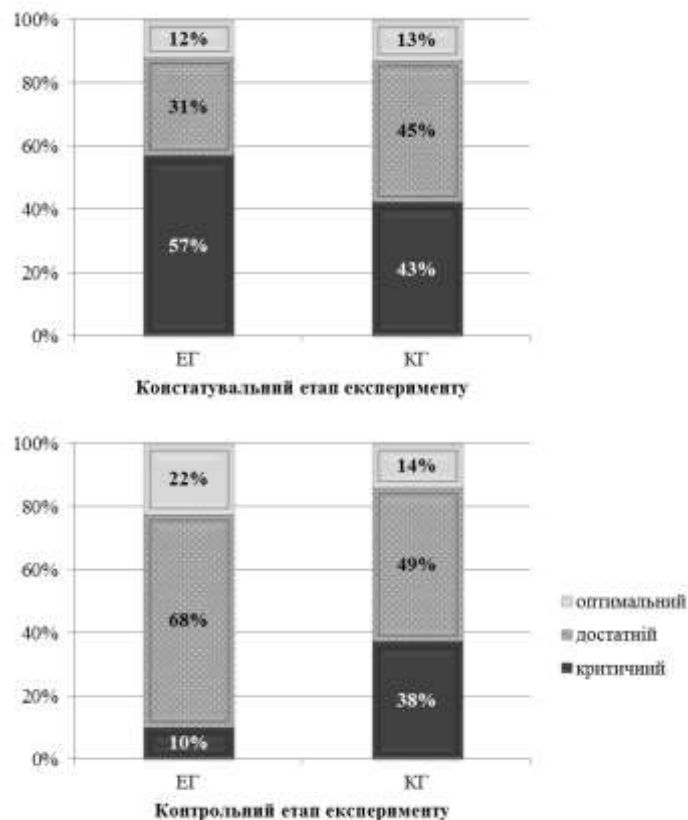


Рис. 4.10. Динаміка формування структурного компоненту емоційний інтелект готовності майбутніх магістрів психології у експериментальній та контрольній групах

Аналіз статистичних даних шкали загального рівня, що виступає інтегруючою оцінкою ефективності авторської педагогічної технології підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, дав змогу констатувати, що у ЕГ кількість магістрантів-психологів з оптимальним рівнем готовності збільшилась на 13%, з достатнім рівнем зросла на 23%, а з критичним рівнем зменшилась на 36%. Разом з тим, у КГ кількість магістрантів-психологів з оптимальним рівнем готовності зросла лише на 1%, з достатнім рівнем збільшилася на 10%, а з критичним рівнем зменшилась на 11%.

Наочно динаміку зростання загального рівня формування готовності майбутніх магістрів психології в експериментальній та контрольній групах подано на рис. 4.11.

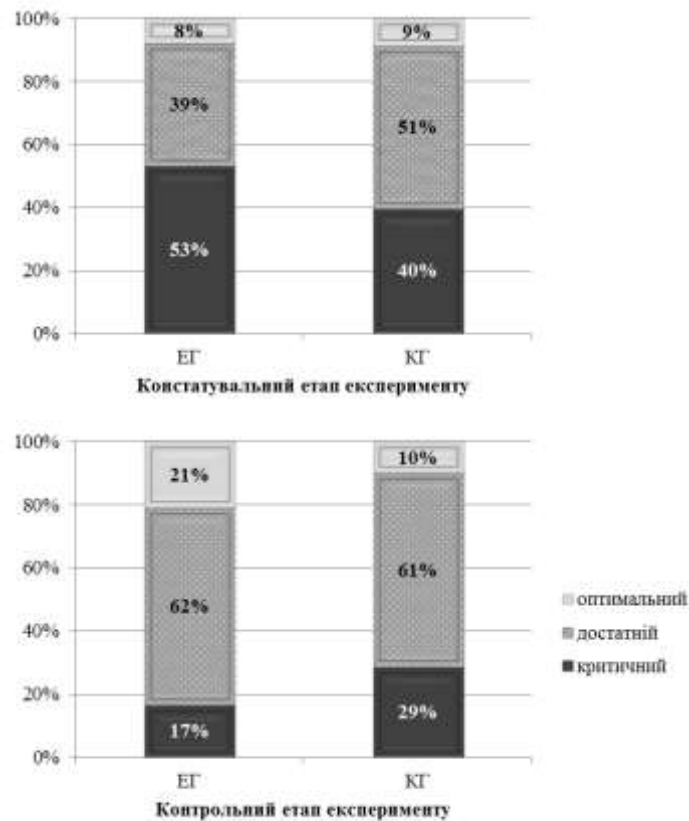


Рис. 4.11. Динаміка загального рівня формування готовності майбутніх магістрів психології експериментальній та контрольній групах

Отримані результати створюють підстави для констатації того, що використання розробленої технології підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти у ході



підготовки експериментальної групи привело до суттєвого зростання кількості магістрантів-психологів з оптимальним та достатніми рівнями готовності за кожним структурним компонентом та загалом. При цьому, у контрольній групі такого зростання не відбулося, а кількість магістрантів-психологів на цих рівнях набуло незначних змін. Водночас у ЕГ відбулося суттєве зниження кількості магістрантів-психологів з критичним рівнем готовності – на 36%, а у КГ на цьому рівні зміни були мінімальними – тільки 11%.

Як бачимо, у ЕГ динаміка зростання рівня готовності майбутніх магістрів психології як за окремими компонентами, так і за загальною шкалою має статистично підтверджений характер на рівні значущості  $\alpha = 0,05$ , при цьому, у КГ такої динаміки не спостерігалось.

Отже, результати експерименту свідчать про те, що процес підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти ефективніше відбувався у експериментальній групі, а ніж у контрольній групі. Таким чином, послідовне виконання завдань практичної апробації підтвердило ефективність авторської педагогічної технології, організованої на розроблених автором теоретичних і методичних засадах. Зокрема, дані, отримані в ході педагогічного експерименту, засвідчили, що: порівняння рівнів готовності магістрантів-психологів у ЕГ та КГ за критерієм  $\chi^2$  К. Пірсона ( $\alpha = 0,05$ ) виявило, що на констатувальному етапі експерименту за її жодним структурним компонентом між обома групами не було статистично значущої різниці; на контрольному етапі експерименту порівняння рівнів готовності магістрантів-психологів у ЕГ та КГ за критерієм  $\chi^2$  К. Пірсона ( $\alpha = 0,05$ ) виявило статистично значущі відмінності між ЕГ та КГ, як за всіма її структурними компонентами, так і загалом.

Отримані результати свідчать про те, що в експериментальній групі, на відміну від контрольної групи, процес підготовки майбутніх магістрів психології відбувався більш ефективно, що підтверджує ефективність розробленої моделі та педагогічної технології підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

## Висновки до розділу 4

На початку експерименту проведено опитування психологів-практиків (експертів), яке надало змогу визначити показники для оцінювання рівня сформованості кожного компонента готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

Для кожного структурного компонента готовності майбутнього магістра психології до професійної діяльності в неформальній освіті деталізовано показники за відповідними критеріями. Виділено три рівні готовності: критичний (низький), достатній (середній) та оптимальний (високий).

Показано, що на оптимальному рівні готовності майбутні магістри психології мають чіткі ціннісні орієнтації, прагнення та амбіції щодо подальшої професійної діяльності в неформальній освіті й ґрунтовно обізнані щодо їх ролі та функцій у неформальній освіті. Такі магістранти в повному обсязі розуміють соціальне значення майбутньої професії, мають сформовану внутрішню мотивацію до навчання. Вони цілком усвідомлюють себе психологом, педагогом та підприємцем неформальної освіти.

Майбутні магістри психології цього рівня готовності демонструють ґрунтовну обізнаність щодо нормативно-правового забезпечення й сучасних технологій, їх видів, технологічних форм, методів і засобів неформальної освіти, а також здатні ефективно впливати на інших людей та переконувати їх.

Розуміння сучасних освітніх, соціальних та економічних можливостей неформальної освіти в таких магістрантів сформовано на належному рівні. Уміння забезпечувати керованість і цілеспрямованість освітнього процесу неформальної освіти, визначати та враховувати потреби й інтереси тих, хто навчається в неформальній освіті, презентувати себе та приймати обґрунтовані фінансові рішення в майбутніх магістрів психології цього рівня розвинені на оптимальному рівні, що забезпечує високу ефективність їх подальшої професійної діяльності в неформальній освіті.

Такі магістри стійкі до навантажень, здатні ефективно працювати в умовах невизначеності, а також повною мірою усвідомлюють можливість

зміни емоції, свідомого виклику певної емоції або її припинення та створення переважного настрою.

З метою визначення рівня сформованості кожного структурного компонента розроблено авторський діагностичний інструментарій, який включає опитувальник «Усвідомлення себе як педагога неформальної освіти», комплекс тестів для перевірки знань, систему показників для експертного оцінювання вмінь, стандартизовані методики «Педагогічна рефлексія», «Толерантність до невизначеності», «Самооцінка психічної стійкості в міжособистісних відносинах», «Визначення стресостійкості», «Діагностика особистісного симптомокомплексу відповідальності», «Емоційний інтелект» тощо.

Розробка авторських методик включала низку процедур: добір тверджень для опитувальника «Усвідомлення себе як педагога неформальної освіти» та показників для експертного оцінювання; перевірку валідності опитувальника «Усвідомлення себе як педагога неформальної освіти»; дослідження тесту з перевірки знань на надійність і валідність; добір експертів з узгодженим розумінням професійної діяльності психолога в умовах неформальної освіти.

Відповідно до розробленої педагогічної технології підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти формувальний етап експерименту реалізовано в ході трьох послідовних фаз (проектування, технологізації та коригування), кожна з яких мала власну мету й завдання, що відповідають меті та завданням основних фаз процесуально-технологічної складової авторської моделі.

Експериментальне дослідження здійснено на базі Класичного приватного та Запорізького національного університетів. Дослідно-експериментальна робота тривала впродовж 2008–2020 рр. і мала п'ять основних етапів: підготовчий, констатувальний, формувальний, контрольний та підсумковий.

На підготовчому етапі дослідження (вересень 2008 р. – червень 2017 р.) здійснено аналіз проблеми підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти в теоретичній і практичній площинах. На констатувальному етапі дослідження

(вересень 2017 р.) реалізовано констатувальний етап педагогічного експерименту, який співвідноситься з початком фази проєктування авторської педагогічної технології підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. На цьому етапі за допомогою авторського діагностичного інструментарію встановлено початковий рівень готовності майбутнього магістра психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти за визначеними складовими, яке стало основою для подальшої побудови індивідуальної траєкторії підготовки майбутнього магістра психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

На формувальному етапі дослідження (вересень 2017 р. – лютий 2019 р.), що відповідав терміну навчання в магістратурі (3 семестри) проведено формувальний експеримент, у якому було застосовано авторську педагогічну технологію підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти та створено увесь комплекс визначених необхідних і достатніх організаційно-педагогічних умов: оновлення змісту професійної підготовки магістрів психології, використання технології змішаного навчання, застосування інтерактивних технологій, використання проєктної технології та проходження польових (психологічних) практик.

На контрольному етапі дослідження (лютий 2019 р.) визначено результативність упровадження розробленої педагогічної технології підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, яку оцінювали за вихідним рівнем готовності майбутніх магістрів до професійної діяльності в зазначених умовах.

На підсумковому етапі дослідження (березень 2019 р. – червень 2020 р.) здійснено статистичний аналіз результатів проведеного педагогічного експерименту, сформульовано й обґрунтовано загальні висновки щодо результативності розробленої педагогічної технології підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, підготовлено підсумкові фахові публікації та матеріали апробаційного характеру.

Для проведення педагогічного експерименту обрано простий

міжгруповий експериментальний план з однією незалежною змінною, якою виступають внесені за допомогою авторської педагогічної технології експериментальні оновлення в професійну підготовку майбутніх магістрів психології. Результативною ознакою є рівень готовності майбутніх магістрів до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. Відповідно до обраного плану, педагогічний експеримент організований у такій послідовності: попереднє (початкове) вимірювання рівня досліджуваної готовності в контрольній (КГ) та експериментальній (ЕГ) групах на констатувальному етапі педагогічного експерименту, застосування авторської педагогічної технології підготовки майбутніх магістрів до професійної діяльності в неформальній освіті в процесі підготовки експериментальної групи на формувальному етапі педагогічного експерименту й підсумкове (вихідне) вимірювання рівня досліджуваної готовності в КГ та ЕГ контрольному етапі педагогічного експерименту.

Відповідно до обраного плану експерименту та з метою забезпечення репрезентативності результатів експерименту для дослідження ефективності авторської педагогічної технології підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти сформовано: ЕГ, до якої увійшли 77 майбутніх магістрів психології, які навчалися в Класичному приватному університеті; КГ, до якої увійшли 80 майбутніх магістрів психології із Запорізького національного університету.

Відповідно до визначеного плану експерименту, контингент досліджуваних майбутніх магістрів психології підлягав впливу незалежної змінної у двох варіантах – для КГ та ЕГ. Так, професійна підготовка для КГ відбувалася за традиційною програмою, а ЕГ – з використанням авторської педагогічної технології.

З метою отримання інтегрованої оцінки готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в неформальній освіті розроблено алгоритм оцінювання. Попередньо експертам-психологам, які працюють в умовах неформальної освіти, було запропоновано визначити значущість кожного структурного компонента цієї готовності шляхом ранжування. На основі цих даних отримано вагові коефіцієнти відповідного структурного компонента.

Алгоритм отримання інтегрованої оцінки готовності передбачав такі етапи: переведення результатів діагностування показників (за відповідною методикою) за 100-бальною шкалою; розрахунок оцінки кожного структурного компонента як середнього значення оцінок показників; обчислення інтегральної оцінки готовності за допомогою формули, що являє собою лінійну функцію між оцінками структурних компонентів готовності та їх ваговими коефіцієнтами.

Розподіл кількісних результатів оцінювання за рівнями готовності майбутнього магістра психології до професійної діяльності в неформальній освіті такий: критичний рівень готовності < 60; достатній рівень готовності – 60–84; оптимальний рівень готовності > 84.

Результати, отримані на констатувальному етапі експерименту, засвідчили відсутність розбіжностей між розподілами в двох групах (ЕГ і КГ), що підтверджено порівнянням частотних показників і перевіркою статистичних гіпотез за допомогою  $\chi^2$ -критерію К. Пірсона ( $\alpha \geq 0,05$ ).

Натомість на контрольному етапі експерименту частотні показники розподілів в двох групах відрізнялися. Зокрема, в ЕГ кількість студентів з критичним рівнем сформованості готовності була на 12% менша, ніж у КГ, а з оптимальним рівнем – на 8% більша.

Перевірка статистичних гіпотез за  $\chi^2$ -критерієм К. Пірсона довела існування значущих відмінностей у розподілах. Обчислені емпіричні значення  $\chi^2$ -критерію Пірсона (педагогічний структурний компонент – 9,65, підприємницький структурний компонент – 6,71, технологічний структурний компонент – 8,73, лідерський структурний компонент – 10,81, структурний компонент емоційний інтелект – 15,83, готовність – 10,53) були більші від критичного значення  $\chi^2_{кр}=5,99$ . Це засвідчило статистично значущі (на рівні  $\alpha \leq 0,05$ ) відмінності між КГ і ЕГ як за всіма структурними компонентами готовності, так і загалом за готовністю.

Отже, порівняння розподілів за рівнями сформованості готовності майбутніх магістрів та її структурних компонентів виявило достовірні відмінності між ЕГ і КГ. Результати педагогічного експерименту засвідчили, що в експериментальній групі, на відміну від контрольної, процес підготовки майбутніх магістрів психології відбувався ефективніше, що підтверджує

доцільність упровадження розробленої моделі та педагогічної технології підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [439; 440; 441; 442; 443; 452; 455; 458; 463; 470; 474; 476; 482; 484; 485]

## ВИСНОВКИ

Досягнення поставленої мети та реалізація завдань дослідження надали змогу сформулювати такі висновки.

1. Проведений аналіз стану проблеми в теоретичній та практичній площинах засвідчив її актуальний і перспективний характер з огляду на суттєве збільшення та популярність запитів населення на просвітницькі послуги психологів в умовах неформальної освіти, завдяки чому в ній виникають, а іноді й певним чином домінують особи з поверховим уявленням про можливі наслідки своєї комерційної активності для психічного благополуччя громадян. З'ясовано, що така ситуація є наслідком відсутності достатньої уваги гарантів освітніх програм до формування спеціальної фахової компетентності, яка в стандарті вищої освіти за спеціальністю 053 Психологія (на другому рівні вищої освіти) представлена як здатність випускників організовувати та реалізовувати просвітницьку та освітню діяльність для різних категорій населення у сфері психології (СК5).

Виявлено, що основними суттєвими особливостями неформальної освіти є тяжіння до неперервності, добровільний і партисипативний характер зацікавленості тих, хто навчається; гнучкість, варіативність та особистісна зорієнтованість форм і методів взаємодії між клієнтами та психологом. Показано, що сучасна неформальна освіта, як складова метасистеми неперервної освіти, відіграє ключову роль як для суспільства, так і для особистості, оскільки виконує низку критично важливих функцій.

2. Аналіз зарубіжного та українського досвіду вищої освіти, теоретико-методичних досліджень у галузі підготовки фахівців з психології та суміжних професій надав змогу з'ясувати спільні для всіх країн характеристики, зокрема: домінанту компетентнісної педагогічної парадигми, наскрізне використання інформаційно-комунікаційних технологій, активне застосування змішаних форм навчання та зіставні терміни підготовки майбутніх магістрів.

Суттєвою деструктивною відмінністю українських традицій підготовки майбутніх психологів є надто обережний характер співпраці представників професійних та академічних співтовариств, імітаційний характер науково-



дослідної діяльності викладачів і студентів, незначний попит на унікальні, вузькоспеціалізовані освітні програми, недосконалі умови практичної підготовки та стажування, низький рівень конкурентності в навчанні студентів і викладацькій діяльності науково-педагогічних працівників, пасивна реалізація принципу автономності, особливо в аспекті підвищення рівня суб'єктності студентського самоврядування тощо.

Аналіз сучасних вітчизняних досліджень засвідчив наявність певної конкуренції між науковими спеціальностями (19.00.07 [421], та 13.00.04 [420]), яка в цілому збагачує науковий дискурс і надає змогу інтеграції більшості важливих питань теоретико-методологічного характеру, розробки педагогічних умов, моделі та технології формування окремих загальних і специфічних компетентностей, експлікації перспективних інновацій навчання магістрів психології як на рівні викладання окремих дисциплін, так і на рівні організації підготовки в цілому.

3. Вихідні теоретико-методологічні засади дослідження проблеми сформульовано на чотирьох рівнях методології: філософському (сучасна форма діалектичного методу, закон заперечення заперечення й методологічний принцип єдності теорії та практики); загальнонауковому (системний і синергетичний підходи); конкретно-науковому (особистісний, діяльнісний, аксіологічний, андрагогічний та акмеологічний підходи) і рівні конкретного дослідження, що відображає сукупність теоретичних, емпіричних та статистичних методів дослідження.

Визначено, що забезпечення ефективності підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти потребує дотримання сукупності принципів, а саме: інноваційності, вершинної орієнтації, суб'єктності, елективності, інтеграції фахових знань, створення особистісної освітньої продукції та рефлексії.

Концепція підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти висвітлює авторське бачення педагогічного процесу в термінах формування готовності майбутніх магістрів до виконання визначених функцій (просвітницька, коригувальна та розвивальна) і ролей (педагога, психолога, підприємця). Педагогічна стратегія такого формування в площині індивідуального навчання розподілена на фази:

*проектування* (спрямована на розробку індивідуальних траєкторій розвитку студента); *технологізації* (спрямована на методичну інтеріоризацію когнітивної, психоемоційної та діяльнісної складових готовності); *коригування* (спрямована на рефлексію результатів підготовки й аналізі труднощів).

4. Обґрунтовано організаційно-педагогічні умови, дотримання яких забезпечить ефективність імплементації авторської концепції:

- оновлення змісту професійної підготовки майбутніх магістрів психології через ергономічне виправдане насичення контенту освітніх програм дисциплін і практик навчальним модулями та складовими, в яких відтворюються когнітивні, операційні й аксіологічні патерни успішної професійної діяльності психологів в умовах неформальної освіти;

- використання технології змішаного навчання як способу стимулювання гнучкої, ініціативної та відповідальної практики персоналізованої підготовки, в якій відтворюються операційні режими професійної діяльності психолога в умовах неформальної освіти;

- застосування інтерактивних технологій як прогресивного засобу інтеріоризації змісту навчання магістрів в аудиторній роботі, перманентного нарощування суб'єктної та лідерської життєвої позиції, емоційного інтелекту й адекватної самооцінки;

- використання проектної технології як методу культивування реалістичних, конкретних, операціоналізованих та визначених у часі цілей навчання студентів, що супроводжується розробкою індивідуальних стартапів входження на ринок неформальних освітніх послуг;

- проходження польових (психологічних) практик як засобу упредметнення накопиченого потенціалу через апробацію власного стартапу в умовах реальної неформальної освіти, що надає змогу отримання зворотного зв'язку, рефлексії та виявлення утруднень.

Розроблено авторську модель, яка включає проєктувально-цільовий, процесуально-технологічний та результативно-оцінювальний модулі. *Проектувально-цільовий* модуль містить мету, теоретичні й методологічні імперативи підготовки, концепцію та результативні характеристики готовності магістрів психології до майбутньої професійної діяльності в умовах неформальної освіти. *Процесуально-технологічний* модуль інтегрує в собі

основні фази підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, наскрізні принципи та організаційно-педагогічні умови, які є необхідними й достатніми для забезпечення ефективності педагогічного процесу. *Результативно-оцінювальний* модуль містить опис критеріїв і рівнів готовності майбутнього магістра психології, діагностичний інструмент її оцінювання, а також очікувані результати навчання – оптимальний або достатній рівень готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

6. Розроблено педагогічну технологію підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, яка формалізує, упорядковує та насичує конкретним змістом діяльність усіх суб'єктів педагогічного процесу, контролює хід та особливості перебігу його основних фаз, дотримання часових меж, методів, форм, засобів і показників готовності до професійної діяльності в неформальній освіті. Для кожного структурного компонента такої готовності (педагогічний, підприємницький, технологічний, лідерський, емоційний інтелект) деталізовано критерії (когнітивний, операціональний, аксіологічний), конкретні показники й рівні розвитку (критичний, достатній та оптимальний).

Сформованість педагогічного структурного компонента визначається за допомогою таких показників: усвідомлення себе як педагога неформальної освіти; психолого-педагогічні знання й уміння з неформальної освіти; уміння встановлювати ефективні відносини з тими, хто навчається в неформальній освіті; уміння забезпечувати керованість і цілеспрямованість освітнього процесу неформальної освіти; уміння визначати та враховувати потреби й інтереси тих, хто навчається в неформальній освіті. Підприємницький структурний компонент пов'язаний з проявом таких показників, як: розуміння сучасних освітніх, соціальних та економічних можливостей неформальної освіти; уміння презентувати себе; стійкість до психологічних навантажень; здатність діяти в умовах невизначеності; здатність до прийняття обґрунтованих фінансових рішень; високий рівень особистої відповідальності. Технологічний структурний компонент визначають такі показники: обізнаність про електронні освітні ресурси, інтернет-сервіси, вебтехнології та їх роль у неформальній освіті; уміння проєктувати (планувати) власну професійну діяльність на засадах

технологічності та оптимальності; уміння використовувати офісні технології; аналітичне мислення; абстрактне мислення. Лідерський структурний компонент ґрунтується на сукупності таких показників: здатність впливати на інших людей та переконувати їх; уміння вселяти впевненість у того, хто навчається; стійкість до стресів; уміння створювати атмосферу співробітництва, взаємодовіри, взаємоповаги та взаєморозуміння; здатність до співробітництва; здібність схоплювати суть справи інтуїтивно й швидко; наявний імідж майбутнього магістра психології. Структурний компонент емоційний інтелект представлений такими показниками: здатність ефективно розбиратися в емоційній сфері людини (своїй та інших людей); здатність розуміти емоційне підґрунтя міжособистісних відносин; здатність контролювати й використовувати власні емоції; здатність до створення переважного настрою.

7. Для експериментальної перевірки ефективності авторської педагогічної технології підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти обрано простий міжгруповий експериментальний план з однією незалежною змінною, у якому впливу незалежної змінної підлягає одна експериментальна вибірка. Залежною змінною був рівень готовності майбутніх магістрів психології, а незалежною – експериментальні зміни в процесі їх професійної підготовки.

Експериментальна робота на формувальному етапі передбачала використання розробленої педагогічної технології підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в неформальній освіті, в якій відтворено концептуальний задум автора, принципи, організаційно-педагогічні умови, модель та інші важливі параметри педагогічного процесу.

Вимірювання рівня сформованості у представників контрольної та експериментальної груп готовності до професійної діяльності в умовах неформальної освіти проводилося з використанням авторського особистісного опитувальника «Усвідомлення себе як педагога неформальної освіти», сукупності тестів, експертного оцінювання умінь та низки стандартизованих методик.

Результати цієї діагностики стали основою для статистичної обробки даних педагогічного експерименту. За допомогою  $\chi^2$ -критерію Пірсона було доведено, що на констатувальному етапі експерименту між двома групами

(ЕГ і КГ) відсутні статистично значущі розбіжності в розподілах за рівнями ( $\alpha > 0,05$ ). Натомість на контрольному етапі експерименту порівняння розподілів за рівнями готовності майбутніх магістрів психології в ЕГ і КГ за цим самим критерієм виявило статистично значущі відмінності ( $\alpha \leq 0,05$ ) між ними як за структурними компонентами окремо, так і загалом за підсумковим рівнем готовності майбутніх магістрів до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. Такі результати педагогічного експерименту свідчать, що підготовка в експериментальній групі відбувалася ефективніше, ніж у контрольній, що підтверджує доцільність упровадження розробленої моделі та педагогічної технології.

Таким чином, вирішено завдання дослідження та досягнуто його мету – обґрунтування теоретичних і методичних засад підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. Утім досягнення мети не вичерпує всіх аспектів проблеми, зокрема поглибленого аналізу потребують організаційні аспекти залучення до підготовки майбутніх магістрів представників професійної спільноти, асоціацій психологів неформальної освіти, а також посилення їх ролі в модернізації практичної підготовки та стажування студентів, активізації їх тьюторської підтримки під час навчання, формування готовності до розробки й використання персонального освітньо-консультативного середовища.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Аванесов В. С. Композиция тестовых заданий. Москва : Центр тестирования, 2002. 239 с.
2. Адаменко О. Методологічні засади дослідження історії розвитку педагогічної науки. *Рідна школа*. 2013. № 1–2. С. 8–14.
3. Адамська З. М. Психолого-педагогічні засади розвитку суб'єктності майбутніх психологів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Івано-Франківськ, 2010. 20 с.
4. Александр Жук: 10 неожиданных фактов. *Освіторія*. URL: <https://osvitoria.media/ru/experience/10-nespodivanyh-faktiv-pro-oleksandra-zhuka-2/> (дата звернення: 10.06.2020).
5. Алфімов Д. В. Структурно-змістовний контент поняття технології. *Науковий вісник Донбасу*. 2011. № 3. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd\\_2011\\_3\\_2](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2011_3_2) (дата звернення: 16.03.2020).
6. Алюшина Н. А. Рефлексивно-профессиональные особенности управленцев с мотивацией на самореализацию : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогическая психология. Сочи, 2000. 193 с.
7. Амплєєва О. М. Емоційний інтелект в структурі професійної діяльності психолога : дис...канд. психол. наук : 19.00.01 – загальна психологія, історія психології. Херсон, 2013. 291 с.
8. Андреев В. И. Педагогика. Казань : Центр инновационных технологий, 2006. 608 с.
9. Андрусь О. Сучасні аспекти професійної підготовки студентів у технічних університетах. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2011. № 4 (2). С. 283–294.
10. Андрущенко В. Філософія неформальної освіти: проблеми та перспективи розвитку. *Вища освіта України*. 2013. № 4. С. 5–9.
11. Андрущенко В. П. Політика і практика реалізації безперервної освіти в Україні. *Нові технології навчання*. Київ : ЗАТ «НІЧЛАВА», 2003. С. 13–16.

12. Антонова О. Є. Акмеологічний підхід до визначення сутності педагогічної обдарованості. *Акмеологія – наука XXI століття* : матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф. Київ : Київськ. ун-т ім. Бориса Грінченка, 2011. С. 17–22.
13. Антонова О. Є. Педагогічні технології та їх класифікація як наукова проблема. *Сучасні технології в освіті*. 2015. Вип. 2. С. 8–15.
14. Антонюк Л. Л., Василькова Н. В. Компетентністний підхід у вищій освіті: світовий досвід. Київ : КНЕУ, 2016. 66 с.
15. Артищева Е. К. Об инструментариин педагогической диагностики в учебном процессе вуза. *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология*. 2007. Вып. 4. С. 27–34.
16. Архипова С. П. Основи андрагогіки. Черкаси ; Ужгород : Мистецька лінія, 2002. 184 с.
17. Архипова С. П. Якість освіти у контексті вимог сучасності. *Вісник Черкаського університету*. 2008. Вип. 135. С. 11–14.
18. Атаманчук Ю. М. Теоретичні і методичні засади підготовки магістрів з управління навчальним закладом до інформатизації управлінської діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти; 13.00.06 – теорія і методика управління освітою. Черкаси, 2016. 486 с.
19. Атанов Г. Обґрунтування та сутність діяльнісного підходу до навчання. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2002. № 3. С. 85–93.
20. Афанасьєва Т. О. Психологічний супровід професійного розвитку майбутнього психолога у вищому навчальному закладі : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Запоріжжя, 2011. 288 с.
21. Ашеров А. Т., Логвіненко В. Г. Методи і моделі оцінки педагогічного впливу на розвиток пізнавальної самостійності студентів. Харків : Українська інженерно-педагогічна академія, 2005. 164 с.
22. Бабанский Ю. К. Педагогический эксперимент. Введение в научное исследование по педагогике. Москва : Педагогика, 1988. 214 с.

23. Багрій В. Процес формування та удосконалення професійних умінь як основа для професійної інноваційної діяльності. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2009. Вип. 25. Ч. 2. С. 82–91.
24. Байбекова Н. Р. Формування готовності майбутніх психологів до консультативної діяльності у процесі фахової підготовки : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Харків, 2015. 207 с.
25. Балдич Н. Використання інтерактивних технологій навчання в початковій школі. *Використання сучасних педагогічних технологій у навчально-виховному процесі*. 2016. № 33. С. 71–74.
26. Балл Г. О. Наукова школа Г. С. Костюка: методологічні здобутки і настанови. *Українська психологія: сучасний потенціал* : матеріали Четвертих Костюківських читань. Київ, 1996. Т. 1. С. 49–56.
27. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). 2-ге вид., доп. Житомир : Рута : Волинь, 2008. 232 с.
28. Барабанщиков А. В., Дерюгин Н. И. Военно-педагогическая диагностика. Москва : Высшая школа, 2005. 238 с.
29. Барабаш О. В. Розвиток неперервної освіти у Канаді : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 – загальна педагогіка та історія. Львів, 2014. 258 с.
30. Барановська О. В., Косянчук С. В., Трубачева С. Е., Чорноус О. В. Дидактичний контекст та особливості реалізації педагогічних технологій в умовах навчання. *Polish Science Journal*. 2018.
31. Барінова Л. Я. Психологічна компетентність як чинник професійного становлення майбутнього психолога : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 – загальна психологія, історія психології. Одеса, 2015. 187 с.
32. Баскаков А. Я., Туленков Н. В. Методология научного исследования : учеб. пособ. 2-е изд., испр. Киев : МАУП, 2004. 216 с.
33. Батаршев А. В., Алексеева И. Ю., Майорова Е. В. Диагностика профессионально важных качеств. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 192 с.



34. Батечко Н. Г. Сучасні підходи до формування змісту підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2013. Вип. 4. С. 5–20.
35. Бахмат Н. Особливості освітньо-наукової підготовки магістрів в умовах інформатизації освіти. *Молодь і ринок*. 2018. № 6. С. 22–27.
36. Бегалиева С. Б. К вопросу о современном состоянии проблемы технологии. *Педагогические науки*. 2007. № 4. С. 26–28.
37. Безоценочное осознанное наблюдение. Y CENTER : сайт. URL: <https://tomalogy.com/metod-bon> (дата обращения: 12.01.2020).
38. Безсмолий Є. Б. Формування педагогічної культури юристів в процесі педагогічної підготовки майбутніх магістрів з правознавства. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2011. Вип. 2. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps\\_2011\\_2\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2011_2_4) (дата звернення: 15.05.2020).
39. Беликов В. А. Философия образования личности: деятельностный аспект : монография. Москва : Владос, 2004. 357 с.
40. Берегова Н. П., Боярова Д. І. Аналіз психологічної готовності психологів до роботи з аутичними дітьми. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Психологія*. 2018. Вип. 1. С. 15–23.
41. Берегова О. А. Інноваційні педагогічні технології у навчально-виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу. *Молодий вчений*. 2017. № 8. С. 199–202.
42. Берн Э. Трансакционный анализ в психотерапии / пер. с англ. А. Грузберга. Москва : Эксмо, 2009. 416 с.
43. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. Москва : Педагогика, 1989. 192 с.
44. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник / І. Д. Бех, Київ: Либідь, 2008. 848 с.
45. Бех І. Д. Психологические основы нравственного развития личности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 – педагогическая и возрастная психология. Киев, 1992. 42 с.

46. Бех Ю. В., Слепцов А. І. Філософські проблеми сучасного управління складними системами: ідеї, принципи і моделі : монографія. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 404 с.
47. Беляк О. М. Діяльнісний підхід до розвитку комунікативних якостей мовлення. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського*. 2011. № 11–12. С. 76–81.
48. Бирка М. Ф. Система професійного розвитку вчителів природничо-математичних дисциплін у післядипломній освіті : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Запоріжжя, 2016. 438 с.
49. Бирка М. Ф. Теорія та практика професійного розвитку вчителів природничо-математичних дисциплін у післядипломній освіті : монографія. Чернівці : Технодрук, 2015. 440 с.
50. Біла книга національної освіти України / Акад. пед. наук України ; за ред. В. Г. Кременя. Київ, 2009. 185 с.
51. Біла О. Г. Психокорекційні можливості методу активного соціально-психологічного навчання (на матеріалі підготовки психологів-практиків) : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Черкаси, 2001. 189 с.
52. Білецька І. О. Полікультурні засади іншомовної освіти у середніх навчальних закладах США : д.пед.н. : спец.. 13.00.01 - Загальна педагогіка та історія педагогіки : захищена 2014-10-22; . Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. – , 0514U000617.
53. Білецький О. М. Мотивація учіння як чинник розвитку професійної Я-концепції майбутніх психологів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Харків, 2013. 258 с.
54. Білий Л. Г. Перспективи розвитку вищої освіти в Україні в контексті інтеграції до європейського освітнього простору. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2011. Вип. 4. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps\\_2011\\_4\\_6](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2011_4_6) (дата звернення: 15.02.2020).

55. Білуха Т. І. Розвиток особистості майбутнього психолога-практика засобами корекційно-виховного впливу : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Черкаси, 2006. 354 с.
56. Бірта Г. О., Бургу Ю. Г. Методологія і організація наукових досліджень : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2014. 142 с.
57. Благодир Н. Ф. Формування психологічних механізмів саморозуміння у майбутніх психологів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Київ, 2016. 285 с.
58. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. Москва, 1973. 273 с.
59. Бобрицька В. І. Професійна підготовка магістрів у галузі освіти в Україні: сучасні виклики, проблеми, знахідки. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка, Психологія.* 2017. № 10. С. 14–19.
60. Боброва Л. Г. Психологічні особливості внутрішньоособистісних конфліктів майбутніх психологів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Київ, 2014. 220 с.
61. Боголіб Т. М. Розвиток інноваційної економіки і елітна освіта. *Економічний вісник університету.* 2010. Т. 1. С. 3–9.
62. Боднар А. Я., Макаренко Н. Г. Самореалізація творчого потенціалу людини: акмеологічний підхід. *Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота.* 2017. Т. 199. С. 52–58.
63. Бойко В. В. Система післядипломної педагогічної освіти у Великій Британії в контексті неперервної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – загальна педагогіка та історія педагогіки. Горлівка, 2010. 194 с.
64. Бойчук В. М. Теоретичні і методичні основи художньографічної підготовки майбутнього вчителя технологій : дис... д-ра пед. наук : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Київ, 2006. 873 с.
65. Бойчук Ю. Д., Таймасов Ю. С. Компетентнісна парадигма в сучасній вищій професійній освіті. *Новий Колегіум.* 2015. № 1. С. 38–44.

66. Боличева О. В. Персоніфікація професійних знань як чинник розвитку особистості студента-психолога : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Київ, 2015. 193 с.
67. Большакова А. Н. Психологія особистісної реалізованості суб'єкта життєвого шляху : монографія / Класич. приват. ун-т. Запоріжжя : КПУ, 2011. 311 с.
68. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 672 с.
69. Бондар І. С. Компетентнісний підхід як сучасний інструмент державного управління розвитком вищої освіти в Україні. *Інвестиції: практика і досвід*. 2015. № 8. С. 112–115.
70. Бондар С. Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів. *Біологія і хімія в школі*. 2003. № 2. С. 8–9.
71. Бондар Т. І. Тенденції розвитку студентського самоврядування в системі вищої освіти США : дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. Черкаси, 2009. 268.
72. Бондаренко Олександр : сайт.URL: <https://www.prof-bondarenko.kiev.ua> (дата звернення 15.01.2020).
73. Бондаренко А. Ф. Личностное и профессиональное самоопределение отечественного психолога-практика. *Московский психологический журнал*. № 9. URL: <http://magazine.mospsy.ru/nomer9/s02.shtml> (дата звернення 15.01.2020).
74. Бондаренко А. Ф. Язык. Культура. Психотерапия: избранные публикации и выступления. Киев : Кафедра, 2012. 416 с.
75. Бондаренко І. І. Психологічні умови ефективної професійної адаптації психологів-початківців : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 – загальна психологія, історія психології. Київ, 2004. 211 с.
76. Бондарчук О. І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності : монографія. Київ : Науковий світ, 2008. 318 с.

77. Бородієнко О. Критерії, показники, рівні сформованості професійної компетентності керівників структурних підрозділів підприємств сфери зв'язку. *Молодь і ринок*. 2017. № 7. С. 109–115.
78. Борщ Ж. Андрагогічний підхід до підготовки майбутнього вчителя. *Педагогічні науки*. 2012. Вип. 55. С. 58–63.
79. Будко А. В. Система оцінювання навчальних досягнень студентів з гуманітарних дисциплін в університетах США : дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди. Харків, 2015. 226 с.
80. Буличева Н. А., Пивовар Ю. І. Сучасні правові та організаційні проблеми фінансування вищої освіти в Україні. *Держава і право*. 2009. Вип. 44. С. 411–416.
81. Буренко В. М. Андрагогічний підхід до професійної перепідготовки вчителя гуманітарного профілю : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Київ, 2005. 20 с.
82. Бурлачук Л. Ф. Психодіагностика : учебник для вузов. Санкт-Петербург : Питер, 2006. 351 с.
83. Бурлачук Л., Морозов Д. Словарь-справочник по психологической диагностике. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 256 с.
84. Буцик І. М. Обґрунтування організаційно-педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців агроінженерії (на прикладі вивчення сільськогосподарських машин). *Освітній простір України*. 2019. № 15. С. 73–80.
85. Буцко Т. Психологічні аспекти відповідальності у контексті професійного самовизначення, професійної підготовки та професійної діяльності. *Молодь і ринок*. 2012. № 5 (88). С. 115–119.
86. Вайнола Р. Х. Реалізація особистісно орієнтованого підходу в процесі професійно-орієнтованої практики майбутніх соціальних педагогів. *Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2011. Вип. 15. С. 28–32.
87. Вальдшмідт І. М., Гайдей М. О. Основні проблеми системи вищої освіти в Україні та шляхи її модернізації. *Інвестиції: практика та досвід*. 2014. № 18. С. 170–173.

88. Варзацька Л., Кратасюк Л. Інтерактивні методи навчання: лінгводидактичні засади. *Дивослово: Українська мова й література в навчальних закладах* : щомісячний наук.-метод. журнал Міністерства освіти і науки України. 2005. № 2. С. 5–19.
89. Велединская С. Б., Дорофеева М. Ю. Смешанное обучение: секреты эффективности. *Высшее образование сегодня*. 2014. № 8. С. 8–13.
90. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
91. Великий тлумачний словник сучасної української мови / авт.-уклад. Бусел В. Київ ; Ірпінь : Перун, 2001. 1440 с.
92. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : метод. пособ. Москва : Высш. шк., 1991. 207 с.
93. Верещинська Я. В. Естетичне сприйняття як чинник розвитку соціально-перцептивної компетентності майбутніх психологів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Харків, 2016. 204 с.
94. Верітова О. С. Розвиток емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Класичний приватний університет. Запоріжжя, 2019. 235 с.
95. Викулина М. А. Личностно-ориентированный подход в педагогике: теоретическое обоснование и пути реализации. Нижний Новгород : Изд-во НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2004. 296 с.
96. Винничук Р. В. Аксиологічний та культурологічний підходи як аспекти методології сучасної підготовки фахівців у вищій школі. *Молодий учений*. 2018. № 2.2 (54.2). С. 93–96.
97. Вілюжаніна Т. А. Динаміка ціннісно-сміслової сфери особистості в процесі професійного становлення майбутніх психологів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Київ : І-т психології ім. Г. С. Костюка, 2006. 22 с.
98. Вінтюк Ю. Професійна підготовка майбутніх психологів: проблема та її складові. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2016. № 3. С. 92–102.

99. Вірна Ж. П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога : дис. ... д-ра. психол. наук : 19.00.01 – загальна психологія, історія психології. Луцьк, 2004. 438 с.
100. Вітвицька С. С. Аксіологічний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя. *Креативна педагогіка*. 2015. Вип. 10. С. 63–67.
101. Вітвицька С. С. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Житомир, 2011. 472 с.
102. Вітченко А. О., Вітченко А. Ю. Компетентнісний підхід до підготовки викладача ВВНЗ. *Вісник Національного університету оборони України*. 2012. № 5 (30). С. 33–37.
103. Владиславлев А. Непрерывное образование. Проблемы и перспективы. Москва : Молодая гвардия, 1978. 178 с.
104. Внукова Н. М., Ачкасова С. А. Компетентнісний підхід у забезпеченні якісних освітніх послуг при підготовці студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр». *Новий колегіум*. 2009. № 6. С. 26–32.
105. Войцехівський О. Л. Організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної діяльності за напрямом «Охорона та захист державного кордону». *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2011. Вип. 4. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps\\_2011\\_4\\_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2011_4_10) (дата звернення: 18.03.2020).
106. Волеваха І. Б., Волеваха С. В. Функції та завдання практичного психолога щодо забезпечення маркетингової діяльності організації. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Психологічні науки*. 2013. Вип. 114. С. 25–29.
107. Волкова А. А. Сравнительный анализ подготовки психологов в России и в зарубежных странах. *Сибирский педагогический журнал*. 2019. № 1. С. 91–98.
108. Волкова Н. П. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної комунікації : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Дніпро, 2006. 592 с.

109. Волобуєва Т. Б. Методичні основи педагогічного дослідження. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*. 2013. № 3. С. 71–77.
110. Воловик П. М. Теорія імовірностей і математична статистика в педагогіці : монографія. Київ : Рад. школа, 1969. 220 с.
111. Волошина В. В. Психологічні технології підготовки майбутнього психолога : дис. ... д-ра. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Київ, 2016. 551 с.
112. Волощук І. С. Педагогічне дослідження : навч. посіб. Київ : Інформ. системи, 2009. 390 с.
113. Воротняк Л. І. Особливості педагогічної технології формування полікультурної компетенції магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах. *Педагогічний дискурс*. 2008. Вип. 3. С. 48–53.
114. Гавриш О. А., Бояринова К. О., Копішинська К. О. Розробка стартап-проектів: конспект лекцій : навч. посіб. для студ. спеціальностей 151 – «Автоматизація та комп'ютерно-інтегровані технології» та 152 – «Метрологія та інформаційно-вимірвальна техніка». Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2019. 188 с.
115. Гагарин А. В. Учебная дисциплина для магистрантов-психологов: дидактические и практические аспекты реализации. *Образовательные технологии*. 2015. № 2. С. 93–105.
116. Галєєва А. П. Організаційно-педагогічні умови виховної діяльності у вищому аграрному навчальному закладі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 – теорія і методика виховання. Дрогобич, 2009. 22 с.
117. Галієва О. М. Методи саморегуляції ситуативної тривожності майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2019. № 2. С. 65–78.
118. Галузевий стандарт вищої освіти. Спеціальність: 053 Психологія. Рівень освіти – магістр : наказ МОН України від 24.04.2019 № 564. URL: <http://ru.osvita.ua/doc/files/news/644/64412/053-psikhologiya-mag.pdf> (дата звернення: 14.05.2020).
119. Галузьяк В. М. Педагогічна діагностика як система. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені*



- М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». 2018. Вип. 55. С. 15–23.*
120. Гандапас Радислав: офіційний сайт. URL: <http://radislavgandapas.com/> (дата звернення 15.01.2020).
  121. Гарднер Г. Структура розуму: теорія множинного інтелекту. Москва : Вільямс, 2007. 512 с.
  122. Гефеле О. Ф. Роль дисципліни «Психологічна діагностика» в формуванні компетенцій магістрів-психологів. *Символ науки*. 2016. № 9-2. С. 158–159.
  123. Глуховська Н. Застосування мультимедійних технологій у професійній підготовці майбутніх керівників навчальних закладів. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*. 2015. № 1. С. 30–34.
  124. Головнєва І. В. Актуальні напрями застосування нового підходу в менеджменті в освітній сфері. *Педагогіка і психологія*. 2002. № 3. С. 53–58.
  125. Голубнича Л. О. Розвиток педагогічних технологій у дидактичній науці. *Педагогіка та психологія*. 2014. Вип. 45. С. 14–23.
  126. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : методологічні поради молодим науковцям. Київ ; Вінниця : ТОВ «Планер», 2010. 308 с.
  127. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. 2-ге вид., допов. Рівне : Волинські береги, 2011. 552 с.
  128. Гончарук А. Неформальна освіта дорослих у країнах ЄС. *Педагогічні науки*. 2012. № 54. С. 31–36.
  129. Горобець С. Компетентнісна парадигма в освіті: світовий досвід, здобутки українських і польських науковців. *Українська полоністика*. 2014. Вип. 11. С. 226–233.
  130. Горук Н. М. Емпіричне дослідження неформальної освіти жінок у США. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2013. Вип. 14. С. 60–66.
  131. Горук Н. М. Історичні аспекти розвитку неформальної освіти дорослих у США. *Вісник Львівського університету. Серія: педагогіка*. 2010. Вип. 26. С. 201–207.

132. Горук Н. М. Теоретико-методологічні засади неформальної освіти жінок у Південній Америці : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Львів, 2011. 213 с.
133. Гоулман Д., Бояцис Р., Макки Э. Эмоциональное лидерство: искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта ; пер. с англ. Москва : Альбина Бизнес Бук, 2008. 301 с.
134. Гречаник Н. І. Синергетичний підхід методичної підготовки майбутнього вчителя музики до творчої самореалізації у процесі диригентсько-хорової діяльності. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2014. Вип. 16. С. 268–274.
135. Григор'єв А. Й., Завіна В. І. Психолого-педагогічна діагностика. Київ : Преса України, 2005. 448 с.
136. Гринців М. В. Особливості саморегуляції майбутніх психологів як чинник їхнього професійного становлення : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Київ, 2016. 262 с.
137. Грись А. М. Психолого-педагогічні умови ефективного використання світоглядних діалогів у процесі навчання: автореферат дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 педагогічна та вікова психологія. Київ, 2004. 19 с.
138. Грицай Н. Б. Сучасні технології навчання у методичній підготовці майбутніх учителів біології. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Сер.: Педагогічні науки*. 2016. Вип. 30. С. 40–48.
139. Гришко Ю. А. Формування цінності самореалізації майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Запоріжжя, 2007. 242 с.
140. Грінченко О. М. Когнітивні особливості професійного самовизначення студентів-психологів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Харків, 2018. 238 с.
141. Громадська спілка «Українська Асоціація освіти дорослих». URL: <http://www.uaod.org.ua/> (дата звернення: 15.02.2020).
142. Громкова М. Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых : учеб. пособ. Москва : Юнити-Дана, 2005. 495 с.

143. Губар Д. Є., Непомняща Т. В. Інтерактивне навчання як основа підготовки майбутнього фахівця до ефективної професійної діяльності. *Науковий вісник Донбасу*. 2011. № 4. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd\\_2011\\_4\\_6](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2011_4_6) (дата звернення: 18.03.2020).
144. Гузій Н. В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Київ, 2007. 568 с.
145. Гулай О. Неперервна освіта – умова формування висококваліфікованого фахівця. *Вісник Львівського університету імені І. Франка*. 2010. Вип. 26. С. 3–10.
146. Гуляс І. А. Перфекціоністські настанови як чинник професійної готовності майбутніх практичних психологів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Івано-Франківськ, 2007. 22 с.
147. Гура О. І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект : монографія. Запоріжжя : ГУ «ЗІДМУ», 2006. 332 с.
148. Гура О. І. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Запоріжжя, 2008. 536 с.
149. Гура Т. Є. Психологічні закономірності, механізми та принципи розвитку професійного мислення у майбутніх психологів у процесі фахової підготовки. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 25. С. 266–272. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu\\_019\\_2014\\_25\\_37](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2014_25_37). (дата звернення: 21.08.2018).
150. Гура Т. Є. Психологія розвитку професійного мислення у майбутніх психологів у процесі фахової підготовки : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 педагогічна та вікова психологія. Запоріжжя, 2014. 513 с.

151. Гуревич Р. С. Використання інформаційно-освітнього порталу в підготовці майбутнього магістра педагога. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2012. № 34–35. С. 126–133.
152. Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікаційна компетентність майбутніх магістрів педагогічної освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2012. Вип. 31. С. 3–7.
153. Гуренко О. І. Теоретичні і методичні засади полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Київ, 2015. 586 с.
154. Давидова В. Д. Неформальна освіта дорослих у навчальних гуртках Швеції : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. Київ, 2008. 312 с.
155. Давидова С. Модель формування професійної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва засобами творчої проєктної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2019. Вип. 1 (19). С. 54–63.
156. Давыдов В. П., Образцов П. И., Уман А. И. Методология и методика психолого-педагогического исследования : учеб. пособ. Москва : Логос, 2006. 128 с.
157. Данилова Т. М. Формування гуманістичної спрямованості особистості майбутнього практичного психолога : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Київ, 2004. 188 с.
158. Данилюк І. В. Становлення етнічної психології як галузі наукового знання: історико-теоретичний вимір : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 – загальна психологія, історія психології. Київ, 2010. 41 с.
159. Дегтярьова Г., Якимович Т. Особистісний та діяльнісний підходи у післядипломній освіті інженерно-педагогічних працівників. *Вісник Львівського університету*. 2005. Вип. 19. Ч. 1. С. 369–377.
160. Демченко Н. Неперервна професійна освіта фахівців авіаційної галузі. *Теорія та методика управління освітою*. 2013. Вип. 10. URL:

- [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ttmuo\\_2013\\_10\\_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ttmuo_2013_10_8) (дата звернення: 01.03.2020).  
с. 4.
161. Демчук О. О. Психологічні чинники формування життєвої компетентності майбутніх практичних психологів: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Рівне, 2012. 230 с.
162. Денисенко М. П., Бреус С. В. Вища освіта в Україні: проблеми та перспективи. *Вчені записки університету «КРОК». Серія: Економіка*. 2013. Вип. 33. С. 17–24.
163. Деркач Т. Г. Педагогічна теорія про проблеми неперервної професійної підготовки фахівців фізичного виховання. *Молодий вчений*. 2016. № 10. С. 230–235.
164. Державна наукова установа «Інститут модернізації змісту освіти»: сайт. URL: <https://imzo.gov.ua/> (дата звернення: 12.02.2020).
165. Державний класифікатор професій ДК 003:2010. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va327609-10> (дата звернення: 18.02.2020).
166. Деркач А. А., Кузьміна Н. В. Акмеологія – наука о путях досягнення вершин професіоналізму. Москва : Луч-Центр, 1993. 267 с.
167. Деркач Ю. Неформальна освіта як умова неперервного навчання молоді. *Вісник Львівського університету*. 2008. Вип. 23. С. 17–22.
168. Десятов Т. М. Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина ХХ століття): дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 – теорія та історія педагогіки, Київ. 2006. 505 с.
169. Десятов Т. Актуальні проблеми освіти дорослих у контексті глобалізації. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2012. № 1. С. 6–13.
170. Дистанційне навчання: психологічні засади: монографія / М. Л. Смульсон, Ю. І. Машбиць, М. І. Жалдак та ін.; за ред. М. Л. Смульсон. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. 240 с.
171. Діденко О. В. Критерії, показники та рівні сформованості творчості як професійної якості у майбутніх офіцерів-прикордонників. *Вища освіта України*. 2007. Дод. 3. Т. 7. С. 218–223.

172. Дідик Н. М. Професійно значущі характеристики особистісної зрілості майбутніх психологів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Київ, 2012. 356 с.
173. Дідик Н. М. Дослідження професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів. *Проблеми сучасної психології*. 2014. Вип. 23. С. 160–170. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl\\_2014\\_23\\_16](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2014_23_16) (дата звернення: 21.08.2018).
174. Дітковська Л. А. Інформаційно-комунікаційні технології у фаховій підготовці соціальних працівників. *Зб. наук. праць Хмельницького ін-ту соц. технол. ун-ту України*. 2013. № 7. С. 78–81.
175. Дмитерко-Карабин Х. М. Вплив смисложиттєвих орієнтацій на мотиваційну готовність до професійної діяльності майбутніх психологів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Івано-Франківськ, 2004. 286 с.
176. Добридень А. В. Навчання впродовж життя в контексті болонського процесу. *Вища освіта України*. 2008. Дод. 3. Т. 1 (8): темат. вип. «Вища освіта України в контексті інтеграції до європейського освітнього простору». С. 90–97.
177. Долгая О. И. Реформирование педагогического образования на постсоветском пространстве (опыт некоторых стран). *Ценности и смыслы*. 2016. № 5. С. 108–120.
178. Донченко І. А. Педагогічні умови розвитку професійної самосвідомості майбутніх викладачів вищого навчального закладу в процесі магістерської підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Запоріжжя, 2010. 20 с.
179. Драч І. Модернізація вищої освіти: методологічні можливості основних парадигм. *Імідж сучасного педагога*. 2014. № 5. С. 3–6.
180. Дружиніна І. А. Психологічні чинники розвитку професійної ідентичності майбутніх практичних психологів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Київ, 2009. 24 с.
181. Дружиніна І. А. Розвиток професійної ідентичності майбутніх практичних психологів засобами активного соціально-психологічного

- навчання. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, М. В. Папучі. Київ; Ніжин: Вид-во НДУ; ДС «Міланік», 2007. Т. 10. Вип. 1. С. 74–76.
182. Духневич В. М. Психологічне благополуччя професіонала як умова його ефективної діяльності (на прикладі професії психолога): дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 – загальна психологія, історія психології. Київ, 2002. 198 с.
183. Дяк Т. П. Креативи синергетики в теорії та практиці педагогічної діяльності. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2013. № 11 (18). С. 19–22.
184. Елисеева И. И., Юзбашев М. М. Общая теория статистики. Москва: Финансы и статистика, 1996. 368 с.
185. Ельбрехт О. М. Підготовка менеджерів у вищих навчальних закладах Великої Британії, Канади, США: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2010. 510 с.
186. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ: 2008. 1040 с.
187. Ермолаев О. Ю. Математическая статистика для психологов. 2-е изд., испр. Москва: Флинта, 2003. 336 с.
188. ЄВРОПА–2020. Стратегія для розумного, сталого та всеохоплюючого зростання / Європейська Комісія. Брюссель, 03.03.2010. COM (2010) 2020 (остаточна версія). URL: <http://old.minjust.gov.ua/file/31493.doc> (дата звернення: 10.05.2020).
189. Єжова О. В. Класифікація моделей в педагогічних дослідженнях. *Наукові записки. Серія: проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. 2014. № 5. С. 202–207.
190. Єжова О. О. Сутність організаційно-педагогічних умов педагогічного процесу. *Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Психолого-педагогічні науки*. 2014. № 3. С. 39–43.
191. Єльнікова Г. В. Наукові основи адаптивного управління закладами та установами загальної середньої освіти: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 загальна педагогіка та історія педагогіки. Луганськ, 2005. 641 с.

192. Єльнікова Г. В., Зайченко О. І., Маслов В. І. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти : монографія. Київ ; Чернівці : Книги – XXI, 2010. 460 с.
193. Ємчик О. Діагностика рівня розвитку компонентів творчого потенціалу магістрів дошкільної освіти в процесі професійної підготовки. *Педагогічний часопис Волині*. 2015. № 1. С. 10–15.
194. Єріна А. М., Захожай В. Б., Єрін Д. Л. Методологія наукових досліджень : навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2004. 212 с.
195. Жавнеров П. : офіційний сайт психолога. URL: [https://pzhav.ru/?utm\\_source=poisk&&gclid=Cj0KCQiA2af-BRDzARIsAIVQUOfs4yjcxXQlrBO0qc4GreAI9EZ66tCFljxP5b8hVSVBO Tka\\_NifeW4aAn4VEALw\\_wcB](https://pzhav.ru/?utm_source=poisk&&gclid=Cj0KCQiA2af-BRDzARIsAIVQUOfs4yjcxXQlrBO0qc4GreAI9EZ66tCFljxP5b8hVSVBO Tka_NifeW4aAn4VEALw_wcB) (дата звернення: 21.08.2018).
196. Жванія Т. В. Емоційна готовність майбутніх психологів до професійної діяльності : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Харків, 2012. 190 с.
197. Жердецька Л. Л. Когнітивні стилі як чинник професійного становлення майбутніх психологів : дис. ... канд. психол. наук. Івано-Франківськ, 2006. 181 с.
198. Жигір В. І. Методологічні підходи як основа науково-педагогічних досліджень у професійній освіті. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2016. Вип. 48. С. 107–115.
199. Жилина А. И. Системный подход как методология педагогического исследования. *Человек и образование : академический вестник Института образования взрослых Российской академии образования*. 2007. № 10–11. С. 15–20.
200. Жияєв І. Б., Ковтунець В. В., Сьомкін М. В. Вища освіта України: стан та проблеми. Київ, 2015. 96 с.
201. Житник Н. В. Організаційно-педагогічні умови підготовки бакалаврів економіки у коледжі II рівня акредитації : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Кривий Ріг, 2001. 223 с.



202. Жихорська О. В. Критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу вищого навчального закладу. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2015. Вип. 69 III (34). С. 33–38.
203. Жихорська О. В. Формування професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу вищого навчального закладу в умовах інтеграції неформальної та інформальної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Київ, 2017. 355 с.
204. Жуматаева М. С., Бапаева М. К. Профессионально-важные качества будущих психологов. *Достижения науки и образования*. 2015. № 1 (1). С. 58–61.
205. Журавель А. В. Інтервізія як засіб підготовки майбутніх психологів до побудови професійної кар'єри : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 – організаційна психологія; економічна психологія. Глухів, 2014. 255 с.
206. Журавльова М. О. Розвиток емоційного інтелекту майбутніх психологів у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 педагогічна та вікова психологія. Київ, 2014. 285 с.
207. Заблоцька О. С. Формування компетентностей з педагогіки вищої школи магістрів кваліфікації «еколог-дослідник, викладач ВНЗ». *ScienceRise. Pedagogical Education*. 2016. № 9 (5). С. 39–42.
208. Завіниченко Н. Б. Особливості розвитку комунікативної компетентності майбутнього практичного психолога системи освіти : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Київ, 2003. 242 с.
209. Загвязинский В. И., Стаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. Москва : Академия, 2007. 208 с.
210. Задорожна-Княгницька Л. В. Деонтологічна підготовка менеджерів освіти в університеті: теорія і практика : монографія. Маріуполь : МДУ, 2017. 372 с.
211. Зайцева І. В. Мотивація учіння студентів : монографія. Ірпінь : Академія ДПС України, 2000. 191 с.

212. Закомірний І. М. Розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів вечірніх шкіл в умовах неформальної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Київ, 2019. 291 с.
213. Закон України «Про вищу освіту» № 1556-VIII від 25.09.2020. *Відомості Верховної Ради України. (ВВР)*. 2014. № 37–38. Ст. 2004. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 21.08.2019).
214. Закон України «Про освіту» № 2145-VIII від 16.11.2020. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2017. № 38–39. Ст. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 21.08.2019).
215. Закревська С. Неформальна освіта дорослих в Україні та в країнах Європейського Союзу: феномен, історія, значення. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2011. Вип. 3 (1). с. 301-302.
216. Зарицька В. В. Теоретико-методологічні основи розвитку емоційного інтелекту у контексті професійної підготовки: монографія. Запоріжжя: Вид-во КПУ, 2010. 304 с.
217. Затворник О. М. Досвід професійної підготовки психологів у США та Україні. *Сполучені Штати Америки у сучасному світі: політика, економіка, право, суспільство* : зб. матеріалів II Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Львів, 15.05.2015 р.). Львів : Центр американських студій ФМВ ЛНУ ім. І. Франка, 2015. Ч. 2. С. 643–652.
218. Затворник О. М. Формування у майбутніх психологів готовності до професійного самовдосконалення : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Київ, 2016. 310 с.
219. Захарчин Р. М. Проблеми і перспективи розвитку вищої освіти на інноваційній основі. *Наукові записки Львівського університету бізнесу та права*. 2011. Вип. 7. С. 13–15.
220. Зварич І. М. Теоретичні і методичні засади оцінювання професійної діяльності викладачів у вищих навчальних закладах США (друга половина ХХ - початок ХХІ століття) : дис... д-ра пед. наук : 13.00.01 /

- Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Київ, 2015. 437 с.
221. Змеев С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. Москва : ПЕР СЭ, 2007. 272 с.
  222. Змеев С. И. Технология обучения взрослых. Москва : Академия, 2002. 126 с.
  223. Зязюн І. Аксіологічні ресурси педагогічної дії вчителя. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2011. Вип. 1. С. 9–24.
  224. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність : підручник. 3-тє вид., допов. і перероб. Київ : СПД Богданова, 2008. 376 с.
  225. Зязюн І. А. Філософія неперервної професійної освіти і сучасні психолого-педагогічні парадигми. *Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз* : монографія. Київ : Наукова думка, 2003. 853 с.
  226. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика. Москва : Педагогика, 1991. 240 с.
  227. Институт психологии Белорусского Государственного педагогического Университета имени Максима Танка : официальный сайт. URL: <https://ipsy.bspu.by/obrazovatelnyy-process/magistratura> (дата звернення: 21.08.2019).
  228. Институт психологии. Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена : официальный сайт. URL: [https://atlas.herzen.spb.ru/oor.php?level\\_type=magistr&is\\_standart=4](https://atlas.herzen.spb.ru/oor.php?level_type=magistr&is_standart=4) (дата звернення: 21.08.2018).
  229. Іваненко Б. Б. Особистісна психокорекція майбутнього практичного психолога засобами активного соціально-психологічного навчання : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Черкаси, 2005. 306 с.
  230. Іваненко М. В., Бикова Т. Б. Особливості використання елементів змішаного навчання в процесі викладання навчальних дисциплін у закладах вищої освіти. *Физико-математическое образование*. 2018. № 1 (15). С. 221–226. doi:10.31110/2413-1571-2018-015-1-041.

231. Іванова Н. Г. Професійно важливі якості – важлива складова психологічних основ підготовки фахівця. *Науковий вісник Миколаївського державного університету В. О. Сухомлинського*. 2010. Вип. 5. Т. 2. С. 129–132.
232. Іванова С. В. Критерії та показники розвитку професійної компетентності вчителів біології в закладах післядипломної педагогічної освіти. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*. 2010. Вип. 52. С. 152–255.
233. Іванова Т. В. Вища освіта в контексті європейського сталого розвитку. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка, Психологія*. 2017. № 10. С. 70–72.
234. Іванцова Н. Б. Генеза професійної спрямованості практичного психолога : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Київ, 2012. 372 с.
235. Іващенко А. І. Професійна рефлексія як механізм саморозвитку майбутніх психологів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Київ, 2020. 246 с.
236. Ігнатович О. М. Психологічні особливості творчої самодіяльності особистості як умови професійної підготовки майбутніх психологів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Київ, 2004. 199 с.
237. Ізбаш С., Усатий В. Компетентність «навчатися впродовж життя» як складник андрагогічної підготовки майбутніх магістрів освіти. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2018. № 1. С. 224–232.
238. Іщенко В. Педагогічні технології у вищому навчальному закладі. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2012. № 5 (1). С. 112–119.
239. Кадачников С.М. Особенности высшего образования как экономического блага и некоторые практические следствия этих особенностей / С.М. Кадачников // Университетское управление. – 2001. – № 2 (17). – С. 48–49.

240. Кадикова Т. А. Особливості динаміки ціннісних орієнтацій студентів-психологів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Київ, 2011. 346 с.
241. Казахский университет международных отношений и мировых языков имени Абылай хана : официальный сайт. Магистратура – Педагогика и психология. URL: <http://www.ablaikhan.kz/ru/for-applicants/for-applicants/our-faculties/afteruniversity/magistracy-pedagogy-and-psychology.html> (дата звернення: 21.08.2018).
242. Кайданова Л. Г. Теоретичні засади компетентнісного підходу у професійному навчанні. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти* : зб. наук. праць. Харків, 2006. № 12. С. 21–25.
243. Калашнікова С. А. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки управлінців-лідерів в умовах сучасних суспільних трансформацій : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06. Київ, 2011. 462 с.
244. Калиновська І. С. Підготовка майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Умань, 2020. 287 с.
245. Калініна О. Г. Система управління якістю у навчальних закладах США : дис... канд. пед. наук : 13.00.06. Старобільськ, 2015. 259 с.
246. Каліщук С. М. Розвиток ціннісно-рольового компонента в структурі професійного становлення особистості майбутнього психолога : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Київ, 2012. 332 с.
247. Карамушка Л. М., Москальов М. В. Психологія підготовки майбутніх менеджерів до управління змінами в організації : монографія. Київ ; Львів : Сполум, 2011. 216 с.
248. Карамушка Л. М., Худякова Н. Ю. Мотивація підприємницької діяльності : монографія. Київ ; Львів : Сполум, 2011. 208 с.
249. Карамушка Л. М., Іщук О. В. Психологія організаційної культури вищого навчального закладу : монографія. Київ ; Запоріжжя : Кругозір, 2015. 276 с.

250. Карамушка Л. М., Ткалич М. Г. Самоактуалізація менеджерів у професійно-управлінській діяльності (на матеріалі діяльності комерційних організацій) : монографія. Київ ; Запоріжжя : Просвіта, 2009. 260 с.
251. Карпачов Д. : офіційний сайт. URL: <https://karpachoff.com/> (дата звернення: 21.08.2018).
252. Карцев Антон: сайт. URL: <https://kartsev.com.ua> (дата звернення: 15.06.2020).
253. Каталоги. *Національна бібліотека ім. В. І. Вернадського* : сайт. URL: <http://www.nbuv.gov.ua/node/554> (дата звернення: 12.01.2020).
254. Католик Г. В. Концепція Я дитячого практичного психолога : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Київ, 2019. 571 с.
255. Кафедра психологии и специального образования Казахского национального педагогического университета имени Абая. URL: <http://kaznpu.kz/ru/1260/page/> (дата звернення: 21.08.2018).
256. Квіт С. Дорожня карта реформування вищої освіти України. Освітня політика: портал громадських експертів. URL: <http://education-ua.org/ua/articles/1159-dorozhnyia-karta-reformuvannya-vishchoji-osviti-ukrajini> (дата звернення: 21.12.2019).
257. Кельман М., Коваль І. Методологія дослідження як наукове пізнання. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Юридичні науки*. 2016. № 855. С. 199–204.
258. Кетлер-Митницька Т. С. Інтернальність як чинник готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Київ, 2020. 421 с.
259. Китаєва Л. А., Газизов М. Б., Журавлев Б. Л. Передовой зарубежный опыт профессиональной подготовки кадров. *Вестник Казанского технологического университета*. 2012. Вып. 15 (5). С. 241–247.
260. Кільдеров Д. Організаційно-педагогічна модель підготовки вчителів технологій на засадах інтеграції. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2018. Вип. 58. С. 16–24.

261. Кіяновська Н. М. Розвиток ІКТ-компетентності викладачів вищої математики в технічних ВНЗ України. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2013. Т. 35. Вип. 3. С. 1–10.
262. Кіяшко О. О. Інноваційні технології підготовки молодших спеціалістів у вищих навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Луганськ, 2001. 262 с.
263. Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов: введение в психометрическое проектирование : пер. с англ. / под ред. Л. Ф. Бурлачука. Киев : ПАН Лтд., 1994. 288 с.
264. Кларин М. В. Личностная ориентация в непрерывном образовании. *Педагогика*. 1996. № 2. С. 14–21.
265. Класифікатор професій ДК 003: 2010. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va327609-10> (дата звернення: 10.02.2019).
266. Климов Е. А. Психология профессионала. Москва : Изд-во «Институт практической психологии» ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. 400 с.
267. Климов С. М. Неформальное образование взрослых: проблемы экономики и управления : монография. Санкт-Петербург : СПбУЭФ ; Знание, 1998. 135 с.
268. Кліх Л. В., Зазимко О. В. Формування готовності студентів магістратури до професійної діяльності. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія*. 2014. Вип. 199 (1). С. 135–139.
269. Кльоц Л. А. Психологічні особливості розвитку професійної самосвідомості практичного психолога у системі післядипломної освіти.
270. Книш А. Є. Формування особистісної готовності майбутніх психологів-тренерів до професійної діяльності : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Харків, 2014. 258 с.
271. Кобильник Т. П., Пазюк Р. І. Проектне навчання інформаційних технологій магістрантів педагогічних університетів. *Науковий вісник*

- Донбасу*. 2011. № 4. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd\\_2011\\_4\\_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2011_4_8) (дата звернення: 21.08.2018).
272. Кобильник Л. М. Психологічні особливості самоактуалізації особистості майбутніх психологів і педагогів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2007. 249 с.
273. Ковалева А. К. Анализ стандартов направления подготовки «Психология». *Гаудеамус*. 2019. Вып. 18. № 1 (39). С. 25–33.
274. Коваленко М. В. Когнітивні особливості розвитку психосоматичної компетентності майбутніх психологів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Харків, 2017. 216 с.
275. Коваленко С. М. Тенденції розвитку освіти дорослих в Англії (остання чверть ХХ – початок ХХІ ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 загальна педагогіка та історія. Житомир, 2005. 22 с.
276. Ковалькова Т. О. Формування готовності майбутніх психологів до професійної діяльності в авіаційній галузі у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Київ, 2016. 390 с.
277. Ковальчук В. І. Теоретичні і методичні засади розвитку педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання професійно-технічних навчальних закладів у післядипломній освіті : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Запоріжжя, 2014. 460 с.
278. Ковальчук В. Ю. Модернізація професійної та світоглядно-методологічної підготовки сучасного вчителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Київ, 2005. 402 с.
279. Козак Л. В. Застосування проєктних технологій у підготовці майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2013. Вип. 1. С. 54–64.
280. Козак Л. В. Структурно-компонентна модель підготовки майбутнього викладача дошкільної педагогіки до професійної діяльності. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2013. Вип. 2. С. 98–110.
281. Колеченко А. К. Энциклопедия педагогических технологий. Санкт-Петербург : КАРО, 2002. 368 с.



282. Коляда М. Використання діяльнісного підходу при формуванні інформаційної культури майбутніх економістів. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2003. № 1. С. 46–58.
283. Комишан А. І. Педагогічна діагностика досягнень студентів з навчальних дисциплін. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2016. Вип. 15. С. 49–57.
284. Конаржевский Ю. А. Педагогический анализ как функция управления школой. Основы внутришкольного управления. *Педагогіка*. 1987. С. 35–48.
285. Кондакова М. Л., Латыпова Е. В. Смешанное обучение: ведущие образовательные технологии современности. *Вестник образования*. 2013. № 9 (2759). С. 54–64.
286. Кондрашихіна О. О. Формування здатності до фасилітаційних впливів у майбутніх практичних психологів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Київ, 2004. 239 с.
287. Конівіцька Т. Я. Формування риторичної компетентності майбутніх психологів у закладах вищої освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Львів, 2020. 343 с.
288. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80> (дата звернення: 24.08.2018).
289. Коржуев А. В., Садкова А. Р. Общенаучные основы педагогики и педагогического поиска. Москва : Кн. дом «ЛИБРОКОМ», 2010. 300 с.
290. Коркішко А. В. Критерії та показники діагностики сформованості професійного іміджу майбутніх магістрів ПВШ. *Вісник Черкаського університету*. 2018. Вип. 2. С. 51–57.
291. Корнилова Т. В. Экспериментальная психология: теория и методы. Москва : Аспект Пресс, 2002. 381 с.
292. Коростылева Л. А. Психология самореализации личности: основные сферы жизнедеятельности : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 – загальна психологія, історія психології. Москва, 2003. 398 с.

293. Коротяєв Б. І., Курило В. І. Освітній простір: очікування та виклики часу й життя : монографія. Луганськ, 2009. 308 с.
294. Кочарян И. А. Опросник диагностики личностного симптомокомплекса ответственности (ОДЛСО) и оценка его психометрических характеристик. *Вестник Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина. Серия Психология*. 2008. №807. С. 179-186.
295. Кравченко В. М. Теоретичні і методичні засади модернізації підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Запоріжжя, 2017. 476 с.
296. Краевский В. В. Методология педагогики : пособие для педагогов-исследователей. Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. 244 с.
297. Краевский В. В., Бережнова Е. В. Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие для вузов. Москва : Академия, 2006. 393 с.
298. Кремень В. Г. Педагогічна синергетика: понятійно-категоріальний синтез. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2013. № 3. С. 3–19.
299. Кривонос О., Коротун О. Змішане навчання як основа формування ІКТ-компетентності вчителя. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]*. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. 2015. Вип. 8 (2). С. 19–23.
300. Крушельницька О. В. Методологія та організація наукових досліджень : навч. посіб. Київ : Кондор, 2006. 206 с.
301. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования : монография : М. Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. 144 с.
302. Кузьмінська О. Г. Використання засобів електронних комунікацій у процесі підготовки магістерського дослідження. *Педагогіка та психологія*. 2015. Вип. 51. С. 58–65.
303. Куліш В. І. Особливості усвідомлення майбутніми психологами перспектив професійної самореалізації : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Київ, 2012. 237 с.

304. Курдюмов С. П., Маленецкий Г. Т. Синергетика – теория образования: идеи, методы, перспективы. Москва : Знамя, 1993. 64 с.
305. Курова А. В. Психологічні індивідуально-особистісні детермінанти суб'єктивного благополуччя майбутніх психологів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 – загальна психологія. Одеса, 2016. 226 с.
306. Курпатов А. В. : официальный сайт. URL: <https://www.kurpatov.ru/> (дата звернення 15.01.2020).
307. Кучай Т. П. Підготовка магістрів у вищих навчальних закладах США. *Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки.* 2012. С. 61–63.
308. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике. Таллінн : Валгус, 1980. 334 с.
309. Кэмпбелл Д. Модели эксперимента в социальной психологии и прикладных исследованиях. Санкт-Петербург : Соц.-психол. центр, 1996. 392 с.
310. Лабковский М. : официальный сайт. URL: <https://labkovskiy.ru/category/publikatsii/> (дата звернення: 10.08.2019).
311. Лебедев С. А. Роль индукции в процессе функционирования научного знания. *Вопросы философии.* 1980. № 6. С. 79–88.
312. Лебедик Л. М. Принципи педагогічної підготовки майбутніх магістрів економіки як викладачів вищої школи. *Вісник Львівського університету.* 2009. № 25 (III). С. 184–188.
313. Леви В. Л. : официальный сайт. URL: <http://www.levi.ru/> (дата звернення 23.02.2020).
314. Лежнина Л. В. Готовность психолога образования к профессиональной деятельности: этапы, механизмы, технологии формирования : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Москва, 2009. 47 с.
315. Леонгард К. Акцентуированные личности ; пер. с нем. В. М. Лещинского. Ростов-на-Дону : Феникс, 2000. 544 с.
316. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат, 1977. 304 с.
317. Леонтьев Д. А. Методика изучения ценностных ориентаций. Москва : Смысл, 1992. 17 с.

318. Лефтеров В. О. Особистісно-професійний розвиток фахівців екстремальних видів діяльності : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.09. Донецьк, 2008. 429 с.
319. Линенко А. Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 – теория и методика профессионального образования. Киев, 1996. 371 с.
320. Лобода О. В. Психолого-педагогічні умови розвитку творчого потенціалу особистості практичного психолога : дис... канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Київ, 2011. 262 с.
321. Лодатко Е. А. Когнитивные метафоры и кластеризация в педагогическом моделировании. *Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия «Педагогика и психология»*. 2013. № 3 (14). С. 146–150.
322. Лотюк Ю. Г. Неперервна освіта для позиттєвого вдосконалення людини у світлі ідей сталого розвитку. *Нова педагогічна думка*. № 1. 2011. С. 14–17.
323. Лук'янова Л. Б. Акмеологічний ресурс андрагогічної моделі навчання // Проблеми освіти: збірник наукових праць. – Вип. 84. – Житомир-Київ, 2015. – С. 31-36.
324. Лук'янова Л. Б. Відгук офіційного опонента на дисертаційне дослідження О. Л. Самодумської. URL: [http://virtuni.education.zp.ua/info\\_cpu/sites/default/files/%201.docx\\_.pdf](http://virtuni.education.zp.ua/info_cpu/sites/default/files/%201.docx_.pdf) (дата звернення: 21.06.2020).
325. Лук'янова Л. Б. Концепція розвитку освіти дорослих в Україні. Ніжин : ПП Лисенко М. М., 2011. 24 с.
326. Лук'янова Л. Б. Неформальна освіта дорослих як невід'ємна складова освіти впродовж життя. *Вісник Черкаського національного ун-ту. Серія: Педагогічні науки*. 2012. Вип. 1 (214). С. 94–97.
327. Лушин П. В. Психология личностного изменения : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 – загальна психологія, історія психології. Киев, 2003. 442 с.

328. Любчак Н. М. Проектні технології: сутність та особливості використання у навчальному процесі. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки.* 2014. Вип. 122. С. 144–150.
329. Ляц О. П. Емоційний інтелект як предмет психологічних досліджень. *Проблеми сучасної психології.* 2013. Вип. 22. С. 324–335.
330. Магдюк О. В. Професійна підготовка шкільних консультантів в університетах США. : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2014. 356 с.
331. Магістратура : Казахский национальный университет им. аль-Фараби. URL: <https://www.kaznu.kz/ru/8507> (дата звернення: 10.08.2019).
332. Мазур В. М. Формування у студентів психологічної готовності до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності психолога : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Миколаїв, 2007. 198 с.
333. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : в 8 т. Том 1 / сост. Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. Москва : Педагогика, 1983. 368 с.
334. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посіб. 2-ге вид., перероб. та доп. Київ : Центр навчальної літератури, 2004. 272 с.
335. Максименко С. Д. Поняття особистості у психології. *Психологія і особистість.* 2016. № 1. С. 11–17. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psios\\_2016\\_1\\_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psios_2016_1_3) (дата звернення: 28.11.2019).
336. Малихін О. В. Методологічні основи визначення дидактичних умов у дослідженнях з теорії навчання (у вищій школі). *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». Серія: Педагогіка.* 2013. Т. 215. Вип. 203. С. 11–14.
337. Малишева К. О. Синдром емоційного вигорання психолога-консультанта: психологічні чинники, профілактика та корекція : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.04 – медична психологія. Київ, 2003. 205 с.

338. Манчинська Н. І. Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю : монографія / за ред. С. О. Сисоєвої. Львів : ЛьвДУВС, 2013. 416 с.
339. Мармоза А. Т. Теорія статистики. 2-ге вид., перероб. та доп. Київ : Центр учбової літератури, 2013. 592 с.
340. Мартин Д. Психологические эксперименты. Санкт-Петербург : ЕВРОЗНАК, 2002. 480 с.
341. Марчук Л. М. Соціально-психологічні особливості формування асертивної поведінки у професійному становленні майбутніх психологів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 – соціальна психологія; психологія соціальної роботи. Київ, 2016. 225 с.
342. Маскалева Л. А. Психолого-педагогічні умови розвитку рефлексивності майбутніх психологів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Київ, 2019. 218 с.
343. Маслов В. І. Моделювання педагогічних систем: сутність та технологія. *Післядипломна освіта в Україні*. 2013. № 6. С. 15–18.
344. Маслоу А. Г. Новые рубежи человеческой природы / пер. с англ. Москва : Смысл, 1999. 425 с.
345. Маслоу А. Г. Психология бытия / пер. с англ. Москва : Рефл-бук ; Киев : Ваклер, 1997. 304 с.
346. Мачинська Н. І. Проблема професійно-педагогічної підготовки магістрантів у педагогічній теорії. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*. 2013. Вип. 38 (1). С. 113–117.
347. Мачинська Н. І. Теоретичні і методичні засади педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю : автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Київ, 2013. 40 с.
348. Мелешко І. В. Сутнісно-змістова характеристика поняття «неформальна освіта дорослих» в українському та зарубіжному науково-освітньому дискурсі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2016. Вип. 51 (104). С. 231–238.

349. Методологічні засади педагогічного дослідження : монографія / авт. кол.: Є. М. Хриков, О. В. Адаменко, В. С. Курило та ін. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. 248 с.
350. Мирошніченко О. А. Ресурсно-змістове забезпечення формування цифрової компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук* : міжвуз. зб. наук. пр. молодих вчених Дрогобицького держ. пед. ун-ту ім. Івана Франка / ред.-упор. М. Пантюк, А. Душний, І. Зимомря. Дрогобич : Гельветика, 2019. Вип. 28. Т. 3. С. 90–95.
351. Михайлюк І. В. Психологічні чинники формування діалогічної компетентності майбутніх психологів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Київ, 2017. 367 с.
352. Мицько В. М. Психологічні особливості аксіогенезу майбутніх психологів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Івано-Франківськ, 2007. 263 с.
353. Мільто Л. О. Методологічні засади дослідження розвитку ідей педагогічної майстерності вчителя. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія*. 2017. Вип. 2. С. 150–153.
354. Міненко О. О. Особистісне змінювання в процесі професійної підготовки студентів-психологів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Київ, 2004. 227 с.
355. Міщенко М. С. Психологічні чинники запобігання синдрому емоційного вигорання у майбутніх практичних психологів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Умань, 2016. 323 с.
356. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла : учеб.-метод. пособ. Санкт-Петербург : Речь, 2007. 100 с.
357. Мова Л. В. Психологічні особливості забезпечення особистісної самореалізації майбутніх психологів у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Київ. 246 с.

358. Мокін Б. І., Мокін В. Б., Бевз С. В., Бурбело С. М. Інформаційно-комунікаційна технологія автоматизованого моніторингу і управління навчальним процесом магістерської підготовки. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2011. № 3 (23). URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/460/412#.VElwxBbQpHR> (дата звернення: 20.02.2020).
359. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці. Київ : Знання УРСР, 1989. 215 с.
360. Морзе Н. В. Система методичної підготовки майбутніх вчителів інформатики в педагогічних університетах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ, 2003. 600 с.
361. Мосійчук В. В. Психологічні особливості учбово-професійної самореалізації майбутніх психологів в умовах криз професійного навчання : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Київ, 2015. 230 с.
362. Москалева Л. А. Психолого-педагогічні умови розвитку рефлексивності майбутніх психологів : дис. канд. ... психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Київ, 2019. 218 с.
363. Мухлаева Т. В. Международный опыт неформального образования взрослых. *Человек и образование*. 2010. № 4. С. 158–162.
364. Мэй Р. Искусство психологического консультирования. Москва : Независимая фирма «Класс», 1994. 144 с.
365. Навчальна та виробнича практика з психології : методичні рекомендації / укл.: В. В. Горбунова, І. С. Загурська та ін. ; під заг. ред. Л. П. Журавльової, О. В. Мазяра. Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2015. 77 с.
366. Науково-дослідна практика : методичні вказівки для студентів спеціальності 151 – Автоматизація та комп'ютерно-інтегровані технології, спеціалізації «Комп'ютерно-інтегровані технології та системи навігації і керування» / укл.: Ю. В. Сопілка. Київ : НТУУ «КПІ», 2016. 25 с.
367. Наход С. А. Формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів засобами інтерактивних технологій : дис. ... канд. пед.



- наук : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Дніпропетровськ, 2015. 317 с.
368. Національне агентство з питань якості освіти. URL: <https://naqa.gov.ua/> (дата звернення: 18.02.2020).
369. Недельський Володимир: сайт. URL: <http://doctor-nedelsky.com.ua/glavnaya/> (дата звернення: 18.02.2020).
370. Некрасова С. М. Готовність до саморозвитку майбутніх магістрів з управління навчальним закладом: методологічний та андрагогічний аспект. *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. 2010. Вип. 56. С. 342–346.
371. Нестеренко Г. О. Синергетичний вимір самореалізації особистості в умовах трансформації суспільства : дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03. Запоріжжя, 2002. 201 с.
372. Нечипор Н. М. Модель формування безпечного освітнього середовища у вищому військовому навчальному закладі. *Молодий вчений*. 2015. № 8 (2). С. 118–121.
373. Немець Л., Кулешова Г. Методичні аспекти проведення виробничої практики студентів – соціо-економіко-географів. *Проблеми сучасної освіти*. 2017. № 5. Ч. 1. С. 90–93.
374. Никало Н. Г. Неперервна професійна освіта як світова тенденція. *Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз*. Черкаси : ВІБІР, 2000. 322 с.
375. Нікогосян Л. В., Асєєва Ю. О. Аксіологічний підхід у системі професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців медичної галузі. *Наука і освіта*. 2017. № 4. С. 33–38.
376. Ніколаєску І. О. Організаційно-змістова модель професійно-педагогічної самореалізації викладача системи післядипломної освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*. 2015. № 1. С. 147–152.
377. Ніколенко Л. Т. Неформальна та інформальна освіта у самоосвітній діяльності педагога. *Інформаційний збірник для директора та завідуючого дитячим садочком*. 2016. № 7(8). С. 35–40.

378. Нікора А. О. Теорія аксіологічного підходу в освіті та практика його реалізації. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки.* 2015. № 1. С. 221–226.
379. Новиков А. М., Новиков Д. А. *Методология.* Москва : СИНТЕГ, 2007. 668 с.
380. Носко Н.А. Педагогические основы обучения молодежи и взрослых движением со сложной биомеханической структурой. – К.: Наук. світ, 2000. 336 с.
381. Образовательный стандарт II ступени высшего образования (магистратуры) «Психология. ОСВО 1-23 80 03-2012». Белорусский государственный университет. 2012. URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/47639> (дата звернення: 23.04.2020).
382. Образцов П. И. *Методы и методология психолого-педагогического исследования.* Санкт-Петербург : Питер, 2004. 268 с.
383. Общегосударственный классификатор Республики Беларусь «Специальности и квалификации» ОКРБ 011-2009. URL: <https://edu.gov.by/vi-ru/sistema-obrazovaniya/glavnoe-upravlenie> (дата звернення: 23.04.2020).
384. Овсянникова С. К. *Педагогическая диагностика и коррекция в воспитательном процессе : учебно-методическое пособие.* Нижневартовск : Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2011. 243 с.
385. Овчинникова М. В. Особистісний підхід як методологічна основа дослідження особистісно орієнтованої підготовки вчителів математики до дослідницької діяльності. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія.* 2012. Вип. 37 (2). С. 264–272.
386. Огаренко В. М. *Державне регулювання діяльності вищих навчальних закладів на ринку освітніх послуг : монографія* Київ, 2005. 326 с.
387. Оголошення щодо захистів дисертацій : офіційний сайт Міністерства освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/nauka/nauka/atestaciya-kadriv-vishoyi-kvalifikaciyi/ogoloshennya-shodo-zahistiv-disertacij> (дата звернення: 12.04.2020).

388. Олійник В. В. Освіта впродовж життя: як і чому вчити дорослих? *Управління освітою*. 2008. № 34 (202). С. 16–19.
389. Олішевич В. М. Концептуальні проблеми впровадження компетентнісного підходу. *Педагогіка та психологія*. 2017. Вип. 56. С. 12–20.
390. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики : учебн. пособ. Москва : Академия, 2002. 272 с.
391. Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности. Москва : Просвещение, 1991. 287 с.
392. Орлов Ю. М. Самопознание и самовоспитание характера : беседы психолога со старшеклассниками. Москва : Просвещение, 1987. 224 с.
393. Орлова И. В. Тренинг профессионального самопознания: теория, диагностика и практика педагогической рефлексии. Санкт-Петербург : Речь, 2006. 128 с.
394. Осадча К. П. Проблеми використання ресурсів Інтернет у професійній підготовці магістрантів. *Інформаційні технології в освіті* : збірник наукових праць. Херсон : Вид-во ХДУ, 2008. Вип. 2. с. 95.
395. Осадча К. П. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Запоріжжя, 2020. 532 с.
396. Осадча К. П. Теоретичні та методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності. Мелітополь : ФОП Однорог Т. А., 2019. 424 с.
397. Осадча К. П., Осадчий В. В. Технології дистанційного навчання. Робота з Moodle 2.4 : навч. посіб. Мелітополь : МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2014. 396 с.
398. Осадчий В. В. Інформаційно-комунікаційні технології у професійній підготовці магістрів – майбутніх учителів. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2010. № 3. С. 52–55.

399. Осадчий В. В. Система інформаційно-технологічного забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів в умовах педагогічного університету. Мелітополь : Вид-ий буд. ММД, 2012. 420 с.
400. Осадько О. Технології психологічного консультування. Київ : Ред. загальнопед. газ., 2005. 128 с.
401. Освіта дорослих : бібліографічний покажчик / упор. Л. Б. Лук'янова ; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України ; Українська Асоціація освіти дорослих. Київ : ТОВ Дкс-Центр, 2016. 144 с.
402. Осипова Т. Ю. Варіативність педагогічного наставництва в сучасному освітньому просторі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики.* 2016. Вип. 28. С. 47–53.
403. Основи науково-педагогічних досліджень : навчальний посібник / І. П. Аносов, М. В. Елькін, М. М. Головкова, А. А. Коробченко. Мелітополь : ТОВ «Видавничий будинок ММД», 2015. 218 с.
404. Основи педагогічного оцінювання / за заг. ред. І. Булах. Ч. І. Теорія: Навчально-методичні та інформаційно-довідкові матеріали для педагогічних працівників Київ : Майстер-клас, 2005. 96 с.
405. Основная профессиональная образовательная программа высшего образования. Направление подготовки 37.04.01 Психология. Направленность (профиль) программы «Психология бизнеса» / Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова. URL: [https://www.rea.ru/ru/org/faculties/mngfak/Documents/%D0%9E%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%8B%D0%B5%20%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BC%D1%8B/%D0%9F%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%8F%20%D0%B1%D0%B8%D0%B7%D0%BD%D0%B5%D1%81%D0%B0/2017%20%D0%B3%D0%BE%D0%B4%20%D0%BD%D0%B0%D0%B1%D0%BE%D1%80%D0%B0/OPOP\\_37.04.01\\_Psychology\\_Psychology%20of%20business\\_2017.pdf](https://www.rea.ru/ru/org/faculties/mngfak/Documents/%D0%9E%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%8B%D0%B5%20%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BC%D1%8B/%D0%9F%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%8F%20%D0%B1%D0%B8%D0%B7%D0%BD%D0%B5%D1%81%D0%B0/2017%20%D0%B3%D0%BE%D0%B4%20%D0%BD%D0%B0%D0%B1%D0%BE%D1%80%D0%B0/OPOP_37.04.01_Psychology_Psychology%20of%20business_2017.pdf) (дата звернення: 17.03.2020).

406. Остапенко А. Використання педагогічних технологій як дидактична проблема у контексті модернізації вищої школи: теоретичний аспект. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2013. № 8 (2). С. 128–136.
407. Остапчук Д., Мирончук Н. Інтерактивні методи навчання у вищих навчальних закладах. *Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном*. 2014. С. 140–143.
408. Отич Д. Д. Я-концепція як чинник копінг-стратегій майбутніх психологів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Київ, 2014. 387 с.
409. Охременко О. Р. Психологічні закономірності адаптації особистості до особливих умов діяльності : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.09. Київ, 2005. 563 с.
410. Павлик Н. П. Теорія і практика організації неформальної освіти молоді : навчальний посібник. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І Франка, 2017. 162 с.
411. Павлик Н. П. Теорія і практика організації неформальної освіти майбутніх соціальних педагогів : дис.. д-ра пед. наук : 13.00.05. Житомир. 2019. 515 с.
412. Павлик Н. П. Характерологічні ознаки неформальної освіти: соціально-педагогічний підхід. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*. 2015. Вип. 2. С. 160–170.
413. Павлова Вікторія Сергіївна. Соціально-психологічна діагностика перфекціонізму у студентів вищого навчального закладу соціономічного профілю : к.психол.н. : спец.. 19.00.05 - Соціальна психологія; психологія соціальної роботи : захищена 2014-06-26; . Класичний приватний університет. – , 0414U002655.
414. Паламарчук В. Ф., Барановська О. В. Педагогічні технології навчання в умовах нової української школи: вектор розвитку. *Український педагогічний журнал*. 2018. Вип. 3. С. 60–66.
415. Паливода О. О. Психологічні аспекти професійного становлення особистості у вищому навчальному закладі. *Психологія: реальність і перспективи*. 2015. Вип. 4. С. 193–196.

416. Пальчевський С. С. Акмеологія – поклик майбутнього. *Акмеологія в Україні*. 2010. № 1. С. 7–13.
417. Панченко Є. А. Формування лідерських якостей старшокласників засобами неформальної освіти у США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Умань, 2019, 286 с.
418. Парпан У. М. Провідні принципи розвитку сучасної вищої освіти України в контексті євроінтеграції. *Lex portus*. 2018. № 1. С. 62–71.
419. Паскевська Ю. А. Формування мовленнєвої компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Запоріжжя, 2006. 207 с.
420. Паспорт спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти.  
URL:  
[https://www.vspu.edu.ua/content/specialized\\_academic\\_council/doc/13\\_00\\_04.pdf](https://www.vspu.edu.ua/content/specialized_academic_council/doc/13_00_04.pdf) дата звернення (30.03.2020).
421. Паспорт спеціальності 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія.  
URL: <https://www.pdpu.edu.ua/nauka/180-naukova-diyalnist/spetsializovani-vcheni-radi/spetsializovana-vchena-rada-d-41-053-03/chleni-radi-ta-pasporti-spetsialnosti/810-pasport-spetsialnosti-19-00-07-pedagogichna-ta-vikova-psikhologiya> (дата звернення 10.08.2018).
422. Пасько К. М., Мотрук Т. О. Особливості стресостійкості мобілізованих військовослужбовців. *Psychological Journal*. Vol. 5. Is. 12. 2019. С. 72–85.
423. Петренко Л. М. Теорія і практика розвитку інформаційно-аналітичної компетентності керівника професійно-технічних навчальних закладів : монографія. Дніпропетровськ : ІМА-прес, 2013. 456 с.
424. Пионова Р. С. Педагогика высшей школы. Минск : Университетское, 2002. 256 с.
425. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів : навч. посібник. Київ : Україна, 1998. 343 с.
426. Підлипна Л. В. Соціально-психологічні умови інтеграції шкільного психолога в педагогічний колектив : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Київ, 2015. 260 с.

427. Пісоцький О. П. Когнітивний стиль як чинник розвитку інтелектуального потенціалу майбутнього практичного психолога : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Київ, 2008. 247 с.
428. Подоляннюк О. Л. Розвиток професійної позиції шкільного психолога у післядипломній освіті : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Київ, 2003. 237 с.
429. Подшивайлов Ф. М. Психологічні чинники розвитку мотиваційної сфери особистості майбутнього психолога : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2015. 238 с.
430. Пологовська Ю. Критерії, показники та рівні сформованості профорієнтаційної компетентності у майбутніх вчителів географії в умовах профільного навчання. *Витоки педагогічної майстерності*. 2018. Вип. 22. С. 174–180.
431. Положення про директорат вищої освіти і освіти дорослих. 2017. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/dyректорaty/Polozhenya/1-polozhennya-pro-direktorat-vishch-osv-i-osv-dorosl-mon-t.docx> (дата звернення: 21.11.2019)
432. Полонский В. М. Понятийно-терминологический аппарат педагогики и образования. Научный результат. *Педагогика и психология образования*. 2017. Вып. 3. № 2 (12). С. 54–60.
433. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. Москва : Высш. шк., 2004. 511 с., с. 34.
434. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ, А. С. К , 2007. 144 с.
435. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентісного підходу в досвіді зарубіжних країн. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.
436. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. Київ : АПН, 2002. 136 с.
437. Пономаренко О. В. Аналіз місця та ролі неформальної освіти у метасистемі неперервної освіти. *Педагогіка формування творчої*

- особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / редкол.: А. В. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя, 2019. Т. 1. Вип. 64. С. 75–78.
438. Пономаренко О. В. Важливі тенденції сучасної професійної освіти магістрів психології в контексті формування їхньої готовності до фахової діяльності в умовах неформальної освіти. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Запоріжжя : Запорізький нац. ун-т, 2019. № 1 (32). С. 86–91.
439. Пономаренко О. В. Вибір та обґрунтування діагностичних засобів оцінки готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / редкол.: А. В. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя, 2020. Т. 2. Вип. 68. С. 115–120.
440. Пономаренко О. В. Використання інформаційно-комп'ютерних технологій як домінуюча потреба підготовки магістрів психології до роботи в умовах неформальної освіти. *Пріоритетні наукові напрямки педагогіки і психології: від теорії до практики* : зб. тез Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Харків, Україна, 13–14 вересня 2019 р.). Харків : Східноукр. організація «Центр педагогічних досліджень», 2019. С. 99–101.
441. Пономаренко О. В. Детермінанти оцінювання готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. *Інноваційні наукові дослідники у галузі педагогіки та психології* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (7–8 лютого 2020 р., м. Запоріжжя). Запоріжжя, 2020. С.46-50.
442. Пономаренко О. В. Дискусійні аспекти проблеми формування готовності майбутніх психологів до професійної діяльності в сфері неформальної освіти. *Інноватика в сучасній освіті та науці: теорія, методологія, практика* : матеріали II Міжнар. літнього наук. симпоз. (м. Одеса, 26–27 липня 2019 р.). Одеса, 2019. С. 31–34.
443. Пономаренко О. В. Емпіричні дослідження організаційно-педагогічних умов формування готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. *Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук: актуальні питання теорії і*



- практики* : зб. наук. робіт учасників Міжнар. наук.-практ. конф. (20–21 грудня 2019 р., м. Одеса). Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2019. С. 71–74.
444. Пономаренко О. В. Етапи становлення і розвитку психолого-педагогічної освіти у Запорізькому регіоні. *Теорія та практика підготовки соціальних педагогів та психологів у вищому навчальному закладі: досвід, проблеми та перспективи* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (17–19 травня 2007 р.). Запоріжжя, 2007. С. 13–19.
445. Пономаренко О. В. Етапи становлення і розвитку психолого-педагогічної освіти в Запорізькому регіоні. *Вісник ЗНУ: Педагогічні науки*. 2007. № 2. С. 9–15.
446. Пономаренко О. В. Етапи становлення професійних стандартів соціального працівника у Сполучених Штатах Америки. *Соціалізація особистості* : зб. наук. пр. Київ : НПУ ім. М. Драгоманова, 2006. Вип. 1. С. 78–85.
447. Пономаренко О. В. Завдання соціально-педагогічної служби ВНЗ. *Актуальні проблеми підготовки соціальних педагогів у третьому тисячолітті* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Запоріжжя, 28–29 квітня 2011 р.). Запоріжжя, 2011. С. 41–46.
448. Пономаренко О. В. Загальна характеристика технології підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. *Педагогіка та психологія* : зб. наук. пр. / Харківський нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2019. Вип. 62. С. 153–161.
449. Пономаренко О. В. Інноваційні технології організації соціально-педагогічної практики в Запорізькому державному університеті. *Проблеми педагогічних технологій* : зб. наук. пр. / Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки. Луцьк, 2009. Вип. 2. С. 189–193.
450. Пономаренко О. В. Інноваційні технології підготовки майбутніх вчителів в умовах кредитно-модульної системи. *Вісник ЗНУ: Педагогічні науки*. 2011. № 3 (16). С. 159–166.
451. Пономаренко О. В. Історико-методологічні засади соціально-педагогічної діяльності. *Соціалізація особистості* : зб. наук. пр. Київ : НПУ ім. М. Драгоманова, 2006. Вип. 2. С. 70–77.

452. Пономаренко О. В. Комплексні завдання з соціальної педагогіки : навч. посіб. Запоріжжя : ЗНУ, 2016. 41 с.
453. Пономаренко О. В. Конкретно-науковий рівень методології дослідження проблеми підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / редкол.: А. В. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя, 2019. Т. 2. Вип. 67. С. 124–130.
454. Пономаренко О. В. Концепція підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / редкол.: А. В. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя, 2020. Т. 3. Вип. 69. С. 93–96.
455. Пономаренко О. В. Лідер і лідерство: підходи до визначення та аналізу феномену. *Психолого-економічні вектори розвитку особистості і суспільства* : матеріали Всеукр. наук.-практ. семінару (м. Запоріжжя, 16 травня 2014 р.). Запоріжжя, 2014. С. 111–115.
456. Пономаренко О. В. Неформальна освіта у системі освіти України : навч. посіб. для здобувачів ступенів вищої освіти бакалавра і магістра та слухачів курсів підвищення кваліфікації. Запоріжжя : ЗНУ, 2020. 81 с.
457. Пономаренко О. В. Неформальна освіта як перспективне середовище для професійної діяльності майбутніх магістрів психології. *Наука, освіта, суспільство: інструменти і механізми сучасного інноваційного розвитку* : матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 29–30 березня 2019 р.). Київ, 2019. С. 34–36.
458. Пономаренко О. В. Оновлення змісту та технологій фахової підготовки майбутніх магістрів психології в контексті формування їх готовності до професійної діяльності в неформальній освіті. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / редкол.: А. В. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя, 2020. Т. 2. Вип. 71. С. 193–198.
459. Пономаренко О. В. Особливості підготовки студентів ВНЗ психолого-педагогічного профілю в умовах переходу до болонської системи освіти.

- Науковий потенціал Запорізького національного університету та шляхи його розвитку*: матеріали наук. конф. (м. Запоріжжя, 12–14 травня 2010 р.). Запоріжжя, 2020. С. 69–75.
460. Пономаренко О. В. Особливості соціально-педагогічної діяльності в освіті. *Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики* : міжвуз. зб. наук. пр. / УНУ ім. Т. Г. Шевченка, Одеський нац. ун-т ім. І. І. Мечникова, Запорізький держ. ун-т. Київ ; Запоріжжя ; Одеса, 2008. С. 171–175.
461. Пономаренко О. В. Особливості соціально-педагогічної діяльності і модель особистості соціального педагога. *Соціальна робота в Україні на початку XXI століття: проблеми теорії і практики* : матеріали доповідей на Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 29–31.10.2002 р.). Київ, 2010. Ч. 1. С. 221–228.
462. Пономаренко О. В. Особливості формування індивідуального стилю педагогічної діяльності викладача вищого навчального закладу. *Педагогіка вищої школи: досвід і тенденції розвитку* : матеріали Другої Всеукр. наук.-практ. конф. (17–18 березня 2016 р.). Запоріжжя, 2016. С. 153–157.
463. Пономаренко О. В. Педагогічні технології формування професійно-етичної культури майбутніх соціальних педагогів. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки* : зб. наук. пр. Ін-ту педагогіки і психології проф. освіти АПН України, Запорізький ОІВВ. Київ ; Запоріжжя, 2002. Вип. 19. С. 145–149.
464. Пономаренко О. В. Педагогічні умови фахової підготовки майбутніх магістрів психології в контексті формування їх готовності до професійної діяльності в неформальній освіті. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки*. 2020. № 2 (21). С. 199–214.
465. Пономаренко О. В. Педагогічні умови формування професійно-етичної культури соціального педагога. *Соціалізація особистості* : зб. наук. пр. / НПУ ім. М. Драгоманова. Київ : Логос, 2009. Т. 15. С. 14–24.
466. Пономаренко О. В. Поняття «Організаційно-педагогічні умови» в контексті дослідження професійної освіти майбутніх магістрів психології. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / редкол.: А. В. Сущенко (голов. ред.) та ін.

- Запоріжжя, 2020. Т. 3. Вип. 70. С. 197–200.
467. Пономаренко О. В. Поняття «педагогічна технологія» в контексті формування готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. *Менеджмент розвитку сучасного закладу освіти в умовах інформаційного освітнього простору*: матеріали Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (29 травня 2020 р., м. Полтава). Полтава, 2020. С. 82–90. URL: [http://poippo.pl.ua/images/FILES/nml/elektronni\\_vydannia\\_POIPPO/2020/zbirnyk\\_29\\_05\\_2020\\_final.pdf](http://poippo.pl.ua/images/FILES/nml/elektronni_vydannia_POIPPO/2020/zbirnyk_29_05_2020_final.pdf).
468. Пономаренко О. В. Принципи формування готовності формування майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*: зб. наук. пр. / гол. ред. Г. В. Локарева. Запоріжжя: Запорізький нац. ун-т, 2019. № 2 (33). С. 117–121.
469. Пономаренко О. В. Причини та особливості виникнення неформальної освіти в історичній ретроспективі. *Стан та перспективи розвитку педагогіки та психології в Україні та світі*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, Україна, 6–7 вересня 2019 р.). Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2019. Ч. 1. С. 24–26.
470. Пономаренко О. В. Проблема оцінки рівнів готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*: зб. наук. пр. Бердянськ: БДПУ, 2020. Вип. 1. С. 408–416.
471. Пономаренко О. В. Проблема формування готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. / редкол.: А. В. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя, 2018. Т. 2. Вип. 61. С. 162–168.
472. Пономаренко О. В. Професійно-етична культура соціального педагога/працівника. *Проблеми педагогічних технологій*: зб. наук. пр. / Академія пед. наук України, Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки. Луцьк, 2010. Вип. 1. С. 277–280.

473. Пономаренко О. В. Психологічна служба в системі вищої освіти: міжнародний досвід та перспективи роботи в Україні. *Психологічна служба ВНЗ: досвід роботи та перспективи розвитку* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Запоріжжя, 19–20 травня 2009 р.). Запоріжжя, 2009. С. 54–62.
474. Пономаренко О. В. Психологічний аналіз формування творчого мислення студентів. *Психологічні основи ефективної діяльності освітніх організацій в умовах соціально-економічних змін* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Запоріжжя, 9–10 жовтня 2008 р.). Запоріжжя, 2008. С. 15–21.
475. Пономаренко О. В. Психолого-педагогічні основи сутності професійно-етичної культури соціального педагога. *Соціалізація особистості* : зб. наук. пр. Київ : НПУ ім. М. Драгоманова, 2007. Вип. 3. С. 3–10.
476. Пономаренко О. В. Результативні характеристики готовності майбутнього магістра психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук* : міжвуз. зб. наук. пр. молодих вчених Дрогобицького держ. пед. ун-ту ім. Івана Франка / ред.-упоряд. М. Пантюк, А. Душний, І. Зимомря. Дрогобич : Гельветика, 2019. Вип. 28. Т. 3. С. 211–216.
477. Пономаренко О. В. Роль неформальної освіти у професійній підготовці майбутнього психолога. *Педагогіка вищої школи: досвід і тенденції розвитку* : матеріали IV Всеукр. наук.-практ. конф. (21 березня 2019 р., м. Запоріжжя). Запоріжжя : Запорізький нац. ун-т, 2019. С. 50–51.
478. Пономаренко О. В. Соціально-педагогічна освіта Запорізького регіону: шляхи становлення та розвитку. *Актуальні проблеми підготовки соціальних педагогів у третьому тисячолітті* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Запоріжжя, 28–29 квітня 2011 р.). Запоріжжя, 2011. С. 22–26.
479. Пономаренко О. В. Соціально-правова підтримка студентської молоді кризових територій. *Психологія травми: дискусійні питання психологічної допомоги* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Запоріжжя, 20–21 квітня 2017 р.). Запоріжжя, 2017. С. 55–60.
480. Пономаренко О. В. Соціально-правовий захист населення : методичні рекомендації та матеріали до самостійної роботи студентів факультету

- соціальної педагогіки та психології спеціальності «Соціальна педагогіка». Запоріжжя : ЗДМУ, 2015. 18 с.
481. Пономаренко О. В. Соціально-філософський аспект моральної свідомості як компонента професійно-етичної культури соціального педагога. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки* : зб. наук. пр. Ін-ту педагогіки і психології проф. освіти АПН України, Запорізький ОІВВ. Київ ; Запоріжжя, 2002. Вип. 22. С. 23–27.
482. Пономаренко О. В. Специфіка професійної діяльності майбутніх магістрів психології в умовах неформальної освіти. *Наука і вища освіта* : тези доповідей XXVIII Міжнар. наук. конф. студентів і молодих учених (м. Запоріжжя, 13 листопада 2019 р.) / Класичний приватний ун-т. Запоріжжя : КПУ, 2019. С. 262–263.
483. Пономаренко О. В. Становлення неформальної освіти в Україні. *Пріоритетні напрями наукових досліджень* : матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 20–21 серпня 2019 р.). Київ, 2019. С. 34–35.
484. Пономаренко О. В. Стратегії психозахисної поведінки педагогів з різними рівнями емоційного вигорання. *Інтеграційні можливості сучасної психології та шляхи її розвитку* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Запоріжжя, 10–12 жовтня 2012 р.). Запоріжжя, 2012. С. 79–83.
485. Пономаренко О. В. Сукупність критеріїв та показників готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти за її компонентами. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 24. Т. 2. С. 99–104.
486. Пономаренко О. В. Суперечності та складності неформальної освіти як платформи для професійної самореалізації фахівців із психології. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки* : зб. наук. пр. / гол. ред. Г. В. Локарева. Запоріжжя : Запорізький нац. ун-т, 2018. № 2 (31). С. 45–50.
487. Пономаренко О. В. Теоретико-методологічне підґрунтя авторської концепції підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / редкол.: А. В. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя, 2019. Т. 2. Вип. 66. С. 82–86.

488. Пономаренко О. В. Функції та ролі магістрів психології в умовах неформальної освіти. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: новації, досвід та перспективи* : зб. тез доповідей I Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (10 квітня 2020 р., м. Запоріжжя) / за заг. ред. О. В. Пономаренко, Л. О. Сущенко. Запоріжжя : АА Тандем, 2020. С. 217–218.
489. Пономаренко О. В., Носов А. Д. Соціально-правовий захист дітей та молоді з особливими потребами в Україні. *Вісник Запорізького національного університету: Педагогічні науки*. Запоріжжя : Запорізький нац. ун-т, 2010. № 2. С. 113–120.
490. Притула О.І. Порадник для тренера Запоріжжя : КПУ, 2016. 41 с.
491. Про внесення змін до Переліку робітничих професій, за якими здійснюється підтвердження результатів неформального професійного навчання осіб за робітничими професіями : Наказ МОН України № 783 від 13.05.2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0665-17>. (дата звернення: 21.08.2018).
492. Про внесення змін до Переліку суб'єктів підтвердження результатів неформального професійного навчання осіб за робітничими професіями : Наказ МОН України № 466 від 03.04.2018. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0491-18> (дата звернення: 12.03.2020)
493. Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 29.04.2015 р. № 266. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF> (дата звернення: 21.08.2018).
494. Про затвердження переліку паспортів у галузі педагогічних наук : Постанова Президії Вищої атестаційної комісії України від 14.09.2006 р. № 6-06/8. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v06-0330-06> (дата звернення 10.08.2018 р.).
495. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25.06.2013 р. № 344/2013.

- <https://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 21.01.2019).
496. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 р. № 988-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#n8> (дата звернення: 21.07.2018).
497. Проблемы педагогики молодого учителя : [за ред. В. П. Тарантея]. – Гродно: 1999. 157с.
498. Пророк Н. В. Професійне становлення практичного психолога: наукова монографія. Київ : ПП «Канцлер», 2012. 476 с.
499. Протоколи міжвідомчої ради НАПН України з питань координації наукових досліджень в галузі педагогіки та психології. *Національна академія педагогічних наук* : офіційний сайт. URL: <http://naps.gov.ua/ua/iccr/protocols/> (дата звернення: 21.07.2018).
500. Професійна освіта: словник : навч. посібник / уклад. С. У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало. Київ : Вища школа, 2000. 380 с.
501. Психодіагностика толерантності личности / под ред. Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой. Москва : Смысл, 2008. 172 с.
502. Психологи Запорожья. У психолога. URL: <https://upsihologa.com.ua/baza-city-7-page-2.htm>
503. Психологічні засади організаційного розвитку : монографія / За наук. ред. Л. М. Карамушки. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 206 с. <http://lib.iitta.gov.ua/1828/>
504. Психологічні чинники самодетермінації особистості в освітньому просторі : монографія / за ред. Максименка С. Д. ; авт. кол. : С. Д. Максименко, Г. В. Куценко-Лада, Н. В. Пророк та ін. Кіровоград : 2013. 400 с.
505. Пугач А. В. До проблеми методології дослідження педагогічної преси : *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. 2005. Вип. 40. С. 110–115.
506. Пшенична Л. В. Вища освіта в Україні: стан, причини стагнації, перспективи розвитку. *Вісник Глухівського національного педагогічного*



- університету імені Олександра Довженка. Сер.: Педагогічні науки. 2013. Вип. 22. С. 10–18.
507. Пшенична О. С. Інформаційні технології у вищій школі : методичні рекомендації до лабораторних занять для здобувачів ступеня вищої освіти магістра спеціальності «Компютерні науки», освітньо-професійної програми «Компютерні науки». Запоріжжя : ЗНУ, 2020. 99 с.
508. Радул В. В, Краснощок І. В. Лебедик І. В. Дослідження особливостей самореалізації особистості : монографія. Київ : Імекс ЛТД, 2009. 352 с.
509. Развитие психологической науки в Казахстане. URL: <https://www.kazportal.kz/razvitie-psihologicheskoy-nauki-v-kazahstane/> (дата звернення: 1.04.2020).
510. Рассказова О. Л. Тренінг «Емоційна компетентність». Територія успіху. 2017. № 1 (4). С. 52–56.
511. Ратєєва В. О. Формування готовності психологів до використання засобів естетотерапії у професійній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Київ, 2016. 250 с.
512. Ребрик С. Б. Презентация: 10 уроков. Москва : Эксмо, 2006. 200 с.
513. Ремпель Жанна: сайт. URL: <https://rempel.in.ua/obo-mne/> (дата звернення: 12.04.2020).
514. Решетник С. Критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх офіцерів внутрішніх військ міністерства внутрішніх справ України до службової діяльності. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2013. № 2 (8). С. 217–223.
515. Ржевська-Штефан З. О. Формування смислоутворюючих мотивів навчальної діяльності майбутніх психологів в процесі професійної підготовки : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Кіровоград, 2007. 219 с.
516. Ржевський Г. Психологічна готовність магістрів до педагогічної діяльності. *Вісник Київського національного торговельно-економічного університету*. 2012. № 4 (84). С. 73–89.

517. Рисинець Т. П. Особистісна детермінація вибору копінг-стратегій життєвих ситуацій майбутніми психологами : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 . Київ, 2014. 246 с.
518. Робуль О. Синергетика як інноваційна методологія педагогічної освіти. *Філософія освіти*. 2006. № 1 (3). С. 35–42.
519. Роджерс К. Р. К науке о личности. *История зарубежной психологии*. Москва, 1986.
520. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. Москва : Прогресс, 1994. 356 с.
521. Розова Т. М. Креативність як чинник розвитку професійно-комунікативних здібностей студентів майбутніх психологів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Київ, 2007. 288 с.
522. Розтока А. В. Загальна характеристика технологій навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. 2011. № 4. с. 30.
523. Романенко О. В. Особистість та професійна діяльність практичного психолога ОВС : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.06. Харків, 2007. 181 с.
524. Романишина Л. М. Підготовка майбутніх фахівців медицини до маркетингової діяльності як педагогічна проблема. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. Серія : Педагогіка. - 2018. - Вип. 2.
525. Романова Ю. В. Ціннісні детермінанти розвитку професійного мислення майбутніх психологів : автореф... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2014, 20 с.
526. Романовська Д. Д. Формування особистісних стратегій діяльності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Острог, 2013. 267 с.
527. Романовська Л. І. Підготовка магістрів соціальної сфери до професійної діяльності. *Науковий огляд*. 2016. Т. 9. № 30. С. 13–125.

528. Романовський О. Г. Неперервна освіта і підготовка професійних керівників-лідерів. *Наукові праці. Т. 7: Педагогіка*. Миколаїв : Вид-во МФ НаУКМА, 2000. С. 69–74.
529. Романовський О. Г., Михайличенко В. І. Філософія досягнення успіху. Харків : НТУ «ХП», 2003. 696 с.
530. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 508 с.
531. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 720 с.
532. Руда Г. В. Розвиток готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Київ, 2013. 212 с.
533. Руденко В. М. Взаємозв'язки у функціонуванні понять «педагогічна технологія» та «навчальна технологія». *Педагогічні науки*. 2011. Вип. 59. С. 45–48.
534. Руденко Е. С., Шамов А. В. Обработка результатов экспертных оценок. *Проблеми техніки*. 2013. № 2. С. 139–145.
535. Русинка І. І. Психологія : навч. посібник. Київ : Знання, 2007. 367 с.
536. Садковий В. П. Сучасні механізми забезпечення якості неперервної освіти. *Інвестиції: практика та досвід*. 2014. № 5. С. 111.
537. Садовий М. І., Руденко Є. В. Системний підхід у вивченні атомної і ядерної фізики у педагогічних коледжах. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. 2016. Вип. 10. Ч. 3. С. 83–86.
538. Самборська О. В. Критерії, показники та рівні готовності магістрів технологічної освіти до моніторингу навчальних досягнень студентів. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2015. Вип. 51. С. 239–244.
539. Самборська О. В. Основні принципи підготовки магістрів освіти за спеціальністю «Середня освіта (трудова навчання та технології)» до моніторингу навчальних досягнень студентів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 13: Проблеми трудової та професійної підготовки*. 2017. Вип. 9. С. 58–63.

540. Самодумська О. Л. Підготовка науково-педагогічних працівників до діяльності у неформальній освіті дорослих: реалії та перспективи. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка* : зб. наук. пр. / редкол.: П. Ю. Саух (голов. ред.) та ін. Житомир, 2018. Вип. 4 (95).
541. Самодумська О. Л. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх науково-педагогічних працівників до навчання дорослих в умовах неформальної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Запоріжжя, 2020. 687 с.
542. Самойлова А. Г. Особливості формування професійної свідомості майбутніх психологів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Київ, 2004. 212 с.
543. Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского : основная образовательная программа магистратуры «Организационная психология». URL: [https://www.sgu.ru/sites/default/files/education/op/оор\\_организационная\\_психология\\_0.pdf](https://www.sgu.ru/sites/default/files/education/op/оор_организационная_психология_0.pdf) (дата звернення: 13.04.2020).
544. Сатова А. К. Становление психологической науки и психологического образования в Казахстане. *Вестник АГУ им. Абая*. 2013. № 1 (1). С. 37–41.
545. Саух П. Ю. Сучасна освіта: портрет без прикрас. Львів : Світ, 2006. 152 с.
546. Саух П. Ю. Експлікативні зміни сучасної освіти в контексті трансформацій науки постіндустріального суспільства
547. Саюк В. І. Науково-дослідна практика : програма і методичні рекомендації. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. 45 с.
548. Семенюк Е. П., Мельник В. П. Філософія сучасної науки і техніки. Львів : Світ, 2006. 152 с.
549. Семенюк Н. В. Безперервна освіта як система. *Нова парадигма*. 2013. Вип. 117. С. 24–33.
550. Сженев Е. С. О разработке концепции непрерывного образования: основания и принципы. *Высшее образование в России*. 2011. № 2. с. 93.

551. Сивопляс Н. В. Процес соціальної адаптації суб'єкта в контексті тенденцій: «до психологічної сили» та «до психологічної слабкості» (на матеріалі підготовки психологів-практиків). автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07. Івано-Франківськ, 2013. 20 с.
552. Сиднев Л. Н. Философия образования : сочинения : в 2 т. Т. 2. Серия Антология украинской мысли. Запорожье : Классический приватный университет, 2012. 411 с.
553. Сидоренко В. К. Методологічні основи науково-пізнавальної педагогічної діяльності. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. 2010. Вип. 155. Ч. 1. С. 27–36.
554. Сидоренко О., Чуба В. Ситуаційна методика навчання: теорія та практика. Київ : Центр інновацій та розвитку, 2001. 256 с.
555. Сидоров Д. Г. Педагогическая интеграция формального, неформального и информального видов образования в процессе формирования здорового образа жизни студентов : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01. Нижний Новгород, 2013. 66 с.
556. Сидорчук Н. Г. Професійно-педагогічна підготовка студентів університетів у контексті єдиного європейського освітнього простору: історико-педагогічний аспект : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 608 с.
557. Сисоєва С. О. Педагогічні технології: коротка характеристика сутнісних ознак. Педагогічний процес: теорія і практика.. 2006. Вип. 2. С. 127–131.
558. Сисоєва С. Освітні реформи: освітологічний контекст. *Освітологія*. 2013. Вип. 2. С. 36–45.
559. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих. Київ : ВД «ЕКМО», 2011. 320 с.
560. Сисоєва С. О., Соколова І. В. Проблеми неперервної освіти: тезаурус наукового дослідження. Київ : ВД «ЕКМО», 2010. 362 с.
561. Ситаров В. А. Дидактика. Москва : Академия, 2002. 368 с.

562. Сігаєва Л. Неперервна освіта для ціложиттєвого розвитку особистості людини: історико-педагогічний аспект. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. 2008. № 1. С. 146–158.
563. Сігаєва Л. Є. Характеристика структури освіти дорослих в сучасній Україні. *Вісник Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка*. 2011. № 59. С. 38–42. с. 39
564. Сікора Я. Реалізація змішаного навчання у вищому навчальному закладі. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2016. Вип. 2. С. 236–239.
565. Сілакова Т. Проектні технології підготовки студентів. *Вісник НАУ Педагогіка. Психологія*. 2017. Вип. 2 (11). С. 153–158.
566. Сірий Є. В. Інноваційний розвиток освіти в Україні: розгортання проблеми та засадницькі орієнтири. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2010. Вип. 11. С. 65–77.
567. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований: в помощь начинающему исследователю. Москва : Педагогика, 1986. 205 с.
568. Скиба К. М. Теорія і практика професійної підготовки перекладачів у США: дис. ... док. пед. наук : спец. : 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2018. 577 с.
569. Скиба Ю. Класифікація методів педагогічних досліджень. *Вища освіта України*. 2016. № 2. С. 51–59.
570. Скулиш Н. Є. Мотиваційні чинники розвитку креативної активності майбутніх психологів : автореф. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2010. 20 с.
571. Слободянин А.П. Психотерапия, внушение, гипноз. Киев : Здоровье, 1997. 480 с.
572. Слободянюк О. М. Педагогічна модель формування професійно-етичної компетентності майбутніх менеджерів. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2015. № 5. С. 146–151.
573. Словник психолого-педагогічних термінів і понять / ред.-упоряд. Ю. В. Буган, В. І. Урупський. Тернопіль : Астон, 2001. 176 с.

574. Словник української мови : в 11 т. / за ред. І. К. Білодіда ; Інститут мовознавства АН УРСР. Т. 10. Київ : Наукова думка, 1979. 658 с.
575. Словник-довідник з професійної педагогіки / за ред. А. В. Семенової. Одеса : Пальміра, 2006. 364 с.
576. Служинська Л. Б. Акмеологічний підхід у процесі формування готовності у майбутніх менеджерів-економістів до професійної самореалізації. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2012. № 5. С. 183–187.
577. Смалиус Л. Н. Педагогічні умови професійного самовдосконалення майбутніх психологів у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Черкаси, 2014. 272 с.
578. Сметаніна Л. С. Педагогічна технологія організації алгоритмічної діяльності та її реалізація на практиці. *Народна освіта* :електронне фахове видання. 2009. Вип. 3 (9). URL: <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/9/statti/smetanina.htm> (дата звернення: 04.03.2020).
579. Соболев А.В. Постановка проблеми підготовки майбутніх психологів до застосування інформаційно-консультативного середовища у професійній діяльності. *Теорія і практика управління соціальними системами* : зб. наук. пр. / редкол.: О. Г. Романовський (голов. ред.) та ін. Харків, 2016. Вип. 2. С. 158–167.
580. Советский энциклопедический словарь. Москва : Советская энциклопедия», 1986. 1600 с. с. 614.
581. Солдатенко М. М. Теоретико-методологічні основи розвитку самостійної пізнавальної діяльності майбутнього вчителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Київ, 2006. 435 с.
582. Солдатенков М. М. Неперервна освіта як засіб професійного становлення і розвитку фахівця в умовах інформаційно-технологічного суспільства. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2011. № 2. С. 188–191.

583. Спеціалізовані вчені ради : офіційний сайт Університету імені Альфреда Нобеля. URL: <https://duan.edu.ua/science-ukr/spetsializovani-vcheni-rady.html> (дата звернення: 12.01.2020).
584. Спеціалізовані вчені ради : офіційний сайт Київського національного університету імені Тараса Шевченка. URL: <http://scc.univ.kiev.ua/rady/> (дата звернення: 12.01.2020).
585. Спеціалізовані вчені ради : офіційний сайт Класичного приватного університету. URL: [http://virtuni.education.zp.ua/info\\_cpu/?q=node/1064](http://virtuni.education.zp.ua/info_cpu/?q=node/1064) (дата звернення: 12.01.2020).
586. Спеціалізовані вчені ради : офіційний сайт Національний університет імені М. П. Драгоманова. URL: <https://npu.edu.ua/nauka/spetsializovani-rady> (дата звернення: 12.01.2020).
587. Спеціалізовані вчені ради : офіційний сайт Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. URL: <https://svr.pnu.edu.ua/> (дата звернення: 12.01.2020).
588. Спеціалізовані вчені ради : офіційний сайт Харківського національного університету імені Г. С. Сковороди. URL: <http://hnpu.edu.ua/uk/specializovani-vcheni-rady-universytetu> (дата звернення: 12.01.2020).
589. Спірін О. М. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів інформатики за кредитно-модульною системою: Монографія Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 300 с.
590. Старинська Н. В. Особливості самоактуалізації майбутніх психологів в процесі професійної підготовки : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Слов'янськ, 2012. 282 с.
591. Статут Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України : Сайт. URL : <http://ipood.com.ua/statut/>
592. Степаненко Л. М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх психологів до взаємодії з маргінальними соціальними групами : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Київ, 2020. 455 с.



593. Степанець Н. П. Компетентнісна парадигма в підготовці кадрів для сфери туризму. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія*. 2013. Вип. 39. Ч. 3. С. 262–271.
594. Стойка О. Я. Трансформаційні процеси у вищій школі США : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Державний вищий навчальний заклад "Ужгородський національний університет". Ужгород, 2015. 262 с.
595. Стрельніков В. Ю., Брітченко І. Г. Сучасні технології навчання у вищій школі : модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МІПК ПУЕТ. Полтава : ПУЕТ, 2013. 309 с.
596. Стрижалковська В. В. Розвиток обдарованих дітей у неформальній освіті Чеської Республіки: аналіз діяльності громадських організацій. *Науковий вісник Донбасу*. 2011. № 1. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd\\_2012\\_1\\_25](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2012_1_25) (дата звернення: 19.04.2020).
597. Сулаєва Н. В. Неформальна мистецька освіта майбутніх учителів у художньо-творчих колективах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Київ, 2014. 591 с.
598. Супрун Д. М. Теорія та практика професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03. Київ, 2018.
599. Сургунд Н. А. Психодіагностика професійної придатності майбутнього практичного психолога : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2003. 248 с.
600. Сурмін Ю. П. Майстерня вченого : підручник для науковця. Київ : Навчально-методичний центр «Консорціум з удосконалення менеджмент – освіти в Україні», 2006. 302 с.
601. Сухенко Я. В. Розвиток емпатії практичного психолога як чинник його саморегуляції : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Київ, 2012. 175 с.
602. Сухоставська Л. О. Професійна підготовка майбутніх психологів у процесі педагогічної практики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Черкаси, 2013.
603. Сущенко А. В. Важные тенденции в профессиональной деятельности преподавателей высшей школы. *Теорія та практика управління*

- соціальними системами.* 2013. № 3. С. 70–77. URL: <http://tipus.khpi.edu.ua/issue/view/2673> (дата звернення: 18.04.2020).
604. Сущенко А. В. Гуманізація педагогічної діяльності вчителя : науково-методичне видання. Запоріжжя : Прем'єр, 2003. 222 с
605. Сущенко Л. О. Науково-педагогічний супровід професійного зростання освітян: теорія і практика : монографія. Запоріжжя : КПУ, 2011. 148 с.
606. Сущенко Л. О. Організація науково-дослідної роботи майбутніх педагогів: теорія і практика : монографія. Запоріжжя : КПУ, 2012. 360 с.
607. Сущенко Т. І. Позашкільна педагогіка: теорія, історія, практика : наук.-метод. посібник. Київ : МАН, 2011. 299 с.
608. Татенко В. О. Методологія суб'єктно-вчинкового підходу: соціально-психологічний вимір : монографія. Київ : Міленіум, 2017. 184 с.
609. Теорія та практика змішаного навчання : монографія / Кухаренко В. М., Березенська С. М., Бугайчук К. Л. та ін. ; за ред. В. М. Кухаренка. Харків : Міськдрук, НТУ ХПІ, 2016. 284 с.
610. Терьохіна Н. Неформальна освіта як важлива складова системи освіти дорослих. *Порівняльно-педагогічні студії.* 2014. № 6. С 38–42.
611. Терьохіна Н. О. Організаційно-педагогічні засади розвитку неформальної освіти дорослих у США (остання чверть ХХ – початок ХХІ століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Суми, 2015.
612. Тимейчук А. М. Визначення ефективності підготовки майбутніх магістрів з туризмознавства до проєктної професійної діяльності. *Фізико-математична освіта.* 2018. Вип. 2 (16). С. 126–130.
613. Тимцуник Ю. М. Дослідження рівня сформованості готовності майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки.* 2016. № 1. С. 52–60.
614. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: структурно-генетичний підхід: Автореф. дис... д-ра психол.наук. 19.00.01 – загальна психологія, історія психології. Київ, 1994. 48с.
615. Титаренко Т. М. Сучасна психологія особистості : навч. посібник. 2-ге вид. Київ : Каравела, 2013. 372 с.

616. Тихомирова (Рикун) А. А. Особливості становлення стилю професійного спілкування майбутніх психологів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Рівне, 2014. 389 с.
617. Тітова Т. Є. Формування ціннісних орієнтацій майбутніх психологів у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Київ, 2012. 254 с.
618. Ткалич М. Г. Психологія гендерної взаємодії персоналу організацій : монографія. Київ – Запоріжжя : ЗНУ, 2015 315 с.
619. Ткач Т. В. Освітній простір особистості : психологічний аспект : монографія / Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ : Запоріжжя, 2008. 272 с.
620. Ткаченко Л. І. Використання проєктної технології у формуванні критичного мислення майбутнього вчителя початкової школи. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2012. Вип. 6. Ч. 3. С. 121–127.
621. Ткачук Г. В. Змішане навчання та особливості використання ротаційної моделі у навчальному процесі. *Інформаційні технології в освіті*. 2017. Вип. 4. С. 143-156.
622. Ткачук Л. Сучасні освітні технології в активізації пізнавальної діяльності студентів педагогічних університетів. *Вісник Львівського університету. Серія Педагогічна*. 2009. Вип. 25. Ч. 2. С. 3–10.
623. Трифонова О. М. Про науково-педагогічні підходи у дослідженнях. *Наукові записки. Серія: педагогічні науки*. 2015. Вип. 135. С. 206–211.
624. Управління сучасним навчальним закладом : словник-довідник / упор. М. В. Елькин, В. М. Приходько, М. І. Приходько, Н. І. Селіверстова, О. В. Пономаренко ; за ред. М. І. Приходько. Мелітополь : ТОВ «Видавничий будинок ММД», 2016. 160 с.
625. Усатенко О. М. Супервізорство у фаховій підготовці психолога-практика : автореф. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Луцьк, 2010. 20 с.
626. Факультет психологии Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова : официальный сайт. URL: <http://www.psy.msu.ru/educat/magistr/index.html> (дата звернення: 27.05.2020).

627. Факультет філософії і психології Воронежського державного університету. Магістратура. Напрямок підготовки «Психологія». URL: [http://www.phipsy.vsu.ru/faculty/education/psychology\\_master.html](http://www.phipsy.vsu.ru/faculty/education/psychology_master.html) (дата звернення: 28.03.2020).
628. Факультет філософії і соціальних наук Білоруського державного університету. Магістратура. URL: <https://ffsn.bsu.by/ru/nauka/magistratura.html> (дата звернення: 19.05.2020).
629. Федоренко А. Ф. Психологічні чинники попередження та подолання професійної дезадаптації у майбутніх психологів-практиків : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Київ, 2008. 271 с.
630. Федченко Ю. О. Формування готовності до професійного саморозвитку магістрантів педагогічного профілю у вищих навчальних закладах *Педагогічний альманах*. 2016. Вип. 29. С. 191–198.
631. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва : Изд-во Института Психотерапии, 2005. 490 с.
632. Философский энциклопедический словарь / глав. ред.: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев и др. Москва : Советская энциклопедия, 1983. 840 с.
633. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. Київ : Головна редакція Української радянської енциклопедії, 1986. 768 с.
634. Форми, методи і організація навчального процесу в кредитно-модульній системі : навч.-метод. посібник / С. М. Гончаров, А. А. Білецький, О. М. Губницька, Т. А. Костюкова ; за ред. С. М. Гончарова. Рівне : НУВГТТ, 2007. 184 с.
635. Франкл В. Человек в поисках смысла : сборник ; пер. с англ. и нем. Д. А. Леонтьева, М. П. Папуша, Е. В. Эйдмана. Москва : Прогресс, 1990. 368 с.
636. Фрейджер Р., Фейдимен Д. Личность. Теории, эксперименты, упражнения. 5-е международ. изд. Москва : ОЛМА-ПРЕСС, 2001. 864 с.

637. Фридман Л.М. Педагогический опыт глазами психолога: книга для учителя. Москва : Просвещение, 1987. 224 с.
638. Фрицюк В. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Вінниця, 2017. 532 с.
639. Фрузина Е. Л. Непрерывное образование для педагогов: модели и особенности. *Непрерывное образование в политическом и экономическом контекстах*. Москва : ИС РАН, 2008. С. 274–292. , с. 275–276.
640. Фурдуй С. Б. Компетентнісний підхід у вищій школі в Україні: розробка та впровадження ідей при підготовці фахівців соціономічної сфери. *Молодий вчений*. 2017. № 3. С. 485–489.
641. Фурман А. А. Ціннісно-орієнтаційні чинники особистісного розвитку майбутніх психологів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Одеса, 2009. 224 с.
642. Хакен Г. Синергетика. Москва : Мир, 1980. 405 с.
643. Халемендик Ю. Є. Розвиток міжкультурної професійної компетентності майбутніх магістрів педагогіки вищої школи в умовах неформальної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Мелітополь, 2017.
644. Хатунцева С. М. Проблема діагностики навчальних досягнень студентів. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Умань, 2007. С. 220–225.
645. Хілько С. О. Психологічні умови формування толерантності до невизначеності у майбутніх психологів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2018. 22 с.
646. Хом'як А. Педагогічна технологія як інтегративна модель навчально-виховного процесу. *Молодь і ринок*. 2014. № 9. С. 44–50.
647. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів: теорія і практика : монографія. Київ : Магістр-S, 1998. 200 с.

648. Хомуленко Б. В. Функціонально-рольові особливості особистості психолога : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 – загальна психологія, історія психології. Харків, 2014. 204 с.
649. Цветкова Г. Г. Професійне самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін вищої школи : монографія. Слов'янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2014. 478 с.
650. Центр Томалогії: сайт. URL: <https://tomalogy.com/> (дата обращения: 12.01.2020).
651. Цокур Р. М. Формування потенціалу професійного саморозвитку в майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Одеса, 2004. 242 с.
652. Чала Ю. М. Особливості набуття професійно значущого досвіду майбутніми психологами : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Рівне, 2012. 302 с.
653. Чалдини Р. Психология влияния. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 288 с.
654. Чебикін О. Я., Сінельнікова Т. В. Психологічні основи тренінгових технологій : монографія. Одеса : Лерадрук, 2013. 229 с.
655. Чебикін О. Я. Емоційна регуляція пізнавальної діяльності: концепція, механізми, умови. *Психологія і суспільство*. 2017. № 3 (69). С. 86–103. URL: <http://journals.uran.ua/index.php/1810-2131/article/view/113673> (дата звернення: 18.03.2020).
656. Чеккуева З. Н., Лайпанова Л. Х.-Д. Формирование профессиональных компетенций магистрантов-психологов в процессе производственной практики. *Теория и практика общественного развития*. 2015. Вып. 21. С. 305–307.
657. Чемерискина И. И. Методические указания для практических занятий по курсу «Специальный практикум по психологии». Методики диагностики свойств мышления. Владивосток : Морской государственный университет имени адмирала Г. И. Невельского, 2007. 52 с.
658. Чепелева Н. О. Психологічні особливості емоційного вигорання викладачів вищих навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. психол.

- наук : 19.00.01 – загальна психологія, історія психології. Одеса, 2010. 19 с.
659. Чернобровкін В. М. Психологія прийняття рішень у педагогічній діяльності : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Київ, 2007. 408 с.
660. Чечет В. В. Опыт работы магистратуры в национальном белорусском институте образования. *Гумантарні науки*. 2001. № 1. С. 87–93.
661. Чигирин Т. О. Психологічні умови формування ефективної самопрезентації майбутніх психологів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Київ, 2016. 20 с.
662. Чопик Ю. Історіографія педагогічної компаративістики: проблема методології дослідження. *Педагогічний дискурс*. 2016. Вип. 21. С. 181–187.
663. Чубук Р. В. Критерії, показники та рівні професійної компетентності соціальних педагогів. *Наукові записки [Національного університету «Острозька академія»]. Сер.: Психологія і педагогіка*. 2008. Вип. 11. С. 253–263.
664. Чуйко О. В. Особистісне становлення суб'єктів професійної діяльності у соціономічних професіях : монографія. Київ : АДЕФ-Україна, 2013. 280 с.
665. Шабалдак А. В. Компоненти, критерії, показники та рівні готовності курсантів військової академії до професійної діяльності на основі реалізації праксеологічного підходу. *Молодий вчений*. 2017. № 2. С. 563–567.
666. Шандрук С. К. Психологічні засади розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Тернопіль, 2015. 458 с.
667. Шапаренко Х. А. Модель особистісного самовдосконалення майбутнього педагога дошкільної освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Сер. 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2018. Вип. 61. С. 323–326.

668. Шапочкіна Неформальна освіта: зарубіжний досвід організації. *Неперервна професійна освіта за кордоном*. 2011. Ч. 7. С. 122–125.
669. Шапочкіна О. В. Сучасні тенденції розвитку неформальної освіти майбутніх учителів Німеччини: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Київ, 2012. 20 с.
670. Шапошникова Ю. Г. Психологічні особливості рефлексивних компонентів у професійному становленні практичного психолога: дис. канд. ... психол. наук: 19.00.07. Київ, 2008.
671. Шапран Ю. Педагогічне моделювання у процесі формування професійної компетентності майбутнього вчителя біології. *Рідна школа*. 2012. № 12. С. 39–43.
672. Шацька З. Я. Впровадження проектних технологій в діяльність ВНЗ: переваги та недоліки. *Вісник Київського національного університету технологій та дизайну. Серія «Економічні науки»*. 2015. Спец. вип. С. 374–383.
673. Швалб А. Ю. Формування психологічної готовності майбутніх психологів МНС до надання екстреної допомоги: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.09. Харків, 2012. 169 с.
674. Швалб Ю. М. Психологические модели целеполагания: монографія. Київ: Стилос, 1997. 240 с.
675. Шевченко М. І. Особливості комунікативної компетентності майбутніх психологів з різними типами співвідношення адаптивності та креативності: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Київ, 2013. 236 с.
676. Шевченко Н. Ф. Формування професійної свідомості практичних психологів у системі вищої освіти: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Київ, 2006. 34 с.
677. Шевченко С. В. Психологічні особливості розвитку довіри до себе у майбутніх психологів: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Київ, 2018. 260 с.
678. Шевчук Р. М. Методологія наукового пізнання: від явища до сутності. *Філософські та методологічні проблеми права*. 2016. № 1. С. 31–45.



679. Шейко В. М., Кушнарєнко Н. М. Організація та методика науково-дослідної діяльності : підручник. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ : Знання-Прес, 2002. 295 с.
680. Шишко А. В. Комунікативна компетенція як складова педагогічної компетентності майбутнього викладача іноземної мови. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*. 2015. № 2. С. 245–250.
681. Шоробура І. М. Тренінги з освітнього менеджменту : навч. посіб. Хмельницький : ФОП Мельник А. А., 2018. 242 с.
682. Щєдровицький П. Г. Избранные труды Москва : Педагогика, 1995. 435 с.
683. Щєрбак О. І. Освіта дорослих у контексті неперервності навчання. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2016. Вип. 1. С. 53–60. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/OD\\_2016\\_1\\_9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/OD_2016_1_9) (дата звернення: 12.03.2020).
684. Щєкіна Н. Б. Проектна технологія навчання в підготовці магістрів педагогіки. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін* : матеріали II Міжнар.наук.-практ. конф. 2015. Місто, 2015. Т. 1. С. 323–325.
685. Щєка Г. П. Методологічні основи порівняльно-педагогічних досліджень. *Науковий вісник Донбасу*. 2012. № 2. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd\\_2012\\_2\\_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2012_2_10) (дата звернення: 18.05.2020).
686. Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность. Москва : Эдиториао УРСС, 1997. 442 с.
687. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности: меодологические проблемы современной науки. Москва : Наука, 1978. 392 с.
688. Ягоднікова В. В. Інтерактивні форми і методи навчання у вищій школі : навч.-метод. посіб. Київ : ДП «ВД «Персонал»», 2009. 80 с.
689. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Либідь, 2002. 560 с.
690. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. Москва : Сентябрь, 1996. 96 с.

691. Ямницький О. В. Особливості професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Одеса, 2016. 242 с.
692. Ямчук Т. Ю. Психологічні чинники розвитку професійної самоідентичності майбутніх психологів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Київ, 2017. 229 с.
693. Ярая Т. А. Особистісна готовність майбутніх психологів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Ялта, 2014. 309 с.
694. Яценко Т. С. Динамика развития глубинной психокоррекции: теория и практика : монография. Днепропетровск : Инновация, 2015, 567 с.
695. Bulatbayeva A., Kusainov A. The Features of Organizing a Master Preparation in Kazakhstan. *International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering*. 2012. Vol. 6. № 10. P. 2724–2727.
696. Byrka M. F. Blended learning strategy in teacher training programs. *Information Technologies and Learning Tools*. 2017. Vol. 62. № 6. P. 216–224. <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1802/1277> (дата звернення: 15.03.2020).
697. Cedefop. European guidelines for validating non-formal and informal learning. *Luxembourg: Publications Office. Cedefop reference series*. 2015. № 104. 64 p. URL: <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/3073> (дата звернення: 04.02.2020).
698. Coombs P. H. World Educational Crisis: a systems approach. New York : Oxford University Press, 1968. 260 p.
699. Council Recommendation of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning. *Official Journal of the European Union*. URL: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:EN:PDF> (дата звернення: 30.03.2020).
700. Dave R. H. Foundation of Lifelong Education: Some Methodological Aspects. *Foundation of Lifelong Education*. Hambourg, 1976. 388 p.

701. European Federation of Psychologists' Associations (EFPA). *EuroPsy – European Certificate in Psychology*. 2019. URL: [https://www.europsy.eu/\\_webdata/europsy\\_regulations\\_july\\_2019\\_moscow.pdf](https://www.europsy.eu/_webdata/europsy_regulations_july_2019_moscow.pdf) (дата звернення: 26.05.2020).
702. Faris R. Lifelong learning on the knowledge highway. Ottawa : Human resources development Canada, Office of learning technology, 1995. 62 p.
703. Frankl V. Man's Search for Meaning. An Introduction to Logotherapy. Boston, MA : Beacon Press, 2006. P. 178.
704. Grattan H. In quest of knowledge: A historical perspective of adult education. New York : Association Press, 1955. 546 p.
705. Hall B. L. The International Council for Adult Education: Global Civil Society Structure. *Convergence*. 2000. Vol. 33. № 1–2. P. 33–56.
706. Heaney T. When Adult Education Stood for Democracy. *Adult Education Quarterly*. 1992. Vol. 43. № 1. P. 51–59.
707. International Standard Classification of Education. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-iscd-2011-en.pdf> (дата звернення: 09.04.2020).
708. Kazlauskasa E., Grigutytea N. Clinical Psychology in Lithuania: Current Developments in Training and Legislation. *Clinical Psychology in Europe*. 2020. Vol. 2 (1). Art. 2835. URL: <https://doi.org/10.32872/cpe.v2i1.2835> (дата звернення: 13.03.2020).
709. Kilpatrick W.H. The Project Method. The Use of the Purposeful Act in the Educative Process. *Teachers College Record*. – 1918. № 19. – P. 319 – 334.
710. Knowles M. The modern practice of adult and continuing education: from pedagogy to andragogy. New York : Cambridge University Press, 1980. 345 p.
711. Kravtsov Y. S., Tkalych M. H., Korbozerova N. M., Ponomarenko O. V. Communicative rationality as a problem fields and semantic emphasis of educational paradigm. *Astra Salvensis*. 2020. Supplement № 1. P. 391–401.
712. Larsson S. Popular adult education institutions as aducational avantgardes. *Meaning, Relevance and variation* : the second Nordic conference on adult learning. Linköping Iniversity, 2007. P. 26–27.

713. Lithuanian University of Health Sciences. Degree programmes. URL: [http://web.lsmuni.lt/trs/studies/?utm\\_source=Keystone&utm\\_medium=Keystone%20Profile&utm\\_campaign=Keystone#/clinical-health-psychology](http://web.lsmuni.lt/trs/studies/?utm_source=Keystone&utm_medium=Keystone%20Profile&utm_campaign=Keystone#/clinical-health-psychology) (дата звернення: 14.03.2020).
714. London Metropolitan University. Postgraduate courses. URL: <https://www.londonmet.ac.uk/courses/postgraduate/> (дата звернення: 14.02.2020).
715. Lunt I., Peiró J. M., Poortinga Y., Roe R. A. EuroPsy: Standards and quality in education for psychologists. 2014. 218 p. URL: <https://doi.org/10.1027/00438-000> (дата звернення: 15.06.2020).
716. Masters in Psychology: Courses Structure, Specializations & Career. Top Universities. URL: <https://www.topuniversities.com/courses/psychology/grad/guide> (дата звернення: 13.03.2020).
717. Mayer J. D., Salovey P. Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*. 1995. V.4. P.197–208.
718. Ministry of Education and Science of the Republic of Lithuania. Descriptor of the Study Field of Psychology (V-923). 2015. URL: [https://www.skvc.lt/uploads/lawacts/docs/229\\_19635725da19d5b0c50a341a3d08ea4a.pdf](https://www.skvc.lt/uploads/lawacts/docs/229_19635725da19d5b0c50a341a3d08ea4a.pdf) (дата звернення: 15.05.2020).
719. Monash University. Master of Educational and Developmental Psychology. URL: <https://www.monash.edu/study/courses/find-a-course/2020/educational-and-developmental-psychology-d6007#course-structure-3> (дата звернення: 01.03.2020).
720. New York University. Department of Psychology. M.A. in Psychology. URL: <https://as.nyu.edu/psychology/graduate/ma-psychology.html> (дата звернення: 15.06.2020).
721. Nuriyev M., Sovetkanova D., Seysenbayeva Z. Achievements and new challenges in the area of education of independent Kazakhstan. *Opcción*. 2018. Vol. 34. № 85-2. P. 338–352.
722. Olds L. The North American Alliance for Popular and Adult Education and the Movement of Movements. *Convergence*. 2005. Vol. 38 № 2. P. 29–41.

723. Ponomareko O. V. Perspectives and accents of training of the future masters in psychology for professional activities in the conditions of nonformal education. *Development priorities of pedagogical sciences in the XXI century*: collective monograph / A. O. Bessarab, M. D. Diachenko, Jan Grzesiak, O. I. Ivanytsky, etc. Lviv ; Torun : Liha-Press, 2019. P. 109–127. DOI: <https://doi.org/10.36059/978-966-397-106-3/109-127> (дата звернення: 15.06.2020).
724. Psychology Board of Australia. Areas of Practice Endorsement. URL: <https://www.psychologyboard.gov.au/documents/default.aspx?record=WD18%2F26444&dbid=AP&checksum=RWAYwI4RIHBIwEqTxQLUGg%3D%3D> (дата звернення: 12.03.2020).
725. Psychology education and training. A future model. *APS InPsych*. 2016. Vol. 38. Iss. 2. April. URL: <https://www.psychology.org.au/inpsych/2016/april/feature> (дата звернення: 17.03.2020).
726. Rogers A. Non-formal Education: Flexible Schooling or Participatory Education?. New York : Springer US, 2007. 318 p.
727. Rogers C. Client-Centered Therapy.p. Boston : Houghton-Mifflin, 1951.
728. Rokeach M. The nature of human values. New York : Free Press, 1973. 438 p.
729. Silberman M. Active Strategies. 101 Strategies to Teach Active Learning. Boston : London etc., 1996. 216 p.
730. Skinner B. F. About behaviorism. New York : Free Press, 1974. 234 p.
731. The Australian Psychological Society. URL: <https://www.psychology.org.au/Training-and-careers/Careers-and-studying-psychology/studying-psychology/Study-pathways> (дата звернення: 14.04.2020).
732. The University of Sydney. Faculty of Science Master of Science in Coaching Psychology. URL: <https://www.sydney.edu.au/courses/courses/pc/master-of-science-in-coaching-psychology.html> (дата звернення: 10.03.2020).
733. The University of Western Australia. Industrial and Organisational Psychology, Master. URL: [https://www.uwa.edu.au/study/courses/master-of-industrial-and-organisational-psychology?utm\\_campaign=OG-](https://www.uwa.edu.au/study/courses/master-of-industrial-and-organisational-psychology?utm_campaign=OG-)

- StudyPortals-  
INT&utm\_source=studyportals.com&utm\_medium=referrals&sc\_camp=10  
D0E7FB03D447B7AF0294CF6EB990A0 (дата звернення: 12.02.2020).
734. Tilburg University. Master's programs. URL:  
[https://www.tilburguniversity.edu/education/masters-programmes?degree=All&duration=All&language\\_of\\_instruction=All&pre-master=All&search=&sort\\_bef\\_combine=title\\_sort%20ASC&sort\\_by=title\\_sort&sort\\_order=ASC&start\\_date=All&page=1](https://www.tilburguniversity.edu/education/masters-programmes?degree=All&duration=All&language_of_instruction=All&pre-master=All&search=&sort_bef_combine=title_sort%20ASC&sort_by=title_sort&sort_order=ASC&start_date=All&page=1) (дата звернення: 03.05.2020).
735. UNESCO Draft Recommendation on the Development of Adult Education. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning. 2015. URL:  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232596e.pdf> (дата звернення: 12.03.2020).
736. UNESCO Guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-formal and Informal Learning. Hamburg : UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2012. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216360e.pdf> (дата звернення: 15.05.2020).
737. Università di Bologna. Psychology of wellbeing and social inclusivity. Laurea Magistrale. URL:  
[https://corsi.unibo.it/2cycle/PsychologyWellbeingInclusivity/\\_\\_\\_programme](https://corsi.unibo.it/2cycle/PsychologyWellbeingInclusivity/___programme) (дата звернення: 11.03.2020).
738. Universitatea de Stat din Moldova. Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială. URL:  
[http://usm.md/?page\\_id=598](http://usm.md/?page_id=598) (дата звернення: 15.05.2020).
739. Universitatea Libera Internationala din Moldova. Facultatea de Psihologie, Științe ale Educației și Asistență Socială. Planuri de Studii. Masterat. URL:  
<http://psihologie.ulim.md/studii/masterat/planuri-studii> (дата звернення: 11.02.2020).
740. Universitatea Pedagogică de Stat «Ion Creangă» din Chișinău. Programe de studii ciclul II, studii superioare master. URL: [https://www.upsc.md/wp-content/uploads/2017/03/stud\\_licent\\_prog\\_stud\\_mast.pdf](https://www.upsc.md/wp-content/uploads/2017/03/stud_licent_prog_stud_mast.pdf) (дата звернення: 19.06.2020).

741. University of Illinois. Department of Psychology. Master of Science: Psychological Science. Program Description. URL: <https://psychology.illinois.edu/msps/program-description> (дата звернення: 10.06.2020).
742. Voitsich I. V. Methodic recommendations to scientific and pedagogic staff connected with the formation of emotional competence of future psychologists in the process of professional preparation. *Innovative solutions in modern science*. 2016. № 5 (5). P. 47–62.
743. Vytautas Magnus University. Faculty of Social Sciences. Master degree studies. URL: <http://smf.vdu.lt/en/studies/master-degree-studies/> (дата звернення: 10.06.2020).
744. Vytautas Magnus University. Faculty of Social Sciences. Study programs. Organizational Psychology (Double degree programme). URL: <https://www.vdu.lt/en/study/program/show/295/> (дата звернення: 28.03.2020).
745. Watson J. B. Psychology as the Behaviorist Views It. *Psychological Review*. 1913. № 20 (2). P. 158–177.
746. Watson, John B. Behaviorism (revised ed.). Chicago : University of Chicago Press, 1924. 48 p.
747. Welton M. Social Revolutionary Learning: The New Social Movements as Learning Sites. *Adult Education Quarterly*. 1993. № 3. P. 152–164.
748. Vernon G. M. Values, values definitions, and symbolic interaction / G. M. Vernon // Values Theory in philosophy and Social science / by ed. Ervin Laszlo, S. Hilbur. – Gordon and Breach, 1973, – P. 125-129.
749. Wolff S. B. Emotional intelligence as the basis of leadership emergence in self-managing teams / Steven B. Wolff, Anthony T. Pescosolido, Vanessa Urch Druskat // *Leadership Quarterly*. – 2002. – Vol. 13 (5). – P. 505-522.

## ДОДАТОК А

### А.1. Методика вивчення професійної аксіоїдентичності (Автори: А. Азбель, А. Грецов, модиф. В. Волошиної)

Виділяють чотири статуси професійної ідентичності - «сходинок», на яких особистість перебуває в процесі професійного самовизначення. Пропонований тест дозволить визначити, на якій з цих сходинок знаходитесь Ви на теперішній час.

**Мета:** визначити статус професійної ідентичності майбутнього психолога (стосовно вибору професійної спеціалізації).

**Інструкція.** Опитувальник складається з 20 пунктів, по кожному з яких можливі чотири варіанти відповідей: А, В, С, D. Уважно прочитай їх і вибери той, який найбільш точно передає Вашу точку зору. Можливо, що якісь варіанти відповідей будуть здаватися рівноцінними, тим не менш, необхідно вибрати той, який найбільше відповідає Вашим думкам і переконанням. Запишіть номери питань і обраний варіант відповіді на кожне з них.

#### Текст опитувальника

1. Мене не турбує моє професійне майбутнє:
  - a) згоден: ще не настав час вирішувати, вчитися мені далі чи працювати;
  - b) згоден, я впевнений, що мої близькі допоможуть мені в моєму професійному майбутньому;
  - c) згоден, так як я вже давно все вирішив з приводу свого професійного майбутнього, і немає сенсу турбуватися;
  - d) не згоден, адже якщо про майбутнє не турбуватися зараз, то потім буде занадто пізно.
  
2. Мені важко прийняти рішення, яку отримувати подальшу спеціалізацію:
  - a) згоден, так як мене цікавить відразу кілька спеціалізацій, якими хотілося б оволодіти;
  - b) згоден, тому я краще прислухаюся до думки авторитетної людини (батька, доброго знайомого, друга);
  - c) не згоден, я вже прийняв рішення про те, яку я буду отримувати спеціалізацію в подальшому;
  - d) не згоден, оскільки ще поки не замислювався над цією проблемою.
  
3. Я регулярно вивчаю попит на представників спеціальності, яку отримую:
  - a) згоден, адже від попиту на ринку праці залежить, яку спеціалізацію я виберу;
  - b) не згоден, оскільки люди, до порад яких я дослухаюся, знають краще, яку спеціалізацію мені обрати;
  - c) не згоден, так як час аналізувати попит на професії ще не настав.
  - d) не згоден, я вже вирішив, що все одно отримаю ту спеціалізацію, яку я хочу.
  
4. Я досі не обговорював з близькими свої професійні плани на майбутнє:
  - a) згоден, так як моїми близькими вже давно вирішено, ким я буду, і зі мною не радилися з цього питання;
  - b) не згоден, якраз мої близькі постійно обговорюють зі мною мої професійні вподобання;
  - c) згоден, у нас в родині не прийнято обговорювати мої професійні плани;
  - d) не згоден, я давно все обговорив з близькими, але рішення про майбутню спеціалізацію приймав самостійно.
  
5. Я вважаю, що особистість має бути щира, чутлива, комунікабельна, інтелектуальна, креативна, оптимістична, цілеспрямована, толерантна, динамічна, різносторонньою:
  - a) згоден, з такими людьми завжди приємно проводити час і переживати різні життєві труднощі;
  - b) не згоден, за позитивом часто прихована корисливість;
  - c) скоріше згоден, але над цим я ніколи не замислювався;
  - d) не згоден, у людині всього має бути порівну, адже реальність не завжди доброзичлива.
  
6. Майбутні професійні плани мені добре зрозумілі:
  - a) згоден, так як вибудувати їх мені допомогли близькі та знайомі, які є фахівцями в цій професійній галузі;
  - b) згоден, оскільки я побудував їх самостійно, ґрунтуючись на власному життєвому досвіді;
  - c) не згоден, так як у мене поки що відсутні професійні плани;
  - d) не згоден, але як раз зараз я намагаюся вибудувати свої професійні плани.
  
7. На мою думку, психолог має бути гуманний, прогресивний, рефлексивний, авторитетний, спостережливий, уважний, організований, відкритий, тактовний, проникливий:



- a) згоден, так як психолог працює з найтоншим внутрішнім світом людини - душею;
- b) не згоден, оскільки вважаю, що психолог має бути харизматичний;
- c) скоріше згоден, але над цим я ніколи не замилювався;
- d) не згоден, оскільки вважаю, що психологією може займатися кожен, кому це цікаво.

8. Думаю, мені ще занадто рано замислюватися над питаннями побудови своєї кар'єри:

- a) згоден, так як моя кар'єра все одно залежатиме від рішення мого близького оточення;
- b) згоден, мені і раніше в житті не доводилося стикатися з питаннями побудови кар'єри;
- c) не згоден, вже настав той час, коли необхідно вибирати напрямок своєї подальшої кар'єри.
- d) не згоден, я вже давно і точно вирішив, яким чином я буду вибудовувати свою кар'єру.

9. Уже чітко вирішено, яку спеціалізацію я хочу отримати:

- a) не згоден, так як я ще не думав над своєю конкретною спеціалізацією;
- b) згоден, і я можу точно назвати спеціалізацію, яку я отримаю;
- c) згоден, так як моє близьке оточення повідомили мені, яку спеціалізацію я маю отримати;
- d) не згоден, мені важко зрозуміти, яка спеціалізація підходить саме мені.

10. Мої друзі радять мені, яку спеціалізацію краще отримати:

- a) згоден, ми з ними часто обговорюємо це питання, але я намагаюся будувати свої професійні плани самостійно;
- b) згоден, і я збираюся разом з товаришем отримати однакову спеціалізацію, прислухавшись до його думки;
- c) не згоден, так як обмірковувати свою майбутню кар'єру нам з друзями ніколи, у нас є багато більш цікавих справ;
- d) не згоден, я вже прийняв рішення щодо свого майбутнього, без допомоги друзів.

11. Для мене не принципово, яку спеціалізацію отримувати надалі:

- a) згоден, так як для мене головне - отримати освіту, про яку давно мріяв;
- b) згоден, оскільки впевнений, що моя родина все одно «влаштує» мене на хорошу роботу після закінчення вузу;
- c) згоден, оскільки професійна освіта - не головне в житті;
- d) не згоден, тому що від вибору спеціалізації залежить якість моєї подальшої освіти.

12. У колі своїх друзів хотілося б більше бачити тих, хто доброзичливий, альтруїстичний, емпатійний, ввічливий, відповідальний, чесний, справедливий, гідний, обов'язковий, сумлінний:

- a) згоден, ми з друзями часто обговорюємо ці питання;
- b) згоден, і я докладаю зусиль для того щоб розвинути в собі ці якості;
- c) не згоден, так як друзі можуть бути різними і їх треба приймати такими якими вони є;
- d) не згоден, оскільки для міцної дружби необхідні протилежності.

13. Я не часто думаю над своїм професійним майбутньому:

- a) не згоден, над цією проблемою я думаю досить часто.
- b) згоден, так як я знаю, мої близькі зроблять так, щоб у мене в житті все склалося як найкраще;
- c) згоден, думаю мені ще рано над цим міркувати;
- d) згоден, так як я все вже вирішив для себе і зараз займаюсь вирішенням інших проблемах.

14. У мене на прикметі кілька спеціалізацій, якими я хотів би оволодіти:

- a) не згоден, так як мої рідні вже визначили мені спеціалізацію;
- b) не згоден, я сам хочу обрати тільки одну, цілком визначену спеціалізацію;
- c) згоден, я якраз вибираю додаткову професійну спеціалізацію;
- d) не згоден, іноді мені здається, що я сам не знаю, чого я хочу від майбутнього.

15. Ніякі життєві проблеми не зможуть мені перешкодити досягти поставлених професійних цілей:

- a) згоден, оскільки знаю, що моя родина зробить все, щоб моя мета здійснилася;
- b) не згоден, у мене поки що немає професійної мети;
- c) згоден, так як я добре усвідомлюю свої професійні цілі і прагну до них;
- d) не згоден, я ще не до кінця розумію, в чому полягають мої професійні цілі.

16. У нас вдома часто виникають бурхливі дискусії з приводу моєї майбутньої кар'єри:

- a) не згоден, оскільки мої рідні з цього питання все вже вирішили, і з ними вже марно сперечатися;
- b) не згоден, так як моя родина не особливо цікавиться питаннями моєї кар'єри;
- c) не згоден, адже з приводу кар'єри я все вже вирішив сам, і сперечатися зі мною все одно марно;
- d) згоден, я раджуся з родиною, хоча іноді наші погляди щодо мого майбутнього можуть розходитися.

17. Мене мало цікавить інформація про те, як вибудовувати кар'єру в різних професійних галузях:

- a) згоден, так як моя родина вже вибрала мені майбутню сферу діяльності, і немає потреби збирати будь-яку додаткову інформацію;
- b) згоден, тому що я вже прийняв рішення про те, ким я буду і де буду працювати;
- c) не згоден, я якраз зараз активно аналізую можливості кар'єрного росту в різних галузях професійної діяльності;
- d) згоден, мене взагалі мало цікавить інформація про те, де і як можна вибудовувати кар'єру.

18. Я тримаю на прикметі кілька професійних цілей:

- a) згоден, але вони були визначені заздалегідь моїм близьким оточенням;
- b) не згоден, у мене всього одна професійна мета;
- c) не згоден, я про них поки що не замислювався;
- d) згоден, таких цілей поки що декілька, і я не вирішив, яка з них для мене основна.

19. Я дуже добре уявляю своє подальше кар'єрне зростання:

- a) не згоден, поки що моє професійне майбутнє - це безліч альтернативних варіантів вибору;
- b) не згоден, але я впевнений, що моя родина влаштує мене на хорошу роботу, де кар'єра мені буде забезпечена;
- c) не згоден, так як мені не хочеться розбиратись, яка кар'єра підходить саме мені, у мене є й більш важливі проблеми;
- d) згоден, і я вже можу назвати основні кроки мого професійного життя.

20. Моя родина дала мені можливість самостійно зробити особистісний вибір професії і спеціалізації:

- a) не згоден, бо моя родина взагалі не бере участь в моєму професійному виборі;
- b) згоден, але ми все одно ще обговорюємо мій професійний вибір;
- c) не згоден, так як моя родина переконана, що при самостійному виборі я можу помилитися;
- d) згоден, і я вже зробив свій професійний вибір.

**Обробка отриманих даних наведена:** у відповідності з ключем визначте кількість балів по кожному із видів ідентичності. Найбільша кількість балів буде свідчити про характерний саме для вас рівень професійного самоототожнення.

**Ключ.** Кожен варіант відповіді оцінюється в 1 або 2 бали за однією із шкал відповідно до наведеного нижче «ключа».

### Статуси аксіоідентичності

№ запитання	Невизначена	Нав'язана	Мораторій	Сформована
1.	a — 2	b — 1	d — 1	c — 1
2.	d — 1	b — 1	a — 2	c — 1
3.	c — 1	b — 1	a — 2	d — 1
4.	c — 1	a — 2	b — 1	d — 1
5.	d — 1	b — 2	c — 1	a — 1
6.	c — 1	a — 1	d — 1	b — 2
7.	c — 1	b — 2	d — 1	a — 1
8.	b — 2	a — 1	c — 1	d — 1
9.	a — 1	c — 1	d — 1	b — 2
10.	c — 1	b — 2	a — 1	d — 1
11.	c — 2	b — 1	d — 1	a — 1
12.	d — 1	c — 2	a — 1	b — 1
13.	c — 2	b — 1	a — 1	d — 1
14.	d — 1	a — 1	c — 2	b — 1
15.	b — 1	a — 1	d — 1	c — 2
16.	b — 1	a — 1	d — 2	c — 1
17.	d — 2	a — 1	c — 1	b — 1
18.	c — 1	a — 1	d — 2	b — 1
19.	c — 1	b — 1	a — 1	d — 2
20.	a — 1	c — 1	b — 1	d — 2
Сума				

**Інтерпретація статусів аксіоідентичності:**

- Невизначена аксіоідентичність: вибір професійних ціннісних орієнтацій та професійного шляху не зроблений, чіткі уявлення про кар'єру відсутні, втім, особистість і не ставить перед собою таку проблему.
- Нав'язана аксіоідентичність: особистість має сформовані уявлення про професійні цінності та своє професійне майбутнє, але вони нав'язані ззовні (наприклад, батьками) і не є результатом самостійного вибору.
- Мораторій (криза вибору) аксіоідентичності: особистість усвідомлює проблему вибору професії і знаходиться в процесі її вирішення, але найбільш вдалий варіант ще не визначений.
- Сформована аксіоідентичність: професійні плани визначені, що стало результатом осмисленого самостійного рішення.

## А.2. Освітньо-професійна програма для майбутніх магістрів зі спеціальності 053 Психологія (на другому рівні вищої освіти)

**ЗАТВЕРДЖУЮ**

Ректор Класичного приватного  
університету  
Огаренко В.М.

« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 20\_\_ р.

### СТАНДАРТ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

### ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНА ПРОГРАМА

**РІВЕНЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ** \_\_\_\_\_ ДРУГИЙ \_\_\_\_\_  
(назва рівня вищої освіти)

**СТУПІНЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ** \_\_\_\_\_ МАГІСТР \_\_\_\_\_  
(назва ступеня вищої освіти)

**ГАЛУЗЬ ЗНАНЬ** \_\_\_\_\_ 05 Соціальні та поведінкові науки \_\_\_\_\_  
(шифр та назва галузі знань)

**СПЕЦІАЛЬНІСТЬ** \_\_\_\_\_ 053 Психологія \_\_\_\_\_  
(код та найменування спеціальності)

**ОСВІТНЯ ПРОГРАМА** \_\_\_\_\_ Психологія \_\_\_\_\_

**З а п о р і ж ж я**  
**2 0 1 7**

#### **I Преамбула**

Освітньо-професійна програма підготовки магістра у галузі знань 05 «Соціальні та поведінкові науки», спеціальності 053 «Психологія», за освітньою програмою «Психологія» затверджена вченою радою КПУ, протокол № 1 від 23 вересня 2017 р.

Розробники стандарту:

*Зарицька Валентина Василівна* – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології Класичного приватного університету;

*Пономаренко Ольга Вікторівна* – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології Класичного приватного університету

Стандарт вищої освіти є обов'язковим для Класичного приватного університету в процесі підготовки магістрів за спеціальністю 053 «Психологія». Стандарт застосовується в процесі ліцензування та акредитації закладу вищої освіти.

#### **II Загальна характеристика**

Рівень вищої освіти	Другий (магістерський) рівень вищої освіти.
Ступінь вищої освіти	Магістр
Галузь знань	05 Соціальні та поведінкові науки
Спеціальність	053 Психологія
Освітня програма	Психологія

Обмеження щодо форм навчання	Немає
Освітня кваліфікація	Магістр з психології, психолог, викладач вищого навчального закладу
Професійна(і) кваліфікація(ї)	Не надається
Кваліфікація в дипломі	Магістр з психології, психолог, викладач вищого навчального закладу
Опис предметної області	<p><i>Об'єктом вивчення</i> фахівця є конкретні факти психічного життя та психологічні закони і закономірності.</p> <p><i>Мета програми:</i> надати освіту в галузі психології із широким доступом до працевлаштування, підготувати студентів із особливим інтересом до окремих, що вибрані молодими особистостями, психологічних аспектів діяльності та поведінки людини для продовження навчання.</p> <p>Фахівець в галузі психології здатний до наступних видів діяльності:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– виявлення нахилів, здібностей людей та перспектив їх розвитку;</li> <li>– застосування кількісних і якісних, індивідуальних і групових методів психодіагностики у відповідності з поставленою метою (психологічною практикою);</li> <li>– консультативна допомога керівникам з питань психології управління;</li> <li>– планування та забезпечення робіт щодо оптимізації соціально психологічного клімату в організаціях;</li> <li>– розробка планування і спрямування діяльності людей на досягнення конкретних цілей;</li> <li>– розробка перспективних планів з надання психологічної допомоги різним категоріям населення;</li> <li>– проведення аналізу ситуацій та проблем шляхом активізації процесів самонавчання та саморозвитку;</li> <li>– проведення на відповідному науково-методичному рівні викладання</li> </ul>
Академічні права випускників	Магістр психології може продовжувати навчання за третім (освітньо-науковим) рівнем з отриманням ступеня доктора філософії (PhD) та отримання додаткової кваліфікації в системі післядипломної освіти
Орієнтація програми	Компетенції випускника-магістра з професійного спрямування «Психологія» дозволяють йому працювати у науково-дослідних установах, у системі підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців з базової та повної вищої освіти, тобто займатись викладацькою діяльністю.
Працевлаштування випускників	Згідно з Національним класифікатором професій ДК 003-2010 фахівці, які здобули освіту за освітньою програмою «Психологія» можуть обіймати такі первинні посади: 2445.1 – Молодший науковий співробітник (психологія) 2445.1 – Науковий співробітник (психологія) 2445.1 – Науковий співробітник-консультант (психологія) 2445.2 – Практичний психолог 2445.2 – Психолог 1229.7 – Начальник центру (психологічного забезпечення, соціально-трудової реабілітації дорослих, з надання соціальних послуг тощо) 1229.7 – Завідувач психолого-медико-педагогічної консультації 1232 – Головний психолог 2340 – Консультант психолого-медико- педагогічної консультації 2340 – Консультант центральної психолого-медико-педагогічної консультації

### III Обсяг кредитів ЄКТС, необхідний для здобуття відповідного ступеня вищої освіти

Обсяг освітньої програми магістра на базі першого (бакалаврського) рівня вищої освіти – 90 кредитів ЄКТС.

Мінімум 50% обсягу освітньої програми виділяється для забезпечення загальних та спеціальних (фахових) компетентностей за даною спеціальністю.

### IV Перелік компетентностей випускника

#### Інтегральна компетентність

Здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та вирішувати практичні проблеми в галузі психології або у процесі навчання, що передбачає вміле застосування методів діагностики,

здійснення інновацій і характеризується невизначеністю умов і вимог.

### Загальні компетентності

ЗК1 Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях.

ЗК2 Здатність проведення досліджень на відповідному рівні.

ЗК3 Здатність виявляти, ставити та вирішувати проблеми.

ЗК4 Здатність діяти на основі етичних міркувань (мотивів).

ЗК5 Здатність мотивувати людей та рухатися до спільної мети.

ЗК6 Здатність спілкуватися іноземною мовою.

### Професійні компетентності

ПК1 Здатність цінувати та поважати різноманітність та мультикультурність.

ПК2 Здатність діагностувати творчий потенціал особистості, підбирати методики та технології щодо його розвитку, планувати практичні заходи щодо розвитку творчих здібностей.

ПК3 Здатність організовувати та надавати консультативну допомогу (індивідуальну та групову).

ПК4 Здатність формулювати власні обґрунтовані судження на основі аналізу соціальної проблеми.

ПК5 Здатність орієнтуватися в концепціях організаційної психології.

ПК6 Здатність розробляти та реалізовувати оптимальну стратегію психологічного втручання в індивідуальній та груповій психокорекційній та психоедукаційній роботі.

ПК7 Здатність застосовувати знання в галузі когнітивної психології у професійної діяльності.

ПК8 Здатність до використання серії методів для оцінки змін у розвитку психіки, особливостей поведінки особистості.

ПК9 Здатність оцінювати межі власної фахової компетентності та підвищувати професійну кваліфікацію.

ПК10 Здатність аналізувати суспільні процеси, обирати оптимальну стратегію поведінки у масовій взаємодії та протидії суспільному тиску.

ПК11 Здатність використовувати психотерапевтичні прийоми і прийоми спрямованого впливу на свідомість і поведінку в процесі міжособистісної взаємодії для корекції людських взаємовідносин.

ПК12 Здатність застосування сучасних розвивально-корекційних технологій.

ПК13 Здатність здійснювати тренінгову діяльність з використанням науково верифікованих методів та технік.

ПК14 Здатність до пошуку інноваційних шляхів виваженої раціональності у майбутній професійній діяльності.

ПК15 Здатність застосувати психотерапевтичні техніки з урахуванням специфіки запиту та індивідуальних особливостей клієнта.

### 5.1. Загальні та спеціальні (фахові) компетенції, програмні результати навчання та дисципліни, що їх формують

Компетентності, якими повинен оволодіти здобувач		Програмні результати навчання		Найменування навчальних дисциплін, практик
<b>Цикл загальної підготовки</b>				
ЗК1	Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях	РН1.1	Уміння спілкуватися з нефхівцями, демонструючи навички та методики майстерного викладання	Соціальні та політичні конфлікти, Педагогіка вищої школи, Методика викладання психології у закладі вищої
		РН1.2	Уміння організовувати та реалізовувати просвітницьку та освітню діяльність для різних категорій населення у сфері психології	
		РН1.3	Уміння аналізувати різноманітні педагогічні ситуації та приймати доцільні рішення	

ЗК2	Здатність проведення досліджень на відповідному рівні	РН2.1	Уміння здійснювати вимір індивідуальних та психологічних показників особистості, її пізнавальної та емоційно-вольової сфери, схильності і здібностей, резервів розвитку	Методика та організація наукових досліджень
		РН2.2	Уміння вибирати джерела та канали інформації, систематизувати та обробляти її	
		РН2.3	Уміння аналізувати, синтезувати та узагальнювати інформацію на основі отриманих аргументів та перевірених фактів	
		РН2.4	Уміння самостійно планувати, організувати та здійснювати психологічне дослідження з елементами наукової новизни та / або практичної значущості	
		РН2.5	Уміння обирати і застосувати валідні та надійні методи наукового дослідження та/або доказові методики і техніки практичної діяльності	
		РН2.6	Уміння аналізувати і впроваджувати у практику результати наукових і прикладних досліджень	
ЗК3	Здатність виявляти, ставити та вирішувати проблеми	РН3	Вміння проводити обговорення проблем загальнонаукового та професійно-орієнтованого характеру, що має наметі адаптацію до нової ситуації та досягнення порозуміння	Соціальні та політичні конфлікти
ЗК4	Здатність діяти на основі етичних міркувань (мотивів)	РН4.1	Уміння дотримувати етичні принципи і вимоги, що визначають професійну поведінку і стосунки з людьми у суспільстві	Педагогіка вищої школи, Методика викладання психології у закладі вищої
		РН4.2	Уміння виявляти порушення й визначати способи дотримання педагогічної етики й такту	
ЗК5	Здатність мотивувати людей та рухатися до спільної мети	РН5.1	Уміння визначати мету власної педагогічної діяльності, очікування у процесі викладання навчального курсу	Соціальні та політичні конфлікти, Педагогіка вищої школи, Методика викладання психології у закладі вищої
		РН5.2	Уміння організувати взаємодію зі студентами з різними індивідуально-типологічними особливостями	
		РН5.3	Уміння формувати у студентів інтерес до змісту й процесу навчання	
ЗК6	Здатність спілкуватися іноземною мовою	РН6.1	Уміння використовувати принципи професійного спілкування та спілкування з нефахівцями на рівні сучасної міжнародної(англійської, німецької, французької) літературної мови	Ділова іноземна мова
		РН6.2	Уміння аналізувати іншомовні джерела інформації для отримання даних, що є необхідними для виконання професійних завдань та прийняття професійних рішень	
		РН6.3	Уміння демонструвати розуміння особливостей міжкультурної комунікації у змістовому та лінгвістичному планах на теми професійного або академічного характеру	
<b>Цикл професійної підготовки</b>				
ПК1	Здатність цінувати та поважати різноманітність та мультикультурність	РН1.1	Уміння орієнтуватися у способах розв'язання складних завдань і проблем етнічного характеру, розуміти негативні наслідки не толерантного ставлення до представників різних етнічних груп та орієнтуватися у культурних традиціях різних народів	Етнопсихологія

		RH1.2	Уміння застосовувати науковий підхід до розв'язання етнопсихологічних завдань	
		RH1.3	Уміння налагоджувати взаємодію у полікультурному середовищі	
		RH1.4	Уміння використовувати різні методи та способи визначення ефективності взаємодії між представниками різних націй	
ПК2	Здатність діагностувати творчий потенціал особистості, підбирати методики та технології щодо його розвитку, планувати практичні заходи щодо розвитку творчих здібностей	RH2.1	Уміння аналізувати і оцінювати основні підходи до визначення понять обдарованість, талант, геніальність	Психологія творчості
		RH2.2	Уміння здійснювати психодіагностику когнітивно-емоційної сфери творчої особистості	
		RH2.3	Уміння складати тренінгові програми розвитку творчих здібностей особистості	
		RH2.4	Уміння творчо підходити до організації власної професійної діяльності та самореалізації	
ПК3	Здатність організувати та надавати консультативну допомогу (індивідуальну та групову)	RH3.1	Уміння складати та реалізовувати план консультативного процесу	Психологія сексуальності, Психологія організацій, Психологія травмуючих ситуацій, Кризова психотерапія, Психологія міжособистісних відносин, Кризова психотерапія
		RH3.2	Уміння здійснювати пошук інформації з різних джерел, у т.ч. з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, для вирішення професійних завдань	
		RH3.3	Уміння взаємодіяти, вступати у комунікацію, бути зрозумілим, толерантно ставитися до осіб, які мають інші культурні чи гендерно-вікові відмінності	
		RH3.4	Уміння узагальнювати емпіричні дані та формулювати теоретичні висновки	
		RH3.5	Уміння робити психологічний прогноз щодо розвитку особистості, груп, організацій	
ПК4	Здатність формулювати власні обґрунтовані судження на основі аналізу соціальної проблеми	RH4.1	Розуміння закономірностей та особливостей розвитку і функціонування психічних явищ у контексті професійних завдань	Теоретична психологія, Кризова психотерапія, Психологія травмуючих ситуацій, Психологія організацій, Психологія міжособистісних відносин, Кризова психотерапія
		RH4.2	Уміння визначати причинно-наслідкові залежності між психологічними явищами, давати їм обґрунтовану інтерпретацію	
		RH4.3	Уміння визначати (діагностувати) характеристики та особливості прояву різних психічних процесів, станів і властивостей людини (учнів) залежно від ситуації та обставин	
ПК5	Здатність орієнтуватися в концепціях організаційної психології	RH5.1	Уміння визначати адекватні методи соціально-психологічного втручання (інтервенції)	Психологія організацій
		RH5.2	Уміння застосовувати стандартні методи психологічної підтримки і допомоги персоналу організації	
ПК6	Здатність розробляти та реалізовувати оптимальну стратегію психологічного втручання в індивідуальній та груповій психокорекційній та психоедукаційній роботі	RH6.1	Уміння розрізняти фази та рівні психологічних реакцій на травматичну ситуацію	Психологія травмуючих ситуацій, Кризова психотерапія
		RH6.2	Уміння здійснювати психологічний аналіз криз розвитку та ситуативних криз	
		RH6.3	Володіння технологіями надання психологічної допомоги і самопомоги в кризових ситуаціях	



ПК7	Здатність застосовувати знання в галузі когнітивної психології у професійної діяльності	RH7.1	Уміння аналізувати психологічні закономірності пізнавальної діяльності на виробництві та у соціальній сфері	Когнітивна психологія
		RH7.2	Уміння використовувати елементарні методи діагностики когнітивних стилів	
ПК8	Здатність до використання серії методів для оцінки змін у розвитку психіки, особливостей поведінки особистості	RH8.1	Уміння вирішувати психологічні проблеми, пов'язані з організацією та керівництвом людськими ресурсами, супроводом групових та робочих процесів, поведінкою фахівців	Психологія емоційного інтелекту, Психологія професійного мислення, Психологія ризику
		RH8.2	Уміння аналізувати свою діяльність як професійного психолога та застосовувати методи емоційної та когнітивної саморегуляції для оптимізації власної діяльності та психічного стану	
		RH8.3	Уміння будувати стосунки з оточуючими людьми на основі розуміння емоцій та вміння ними керувати	
ПК9	Здатність оцінювати межі власної фахової компетентності та підвищувати професійну кваліфікацію	RH9.1	Уміння оцінювати ступінь складності завдань діяльності та приймати рішення про звернення за допомогою або підвищення кваліфікації	Психологія професійного мислення
ПК10	Здатність аналізувати суспільні процеси, обирати оптимальну стратегію поведінки у масовій взаємодії та протидії суспільному тиску	RH10.1	Уміння аналізувати та критично оцінювати масову поведінку за принципом психологічних чинників регуляції	Психологія масової поведінки
		RH10.2	Уміння проводити психологічний аналіз аналітичних зрізів масових настроїв у суспільстві	
		RH10.3	Уміння розпізнавати моделі масових інформаційних впливів на особистість	
ПК11	Здатність використовувати психотерапевтичні прийоми і прийоми спрямованого впливу на свідомість і поведінку в процесі міжособистісної взаємодії для корекції людських взаємовідносин	RH11.1	Уміння застосувати методи психологічного впливу в умовах міжособистісної взаємодії	Психологія міжособистісних відносин, Психологія лідерства
		RH11.2	Уміння використовувати знання психологічних закономірностей і чинників лідерства при вирішенні професійних завдань	
		RH11.3	Уміння застосовувати навички ефективної комунікації	
		RH11.4	Уміння виявляти причини міжособистісних конфліктів, вести пошук шляхів їх попередження та розв'язання	
ПК12	Здатність застосування сучасних розвивально-корекційних технологій	RH12.1	Уміння використовувати методи оцінки змін у розвитку психіки, особливостей поведінки особистості	Дитяча психологія і патопсихологія
		RH12.2	Уміння розробляти та проводити психопрофілактику, просвітницьку роботу, психологічні консультації з питань розвитку дитини	
		RH12.3	Уміння конструктивно взаємодіяти з дітьми незалежно від їх походження та особливостей культури	
ПК13	Здатність здійснювати тренінгову діяльність з використанням науково верифікованих методів та технік	RH13.1	Уміння розробляти програми психологічних тренінгів, провадити їх в індивідуальній та груповій роботі, оцінювати якість	Тренінг особистісного росту, Тренінг професійної компетентності, Кризова психотерапія
ПУ14	Здатність до пошуку інноваційних шляхів раціональності у	RH14.1	Уміння приймати професійні рішення з урахуванням їх педагогічних та психологічних наслідків	Педагогічна практика, Переддипломна

	майбутній професійній діяльності	PH14.2	Уміння застосовувати теоретичні знання на практиці	практика
ПК15	Здатність застосувати психотерапевтичні техніки з урахуванням специфіки запиту та індивідуальних особливостей клієнта	PH15.1	Уміння проводити психологічну діагностику особистості	Психологія сексуальності, Психологія травмуючих ситуацій, Кризова психотерапія
		PH15.2	Уміння розробляти та впроваджувати інноваційні методи психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях	

## 5.2. Розподіл змісту навчання та навчального часу за циклами підготовки, рекомендованими навчальними дисциплінами і практиками

Освітньо-професійна програма передбачає цикл професійної та практичної підготовки, який містить нормативну й варіативну частини теоретичної підготовки та практику.

Варіативна частина змісту освітньо-професійної програми підготовки магістра складається з навчальних дисциплін самостійного вибору закладу вищої освіти та вибору студентів. Перелік цих дисциплін визначається у навчальному плані ЗВО залежно від професійного спрямування програми підготовки магістра.

Надання кваліфікації «Магістр з психології, психолог, викладач вищого навчального закладу» забезпечується також педагогічною і переддипломною практиками тривалістю 9 тижнів (9 кредитів ЕКТС).

Термін навчання, навчальний час підготовки магістра, розподіл часу освітньо-професійної програми за нормативною та вибірковою частиною, час на вивчення навчальних дисциплін, практику та атестацію здобувачів вищої освіти наведено у додатку.

## VI Форми атестації здобувачів вищої освіти

<b>Форми атестації здобувачів вищої освіти</b>	Атестаційний екзамен
	Публічний захист кваліфікаційної роботи
<b>Вимоги до кваліфікаційної роботи</b>	Кваліфікаційна робота повинна містити наукову інформацію, яка найбільш повно розкриває результати пошуку із детальним описом методики дослідження, зокрема фактичний матеріал, гіпотетичні теорії, методи їх доведення. Основою такої роботи має бути принципово новий матеріал, що включає опис нового фактажу, явищ або закономірностей, а також раніше відомий та узагальнений матеріал, наукову позицію автора роботи, його власний ракурс дослідження проблеми. Робота повинна відповідати вимогам оригінальності, унікальності та неповторності висунутих положень з чітким обґрунтуванням методології наукового пошуку

## VII Вимоги до наявності системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти

Система внутрішнього забезпечення якості вищої освіти у Класичному приватному університеті це сукупність взаємопов'язаних та взаємодіючих елементів організаційної структури, визначених механізмів відповідальності, повноважень та процедур, а також процесів і ресурсів, які забезпечують здійснення загального керівництва якістю та її відповідність встановленим вимогам, які закріплені нормативно-правовими документами, що спрямовані на забезпечення високої якості надання освітніх послуг в Університеті.

Кінцева мета функціонування системи якості – є забезпечення підготовки конкурентоспроможного на ринку праці випускника.

Система забезпечення якості поєднує, впорядковує і спрямовує діяльність всіх структурних підрозділів університету на здійснення високоякісної підготовки фахівця. Головним принципом функціонування система якості є студентоцентрованість в усіх складових освітнього процесу в університеті.

Основними принципами системи внутрішнього забезпечення якості виступають:

- відкритість всіх процесів, пов'язаних із наданням освітніх послуг;
- сучасність змісту, форм, методів і технологій навчання студентів, слухачів та аспірантів;
- варіативність і гнучкість в реалізації освітніх програм;
- об'єктивність оцінок і суджень, постійна рефлексія;
- практична спрямованість освітнього процесу, відповідність потребам ринку праці.

Внутрішня система забезпечення якості освіти реалізується через такі заходи:

- моніторинг якості освітнього процесу;

- психолого-педагогічний супровід адаптаційних періодів;
- постійне оновлення і удосконалення навчально-методичного забезпечення;
- розробка і впровадження в практику роботи нових освітніх програм і удосконалення та оновлення навчальних планів;
- внесення необхідних змін до змісту підготовки фахівців;
- впровадження інноваційних технологій і підходів;
- неперервне підвищення кваліфікації педагогічного та науково-педагогічного персоналу тощо.

У Класичному приватному університеті запроваджуються елементи системи забезпечення якості вищої освіти, яка передбачає здійснення низки процедур і заходів, як от: розробка та впровадження положень з організації освітнього процесу, нормативного забезпечення освітніх програм та навчальних дисциплін, практики студентів; здійснення моніторингу навчальних досягнень студентів, забезпечення якості семестрового оцінювання та проведення аналізу його результатів на засіданнях вчених рад інститутів та університету; організаційне забезпечення державної атестації щодо оцінювання здобувачів вищої освіти, проведення аналізу звітів голів державних екзаменаційних комісій; щорічна атестація науково-педагогічних працівників кафедр тощо.

Підготовка магістрів зі спеціальності 053 Психологія (освітня програма «Психологія») здійснюється на основі розроблених нормативних документів, а саме: «Положення про організаційне та методичне забезпечення навчальної дисципліни» (2012 р.); «Положення про нормативне та методичне забезпечення спеціальності» (2012 р.); «Положення про науково-методичну раду Класичного приватного університету» (2009); «Положення про науково-методичні комісії інститутів КПУ» (2009), «Положення про практику студентів Класичного приватного університету» (2012), «Концепція здійснення навчання за дистанційною формою у КПУ» (2013р.), «Положення про дистанційне навчання у Класичному приватному університеті» (2013р.), «Положення про підвищення кваліфікації та стажування педагогічних та науково-педагогічних працівників Класичного приватного університету» (2014 р.), «Положення про організацію освітнього процесу в Класичному приватному університеті», затвердженого Вченою радою КПУ (2015 р.) та інші.

З метою систематичного контролю навчального процесу та успішності студентів університету двічі на рік у середині семестру проводиться моніторинг якості засвоєння навчальних програм, видаються накази про організацію та проведення зимової та літньої екзаменаційної сесії, результати контрольних заходів обговорюються на засіданнях вчених рад інститутів та Вченої ради університету.

З метою якісної підготовки кваліфікаційних робіт студентів та проведення державної атестації здобувачів вищої освіти розроблено «Положення про оформлення дипломних робіт (проектів) у Класичному приватному університеті» (2010 р.) та Положення «Про порядок створення та організацію роботи екзаменаційної комісії у Класичному приватному університеті» (2015 р.), щорічно затверджується План заходів щодо організації роботи комісій з атестації здобувачів вищої освіти, результати роботи комісій та звіти їх голів затверджуються на засіданнях Вченої ради університету.

#### **ІХ Перелік нормативних документів, на яких базується стандарт вищої освіти**

<b>Нормативні акти України</b>	
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Про вищу освіту: Закон України. URL: <a href="http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18">http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18</a>.</li> <li>2. Ліцензійні умови провадження освітньої діяльності закладів освіти, затверджені постановою Кабінету Міністрів України від 30 грудня 2015 р. № 1187. URL: <a href="http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=248779880">http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=248779880</a>.</li> <li>3. Національний класифікатор України: Класифікатор професій ДК 003:2010 (із змінами, затвердженими наказом Міністерства економічного розвитку і торгівлі України від 2 вересня 2015 року № 1084).</li> <li>4. Класифікатор видів економічної діяльності ДК 009:2010.</li> <li>5. Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти // Протокол від 29.03.2016 № 3. Сектор вищої освіти Науково-методичної ради Міністерства освіти і науки України. 29 с.</li> <li>6. Національна рамка кваліфікацій, затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341. URL: <a href="http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF">http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF</a>.</li> </ol>

	7. Перелік галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 р. № 266. URL: <a href="http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF">http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF</a> . 8. Про затвердження персонального складу Науково-методичних комісій (підкомісій) сектору вищої освіти Науково-методичної Ради Міністерства освіти і науки України. Наказ № 375 від 06.04 2016 р.
<b>Професійні стандарти та забезпечення якості</b>	1. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). URL: <a href="http://ihed.org.ua/images/pdf/standards-and-guidelines_for_qa_in_the_ehea_2015.pdf">http://ihed.org.ua/images/pdf/standards-and-guidelines_for_qa_in_the_ehea_2015.pdf</a> . 2. International Accounting Education Standards Board (IAESB)[Міжнародні стандарти професійної освіти бухгалтерів] URL: <a href="http://www.ifac.org/system/files/publications/exposure-drafts/iaesb-consultation-paper-principles-on-learning-outcomes.pdf">http://www.ifac.org/system/files/publications/exposure-drafts/iaesb-consultation-paper-principles-on-learning-outcomes.pdf</a> . 3. Національний освітній глосарій: вища освіта / 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад.: В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова / За ред. В.Г.Кременя. К: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. 100 с. 4. Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації / Авт.: В.М. Захарченко, В.І. Луговий, Ю.М. Рашкевич, Ж.В. Таланова / За ред. В.Г. Кременя. К. : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. 120 с. 5. Настройка образовательных структур в Европе. Вклад университетов в Болонский процесс. URL: <a href="https://www.hse.ru/data/2010/12/17/1208295030/Introduction_Tuning%20Educational%20Structures.pdf">https://www.hse.ru/data/2010/12/17/1208295030/Introduction_Tuning%20Educational%20Structures.pdf</a> .

## ДОДАТОК

Таблиця 1

**Загально навчальний час підготовки магістра зі спеціальності 053 Психологія (освітня програма «Психологія»)**

Освітньо-кваліфікаційний рівень	Термін навчання за денною формою навчання	Максимальний обсяг кредитів ЕКТС
<b>магістр</b>	<b>1,5 роки</b>	<b>90</b>

Таблиця 2

**Розподіл змісту освітньо-професійної програми за циклами підготовки магістра зі спеціальності 053 Психологія (освітня програма «Психологія»)**

Цикли підготовки	Навчальний час за циклами підготовки (кредитів ЕКТС)	Зокрема			
		Нормативні дисципліни	Варіативна частина	Практика	Дипломовання та захист кваліфікаційної роботи
Цикл загальної підготовки	15	15	-	-	-
Цикл професійної підготовки	75	21	24	9	21
<b>Разом</b>	<b>90</b>	<b>36</b>	<b>24</b>	<b>9</b>	<b>21</b>

Таблиця 3

**Перелік навчальних дисциплін, практик, форм контролю та державної атестації**

Шифр	Навчальна дисципліна	Загальний обсяг		Форма контролю
		кредитів	годин	
	<b>1. Цикл загальної підготовки</b>	<b>15</b>	<b>450</b>	
	<b>Обов'язкові дисципліни</b>	<b>15</b>	<b>450</b>	
ЗП 1	Педагогіка вищої школи	3	90	залік
ЗП 2	Методика та організація наукових досліджень	3	90	залік
ЗП 3	Ділова іноземна мова	3	90	залік
ЗП 4	Методика викладання психології у закладі вищої освіти	3	90	екзамен
ЗП 5	Соціальні та політичні конфлікти	3	90	залік
	<b>2. Цикл професійної підготовки</b>	<b>75</b>	<b>2250</b>	
	<b>Обов'язкові дисципліни</b>	<b>21</b>	<b>630</b>	
ПП 1	Етнопсихологія	4	120	залік
ПП 2	Психологія творчості	4	120	екзамен
ПП 3	Психологія сексуальності	4	120	екзамен
ПП 4	Теоретична психологія	4	120	екзамен
ПП 5	Курсова робота зі спеціальності	1	30	диференц. залік

Шифр	Навчальна дисципліна	Загальний обсяг		Форма контролю
		кредитів	годин	
ПП 6	Психологія організацій	4	120	екзамен
	<b>Вибіркові дисципліни</b>	<b>24</b>	<b>720</b>	
ВПП 1	Психологія травмуючих ситуацій	4	120	екзамен
ВПП 2	Кризова психотерапія	4	120	екзамен
ВПП 3	Когнітивна психологія	4	120	екзамен
ВПП 4	Психологія емоційного інтелекту	4	120	екзамен
ВПП 5	Психологія професійного мислення	4	120	екзамен
ВПП 6	Психологія ризику	4	120	екзамен
ВПП 7	Психологія масової поведінки	4	120	залік
ВПП 8	Психологія міжособистісних відносин	4	120	залік
ВПП 9	Психологія лідерства	4	120	залік
ВПП 10	Дитяча психологія і патопсихологія	4	120	залік
ВПП 11	Тренінг особистісного росту	4	120	залік
ВПП 12	Тренінг професійної компетентності	4	120	Залік
	<b>Практика</b>	<b>9</b>	<b>270</b>	
П 1	Педагогічна практика	4,5	135	диференц. залік
П 2	Переддипломна практика	4,5	135	диференц. залік
	<b>Атестація здобувачів вищої освіти</b>	<b>21</b>	<b>630</b>	
А 1	Атестаційний екзамен	3	90	
А 2	Захист кваліфікаційної роботи	18	540	
	<b>Разом</b>	<b>90</b>	<b>2700</b>	

### А.3. Навчальний план спеціальності 053 Психологія (на другому рівні вищої освіти)

#### НАВЧАЛЬНИЙ ПЛАН

Галузь знань: 05 Соціальні та поведінкові науки

Спеціальність: 053 Психологія

Освітня програма: Психологія

Освітній ступінь: магістр

Форма навчання: денна

Шифр	Навчальна дисципліна	Семестр	Загальний обсяг		Форма контролю	Лекцій	Практичних	Сам. робота
			кредитів	годин				
	<b>1. Цикл загальної підготовки</b>		<b>15</b>	<b>450</b>				
	<b>Обов'язкові дисципліни</b>		<b>15</b>	<b>450</b>				
ЗП 1	Педагогіка вищої школи	1	3	90	залік	16	16	58
ЗП 2	Методика та організація наукових досліджень	1	3	90	залік	16	16	58
ЗП 3	Ділова іноземна мова	2	3	90	залік	16	16	58
ЗП 4	Методика викладання психології у закладі вищої освіти	2	3	90	екзамен	16	16	58
ЗП 5	Соціальні та політичні конфлікти	1	3	90	залік	16	16	58
	<b>2. Цикл професійної підготовки</b>		<b>75</b>	<b>2250</b>				
	<b>Обов'язкові дисципліни</b>		<b>21</b>	<b>630</b>				
ПП 1	Етнопсихологія	1	4	120	залік	24	16	80
ПП 2	Психологія творчості	1	4	120	екзамен	24	16	80
ПП 3	Психологія сексуальності	2	4	120	екзамен	16	24	80
ПП 4	Теоретична психологія	1	4	120	екзамен	24	24	72
ПП 5	Курсова робота зі спеціальності	2	1	30	диф. залік			30
ПП 6	Психологія організацій	1	4	120	екзамен	24	16	80
	<b>Вибіркові дисципліни</b>		<b>24</b>	<b>720</b>				
ВПП 1	Психологія травмуючих ситуацій	1	4	120	екзамен	24	16	80
ВПП 2	Кризова психотерапія	1	4	120	екзамен	24	16	80
ВПП 3	Когнітивна психологія	2	4	120	екзамен	16	24	80
ВПП 4	Психологія емоційного інтелекту	2	4	120	екзамен	16	24	80
ВПП 5	Психологія професійного мислення	2	4	120	екзамен	16	24	80
ВПП 6	Психологія ризику	2	4	120	екзамен	16	24	80
ВПП 7	Психологія масової поведінки	2	4	120	залік	16	24	80
ВПП 8	Психологія міжособистісних відносин	2	4	120	залік	16	24	80
ВПП 9	Психологія лідерства	2	4	120	залік	16	24	80
ВПП 10	Дитяча психологія і патопсихологія	2	4	120	залік	16	24	80
ВПП 11	Тренінг особистісного росту	2	4	120	залік	16	24	80
ВПП 12	Тренінг професійної компетентності	2	4	120	Залік		40	80
	<b>Практика</b>		<b>9</b>	<b>270</b>				
П 1	Педагогічна практика	3	4,5	135	диф. залік			135
П 2	Переддипломна практика	3	4,5	135	диф. залік			135
	<b>Атестація здобувачів вищої освіти</b>		<b>21</b>	<b>630</b>				
А 1	Атестаційний екзамен	3	3	90				90
А 2	Захист кваліфікаційної роботи	3	18	540				540
	<b>Разом</b>		<b>90</b>	<b>2700</b>		<b>296</b>	<b>312</b>	<b>2092</b>

## ДОДАТОК Б

### Б.1. Силабус з навчальної дисципліни «Психологія творчості»

**КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**Інститут журналістики і масової комунікації**

**Кафедра практичної психології**

**СИЛАБУС**

**навчальної дисципліни  
«ПСИХОЛОГІЯ ТВОРЧОСТІ»**

#### АНОТАЦІЯ

Навчальна дисципліна «Психологія творчості» є обов'язковою для студентів магістерської програми спеціальності 053 Психологія. Згідно з навчальним планом денної форми навчання вивчення дисципліни заплановано на 1 семестр (1 курс).

Курс передбачає ознайомлення студента із цілісною і логічно-послідовною системою знань про структуру і природу творчих здібностей, генезис здібностей та обдарованості, методи розвитку креативності особистості, методи та інструменти діагностики креативності.

Освітній процес з дисципліни здійснюється за такими формами: навчальні заняття; самостійна робота; контрольні заходи. Видами навчальних занять згідно з навчальним планом є: лекції; семінарські заняття, а також консультації.

Семінарські заняття передбачають: за допомогою методів навчання (стимулювання навчальної діяльності і методів контролю й самоконтролю) засвоєння студентами технологій дослідження й розвитку творчості особистості.

Самостійна робота студентів полягає у засвоєнні вивченого навчального матеріалу в час, вільний від обов'язкових навчальних занять, без участі викладача, а також у підготовці до семінарських занять.

Засвоєння навчального матеріалу перевіряється за допомогою поточного контролю, який здійснюється на семінарських заняттях у формі усних відповідей, самостійних робіт, підсумкових тематичних контрольних робіт, вирішення тестових завдань.

Підсумковий (семестровий) контроль після завершення 1 семестру здійснюється у формі екзамену.

#### ФОРМАТ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

**Загальна кількість годин – 120 год., зокрема 40 години аудиторних занять і 80 годин самостійної роботи студента. Кількість кредитів ECTS – 4.**

Всього кредитів	Всього годин	Аудиторних годин	У тому числі			Сам. робота
			Лекц.	Лабор.	Семін. (практ.)	
4	120	40	24	-	16	80

#### ОЗНАКИ ДИСЦИПЛІНИ

Навчальний рік	Курс (рік навчання)	Семестр	Цикл підготовки	Нормативна/вибіркова
2019/2020	1	1	професійна	нормативна

## **МЕТА ТА ЗАВДАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ**

**Мета навчальної дисципліни:** ознайомити студентів з теоретичною і практичною базою для психології творчості; сформувати розуміння структури і природи творчих здібностей; освоїти технології дослідження й розвитку творчості особистості.

### **Завдання навчальної дисципліни:**

надати студентам теоретичні знання про творчість як психологічний феномен;  
розкрити розвиток уявлень про творчість у різних історичних епохах;  
надати знання про особливості розвитку творчої особистості;  
надати теоретичні знання про спеціальний інструментарій діагностування креативності та творчих здібностей та створити умови для отримання практичного досвіду його впровадження у діяльність психолога.

## **ЗАПЛАНОВАНІ РЕЗУЛЬТАТИ НАВЧАННЯ**

### **У результаті вивчення дисципліни студенти повинні знати:**

зміст та характеристику творчості;  
механізм творчості;  
психофізіологію творчості;  
типологію творчості;  
історію формування питання психології творчості на зламі тисячоліть;  
поняття творчих здібностей та умови їх реалізації;  
чинники, що перешкоджають реалізації творчих здібностей;  
особливості колективної творчості і творчості особистості;  
вікові аспекти творчої активності;  
індивідуальні та групові методи стимулювання творчої активності;  
вікові особливості підбору методів дослідження творчих здібностей;  
загальну характеристику тестів творчого мислення та особливості їх проведення;  
методи традиційної психології, що впливають на безпосередній досвід;  
нетрадиційні методи, призначені для вивчення безпосередньо не відображуваних явищ.

### **Після вивчення дисципліни студенти повинні вміти:**

застосовувати набуті вміння та навички у психологічній практиці;  
співвідносити такі поняття, як задатки, обдарованість, здатності, таланти, геніальність;  
виявляти ранній прояв обдарованості (вундеркіндів);  
використовувати методи дослідження творчих здібностей;  
проводити дослідження креативності особистості.  
аналізувати, інтерпретувати і порівнювати отримані психологічні дані.

Відповідно до освітньо-професійної програми підготовки магістра галузі знань 05 Соціальні та поведінкові науки за спеціальністю 053 Психологія вивчення дисципліни «Психологія творчості» сприяє формуванню **компетентностей та програмних результатів навчання:**

### **Стандарт 2018 року**

#### **Інтегральна компетентність:**

За Національною рамкою кваліфікацій інтегральна компетентність магістра визначається як: здатність розв'язувати складні задачі й проблеми у галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог.

#### **Загальні компетентності:**

1. Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях.

#### **Спеціальні (фахові) компетенції:**

Навички розпізнавання психічних особливостей особистості. Здатність до використання серії методів для оцінки змін у розвитку психіки, особливостей поведінки особистості.



Навички спілкування. Здатність до психологічного впливу в умовах міжособистісної взаємодії.

Навички психологічного впливу. Здатність використовувати психотерапевтичні прийоми і прийоми спрямованого впливу на свідомість і поведінку в процесі міжособистісної взаємодії для корекції людських взаємовідносин.

### Програмні результати навчання:

Здатність застосувати методи психологічного впливу в умовах міжособистісної взаємодії.

Здатність продемонструвати знання та розуміння на базовому рівні психогенетики, педагогіки та етики професійної діяльності, психології конкурентоздатності та лідерства як дисциплін, що припускають множинність підходів в силу міждисциплінарного характеру.

### ПЛАН КУРСУ

Назва кредитів та змістових модулів	Лекц.	Семін.	Завдання для самостійної роботи
<b>Кредит 1. Теоретичні основи психології творчості</b>			
Модуль 1. Предмет, завдання та методи психології творчості	4	2	1. Опрацювання лекційного матеріалу, опрацювання першоджерел та навчальної літератури. 2. Підготовка до семінарського заняття. 3. Виконання індивідуального завдання. Кожному студенту пропонується окрема тема для підготовки. Роботу необхідно оформити за вимогами до даного виду робіт та представити у вигляді доповіді на семінарському занятті.
Модуль 2. Історія дослідження психологічних основ творчості	4	2	1. Опрацювання лекційного матеріалу, опрацювання першоджерел та навчальної літератури. 2. Підготовка до семінарського заняття. 3. Виконання індивідуального завдання. Кожному студенту пропонується окрема тема для підготовки. Роботу необхідно оформити за вимогами до даного виду робіт та представити у вигляді доповіді на семінарському занятті.
<b>Кредит 2. Творчий потенціал особистості.</b>			
Модуль 3. Структура і природа творчих здібностей	4	4	1. Опрацювання лекційного матеріалу, опрацювання першоджерел та навчальної літератури. 2. Підготовка до семінарського заняття. 3. Виконання індивідуального завдання. Кожному студенту пропонується окрема тема для підготовки. Роботу необхідно оформити за вимогами до даного виду робіт та представити у вигляді доповіді на семінарському занятті.
Модуль 4. Генезис здібностей та обдарованості	4	2	1. Опрацювання лекційного матеріалу, опрацювання першоджерел та навчальної літератури. 2. Підготовка до семінарського заняття. 3. Виконання індивідуального завдання. Кожному студенту пропонується окрема тема для підготовки. Роботу необхідно оформити за вимогами до даного виду робіт та представити у вигляді доповіді на семінарському занятті.
<b>Кредит 3. Особливості дослідження творчості особистості</b>			
Модуль 5. Методи розвитку креативності особистості	4	2	1. Опрацювання лекційного матеріалу, опрацювання першоджерел та навчальної літератури. 2. Підготовка до семінарського заняття. 3. Виконання індивідуального завдання. Кожному студенту пропонується окрема тема для підготовки. Роботу необхідно оформити за вимогами до даного виду робіт та представити у вигляді доповіді на семінарському занятті.
Модуль 6. Діагностика креативності	4	4	1. Опрацювання лекційного матеріалу, опрацювання першоджерел та навчальної літератури. 2. Підготовка до семінарського заняття. 3. Виконання індивідуального завдання. Кожному студенту пропонується окрема тема для підготовки. Роботу необхідно оформити за вимогами до даного виду робіт та представити у вигляді доповіді на семінарському занятті.

### ФОРМИ КОНТРОЛЮ ТА КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ

У процесі вивчення навчальної дисципліни «Психологія творчості» використовуються такі види контролю:

1. Поточний контроль – здійснюється протягом семестру шляхом опитування на семінарських заняттях, індивідуальної або групової презентації виконаного завдання, підготовки есе, підготовки реферату, складання таблиць та схем за темами, складання термінологічного словника. За змістом він включає перевірку ступеню засвоєння студентом навчального матеріалу, який охоплюється темою лекційного та семінарського заняття, уміння самостійно опрацювати навчально-методичну літературу, здатність осмислювати зміст теми, уміння публічно та письмово представити певний матеріал, а також виконання завдань самостійної роботи.

2. Підсумковий семестровий контроль – здійснюється у формі екзамену шляхом визначення ступеню засвоєння студентом навчальної дисципліни за результатами виконання обов'язкових завдань поточного (модульного) контролю.

#### Шкала оцінювання: 100-бальна, національна та ECTS

Сума балів за всі види навчальної діяльності	Оцінка за шкалою ECTS	Оцінка за національною шкалою	
		для екзамену, курсового проєкту (роботи), практики	для заліку
90-100	A	відмінно	зараховано
82-89	B	добре	
75-81	C		
67-74	D	задовільно	
60-66	E		
35-59	FX	незадовільно з можливістю повторного складання	не зараховано з можливістю повторного складання
0-34	F	незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни	не зараховано з обов'язковим повторним вивченням дисципліни

Бали нараховуються за виконання завдань аудиторної роботи, семінарських, контрольних (модульних) завдань, тестів.

Результати поточного контролю здобувачів вищої освіти є складовими елементами підсумкової оцінки з дисципліни.

#### РОЗПОДІЛ БАЛІВ ПОТОЧНОГО ТА ПІДСУМКОВОГО (СЕМЕСТРОВОГО) ОЦІНЮВАННЯ

Поточне тестування та самостійна робота			Екзамен	Підсумкова оцінка
Кредит 1	Кредит 2	Кредит 3		Сума отриманих оцінок
25	25	25	25	

Підсумковою оцінкою навчального кредиту є сума поточних оцінок.

Підсумкова оцінка з дисципліни є сумарною оцінкою за кредитами та екзаменом.

Критерії оцінювання виконання індивідуальних завдань змістовного модуля наведені на відповідних сторінках електронної дисципліни.

#### Оцінювання окремих видів навчальної роботи з дисципліни

Вид діяльності здобувача вищої освіти	Кредит 1		Кредит 2		Кредит 3	
	Кільк.	Макс. кільк. балів	Кільк.	Макс. кільк. балів	Кільк.	Макс. кільк. балів
Семінарські заняття	2	8	2	8	2	8
Самостійна робота	2	8	1	4	2	8
Комп'ютерне тестування	1	4	1	4	1	4
Реферат			1	4		
Доповідь з презентацією	1	5	1	5	1	5
Разом		25		25		25

#### РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

*Основна:*

1. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта. М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2007. 512 с.
2. Грановская Р. М. Творчество и конфликт в зеркале психологии. СПб: Речь, 2006. 416 с.
3. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб.: Питер, 2012. 433 с.
4. Ільїна Н. Психологія творчості та обдарованості. К.: Університетська книга, 2018. 227 с.
5. Карпенко Н. А. Психологія творчості: навч. посібник. Львів: ЛьвДУВС, 2016. 156 с.
6. Клименко В. В. Психология творчества. К: Центр навчальної літератури, 2006. 480 с.
7. Майерс Д. Интуиция. СПб.: Питер, 2013. 256 с.
8. Маригодов В. К., Моторная С. Е. Педагогика и психология: аспекты активизации творчества и готовности к профессиональной деятельности: учеб. пособие для высш. учеб. заведений К.: Професіонал, 2005. 192 с.
9. Меерович М. Технология творческого мышления. М.: Альпина Бизнес Букс, 2008. 495 с.
10. Роменець В. А. Психологія творчості: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. К.: Либідь, 2004. 288 с.
11. Морозов А. В., Чернилевский Д. В. Креативная педагогика и психология: учеб. пособие для вузов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Академический проект, 2004. 560 с.
12. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчо обдарованої особистості. К.: Інформаційні системи, 2010.

*Додаткова:*

13. Моляко В. О., Біла І. М. та ін. Психологічне дослідження творчих перцептивних процесів на різних вікових рівнях: монографія / За ред. В. О.Моляко. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2012. 210 с.
14. Міщиха Л. П. Творчий потенціал особистості у період пізньої дорослості: монографія. Івано-Франківськ, 2014.

## **Б.2. Силабус з навчальної дисципліни «Психологія емоційного інтелекту»**

**КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**Інститут журналістики і масової комунікації**

**Кафедра практичної психології**

**СИЛАБУС**

**навчальної дисципліни**

**«ПСИХОЛОГІЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ»**

**КОНТАКТНА ІНФОРМАЦІЯ ТА ТЕХНІЧНОЇ ДОПОМОГА**

(включаючи електронну пошту, робочий час / місцезнаходження тощо).

<b>Викладач (-і)</b>	
<b>Контактний тел.</b>	
<b>E-mail:</b>	
<b>Консультації</b>	

## АНОТАЦІЯ

Навчальна дисципліна «Психологія емоційного інтелекту» є вибірковою для студентів магістерської програми спеціальності 053 Психологія. Згідно з навчальним планом денної форми навчання вивчення дисципліни заплановано на 2 семестр (1 курс).

Курс передбачає ознайомлення студента із цілісною і логічно-послідовною системою знань про емоційний інтелект та його компоненти (емоційний, когнітивний, комунікативний та поведінковий) і необхідні особистісно-професійні якості, що впливають на здобуття емоційного інтелекту, а також набуття практичних навичок по керуванню власними емоціями.

Освітній процес з дисципліни здійснюється за такими формами: навчальні заняття; самостійна робота; контрольні заходи. Видами навчальних занять згідно з навчальним планом є: лекції; семінарські заняття, а також консультації.

Семінарські заняття передбачають: за допомогою методів навчання (стимулювання навчальної діяльності і методів контролю й самоконтролю) забезпечення розвитку емоційної компетентності студентів, досягнення осмисленої гнучкості в управлінні власними емоційними реакціями та емоційними реакціями інших.

Самостійна робота студентів полягає у засвоєнні вивченого навчального матеріалу в час, вільний від обов'язкових навчальних занять, без участі викладача, а також у підготовці до семінарських занять.

Консультації призначені для роз'яснення студентам теоретичних або практичних питань.

Засвоєння навчального матеріалу перевіряється за допомогою поточного контролю, який здійснюється на семінарських заняттях у формі усних відповідей, самостійних робіт, підсумкових тематичних контрольних робіт, вирішення тестових завдань.

Підсумковий (семестровий) контроль після завершення 2 семестру здійснюється у формі екзамену.

## ФОРМАТ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

**Загальна кількість годин – 120 год., зокрема 40 години аудиторних занять і 80 годин самостійної роботи студента. Кількість кредитів ECTS – 4.**

Всього кредитів	Всього годин	Аудиторних годин	У тому числі			Сам. робота
			Лекц.	Лабор.	Семін. (практ.)	
4	120	40	16	-	24	80

## ОЗНАКИ ДИСЦИПЛІНИ

Навчальний рік	Курс (рік навчання)	Семестр	Цикл підготовки	Нормативна/ вибіркова
2019/2020	1	2	професійна	вибіркова

## МЕТА ТА ЗАВДАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

**Мета навчальної дисципліни:** ознайомити студентів з теоретичною і практичною базою для використання емоційного інтелекту в житті; сформувати розуміння закономірностей виникнення емоцій; освоїти технології та прийоми управління власним емоційним станом; розвинути емоційну компетентність в спілкуванні з іншими людьми.

### **Завдання навчальної дисципліни:**

- надати студентам теоретичні знання про розвиток уявлень щодо взаємозв'язку емоцій та інтелекту у науковій думці;
- розкрити сутність феномену емоційного інтелекту;
- розкрити підходи до розуміння структури емоційного інтелекту;
- надати знання про зміст основних складових емоційного інтелекту;
- розкрити біологічні та соціальні передумови розвитку емоційного інтелекту;
- надати знання про вікові особливості розвитку емоційного інтелекту;

– надати теоретичні знання про спеціальний інструментарій діагностування рівня розвитку емоційного інтелекту та створити умови для отримання практичного досвіду його впровадження у діяльність психолога.

### **ЗАПЛАНОВАНІ РЕЗУЛЬТАТИ НАВЧАННЯ**

#### **У результаті вивчення дисципліни студенти повинні знати:**

особливості взаємозв'язку емоцій та інтелекту на філософському, загально-психологічному та конкретно науковому рівнях;  
 підходи до визначення емоційного інтелекту у зарубіжній та вітчизняній психології;  
 структуру емоційного інтелекту;  
 зміст основних складових емоційного інтелекту;  
 біологічні та соціальні передумови розвитку емоційного інтелекту;  
 вікові особливості розвитку емоційного інтелекту;  
 особливості діагностики емоційного інтелекту.

#### **Після вивчення дисципліни студенти повинні вміти:**

вільно оперувати термінами та поняттями кусу;  
 володіти зарубіжними та вітчизняними теоретичними підходами до розуміння емоційного інтелекту;  
 користуватися психологічним інструментарієм діагностики емоційного інтелекту;  
 застосовувати набуті знання з психології емоційного інтелекту в сфері практичної психології.

Відповідно до освітньо-професійної програми підготовки магістра галузі знань 05 Соціальні та поведінкові науки за спеціальністю 053 Психологія вивчення дисципліни «Психологія емоційного інтелекту» сприяє формуванню **компетентностей та програмних результатів навчання:**

#### **Стандарт 2018 року**

##### **Інтегральна компетентність:**

За Національною рамкою кваліфікацій інтегральна компетентність магістра визначається як: здатність розв'язувати складні задачі й проблеми у галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог.

##### **Загальні компетентності:**

1. Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях.

##### **Спеціальні (фахові) компетенції:**

Навички розпізнавання психічних особливостей особистості. Здатність до використання серії методів для оцінки змін у розвитку психіки, особливостей поведінки особистості.

Навички спілкування. Здатність до психологічного впливу в умовах міжособистісної взаємодії.

Навички психологічного впливу. Здатність використовувати психотерапевтичні прийоми і прийоми спрямованого впливу на свідомість і поведінку в процесі міжособистісної взаємодії для корекції людських взаємовідносин.

##### **Програмні результати навчання:**

Базові знання та розуміння спеціальних розділів психологія впливу, психологія безпеки та психологія травмуючих ситуацій з метою майбутньої спеціалізації та освоєння міждисциплінарного зв'язку.

Здатність застосувати методи психологічного впливу в умовах міжособистісної взаємодії.

Здатність продемонструвати знання та розуміння на базовому рівні психогенетики, педагогіки та етики професійної діяльності, психології конкурентоздатності та лідерства як дисциплін, що припускають множинність підходів в силу міждисциплінарного характеру.

### ПЛАН КУРСУ

Назва кредитів та змістових модулів	Лекц.	Семін.	Завдання для самостійної роботи
<b>Кредит 1. Історико-філософські витоки уявлень про емоційний інтелект</b>			
Модуль 1. Становлення уявлень про емоційний інтелект у філософських та зарубіжних ученнях	2	4	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Опрацювання лекційного матеріалу, опрацювання першоджерел та навчальної літератури.</li> <li>2. Підготовка до семінарського заняття.</li> <li>3. Виконання індивідуального завдання. Кожному студенту пропонується окрема тема для підготовки. Роботу необхідно оформити за вимогами до даного виду робіт та представити у вигляді доповіді на семінарському занятті.</li> </ol>
Модуль 2. Ідентифікація феномену емоційного інтелекту у працях вітчизняних учених	2	4	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Опрацювання лекційного матеріалу, опрацювання першоджерел та навчальної літератури.</li> <li>2. Підготовка до семінарського заняття.</li> <li>3. Виконання індивідуального завдання. Кожному студенту пропонується окрема тема для підготовки. Роботу необхідно оформити за вимогами до даного виду робіт та представити у вигляді доповіді на семінарському занятті.</li> </ol>
<b>Кредит 2. Структура емоційного інтелекту</b>			
Модуль 3. Емоційний інтелект як системи вроджених здібностей	4	4	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Опрацювання лекційного матеріалу, опрацювання першоджерел та навчальної літератури.</li> <li>2. Підготовка до семінарського заняття.</li> <li>3. Виконання індивідуального завдання. Кожному студенту пропонується окрема тема для підготовки. Роботу необхідно оформити за вимогами до даного виду робіт та представити у вигляді доповіді на семінарському занятті.</li> </ol>
Модуль 4. Диспозиційна модель емоційного інтелекту К.В. Петрідеса та Е. Фернхема	2	4	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Опрацювання лекційного матеріалу, опрацювання першоджерел та навчальної літератури.</li> <li>2. Підготовка до семінарського заняття.</li> <li>3. Виконання індивідуального завдання. Кожному студенту пропонується окрема тема для підготовки. Роботу необхідно оформити за вимогами до даного виду робіт та представити у вигляді доповіді на семінарському занятті.</li> </ol>
<b>Кредит 3. Розвиток емоційного інтелекту</b>			
Модуль 5. Стратегії розвитку емоційного інтелекту	2	4	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Опрацювання лекційного матеріалу, опрацювання першоджерел та навчальної літератури.</li> <li>2. Підготовка до семінарського заняття.</li> <li>3. Виконання індивідуального завдання. Кожному студенту пропонується окрема тема для підготовки. Роботу необхідно оформити за вимогами до даного виду робіт та представити у вигляді доповіді на семінарському занятті.</li> </ol>
Модуль 6. Оцінка прогностичної цінності емоційного інтелекту та рівня його сформованості	4	4	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Опрацювання лекційного матеріалу, опрацювання першоджерел та навчальної літератури.</li> <li>2. Підготовка до семінарського заняття.</li> <li>3. Виконання індивідуального завдання. Кожному студенту пропонується окрема тема для підготовки. Роботу необхідно оформити за вимогами до даного виду робіт та представити у вигляді доповіді на семінарському занятті.</li> </ol>

### ФОРМИ КОНТРОЛЮ ТА КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ

У процесі вивчення навчальної дисципліни «Психологія емоційного інтелекту» використовуються такі види контролю:

1. Поточний контроль – здійснюється протягом семестру шляхом опитування на семінарських заняттях, індивідуальної або групової презентації виконаного завдання, підготовки есе, підготовки реферату, складання таблиць та схем за темами, складання термінологічного словника. За змістом він включає перевірку ступеню засвоєння студентом навчального матеріалу, який охоплюється темою лекційного та семінарського заняття, уміння самостійно опрацьовувати навчально-методичну літературу, здатність осмислювати зміст теми, уміння публічно та письмово представити певний матеріал, а також виконання завдань самостійної роботи.

2. Підсумковий семестровий контроль – здійснюється у формі екзамену шляхом визначення ступеню засвоєння студентом навчальної дисципліни за результатами виконання обов'язкових завдання поточного (модульного) контролю.

Для оцінювання студентів використовується система накопичування балів. Згідно з «Положенням про організацію освітнього процесу в КПУ» підсумкова оцінка з дисципліни виставляється за 100-бальною шкалою з наступним переведенням у національну шкалу та шкалу ECTS.

#### Шкала оцінювання: 100-бальна, національна та ECTS

Сума балів за всі види навчальної діяльності	Оцінка за шкалою ECTS	Оцінка за національною шкалою	
		для екзамену, курсового проєкту (роботи), практики	для заліку
90-100	A	відмінно	зараховано
82-89	B	добре	
75-81	C		
67-74	D	задовільно	
60-66	E		
35-59	FX	незадовільно з можливістю повторного складання	не зараховано з можливістю повторного складання
0-34	F	незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни	не зараховано з обов'язковим повторним вивченням дисципліни

Бали нараховуються за виконання завдань аудиторної роботи, семінарських, контрольних (модульних) завдань, тестів.

Результати поточного контролю здобувачів вищої освіти є складовими елементами підсумкової оцінки з дисципліни.

#### РОЗПОДІЛ БАЛІВ ПОТОЧНОГО ТА ПІДСУМКОВОГО (СЕМЕСТРОВОГО) ОЦІНЮВАННЯ

Поточне тестування та самостійна робота			Екзамен	Підсумкова оцінка
Кредит 1	Кредит 2	Кредит 3		Сума отриманих оцінок
25	25	25	25	

Підсумковою оцінкою навчального кредиту є сума поточних оцінок.

Підсумкова оцінка з дисципліни є сумарною оцінкою за кредитами та екзаменом.

Критерії оцінювання виконання індивідуальних завдань змістовного модуля наведені на відповідних сторінках електронної дисципліни.

Оцінювання окремих видів навчальної роботи з дисципліни

Вид діяльності здобувача вищої освіти	Кредит 1		Кредит 2		Кредит 3	
	Кільк.	Макс. кільк. балів	Кільк.	Макс. кільк. балів	Кільк.	Макс. кільк. балів
Семінарські заняття	2	8	2	8	2	8
Самостійна робота	2	8	1	4	2	8
Комп'ютерне тестування	1	4	1	4	1	4
Реферат			1	4		
Доповідь з презентацією	1	5	1	5	1	5
Разом		25		25		25

#### РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

*Основна:*

1. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополюцк: ПГУ, 2011. 388 с. URL: <http://www.psu.by/images/stories/spf/personal/andreeva/emocionalnyjintellektkak-fenomen-psihologii.pdf>.

2. Гоулман Д. Емоційний інтелект. Перекл. С.-Л. Гумецкої. Харків: Vivat, 2018. 512 с.

3. Изард К. Э. Психология эмоций. СПб.: Питер, 2009. 464 с.

Крайг Ж. Эмоциональный интеллект. Думай, просчитывай, побеждай. СПб.: Питер, 2010. 176 с.

4. Носенко Е. Л., Аршава І. Ф., Кутовий К. П. Форми відображеної оцінки емоційної стійкості та емоційної розумності людини. Д.: Вид-во «Інновація», 2011. 178 с. URL: [http://distance.dnu.edu.ua/ukr/conference/teor/arshava\\_kutovoy.doc](http://distance.dnu.edu.ua/ukr/conference/teor/arshava_kutovoy.doc).

5. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції. К.: Вища школа, 2003. 126 с.

6. Стейн Ст. Дж. Преимущества EQ: Эмоциональный интеллект и ваши успехи. Д.: Бизнес Букс, 2007. 289 с. Шабанов С., Алешина А. Эмоциональный интеллект. Российская практика. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. 448 с.

7. Экман П. Психология эмоций. Я знаю, что ты чувствуешь. СПб.: Питер, 2010. 336 с.

Bar-On R. The Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical Manual. Toronto: Multi-Health Systems, 1997.

*Додаткова:*

8. Зарицька В. В. Теоретико-методологічні основи розвитку емоційного інтелекту у контексті професійної підготовки: монографія. Запоріжжя: Вид-во КПУ, 2010. 304 с.

9. Методика оценок «Эмоционального Интеллекта» (опросник EQ). URL: [http://distance.dnu.dp.ua/ukr/nmmateriali/psychological\\_faculty.html](http://distance.dnu.dp.ua/ukr/nmmateriali/psychological_faculty.html).

10. Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн. Психологическая диагностика. 2006. № 4. С. 3- 22.

11. Опитувальник диспозиційного емоційного інтелекту (TEIQue v.1.50, автор К. Petrides, Велика Британія). URL: [http://distance.dnu.dp.ua/ukr/nmmateriali/psychological\\_faculty.html](http://distance.dnu.dp.ua/ukr/nmmateriali/psychological_faculty.html).

12. Стисле описання тесту емоційного інтелекту. Bar-On EQ-360. URL: [http://distance.dnu.dp.ua/ukr/nmmateriali/psychological\\_faculty.html](http://distance.dnu.dp.ua/ukr/nmmateriali/psychological_faculty.html).

13. Ryff C. The stryctyre of psyhological well-being revisited. Journal of Personaliti and Sociol Psychology. 1995. Vol. 69. P. 719-727.

### **Б.3. Силабус з навчальної дисципліни «Психологія ризику»**

#### **КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

#### **Інститут журналістики і масової комунікації**

#### **Кафедра практичної психології**

#### **СИЛАБУС**

#### **навчальної дисципліни «ПСИХОЛОГІЯ РИЗИКУ»**

#### **АНОТАЦІЯ**

Навчальна дисципліна «Психологія ризику» є вибірковою для студентів магістерської програми спеціальності 053 Психологія. Згідно з навчальним планом денної форми навчання вивчення дисципліни заплановано на 2 семестр (1 курс).

Курс передбачає ознайомлення студента із цілісною і логічно-послідовною системою знань про сутність та види ризику як психологічного феномену, сутність девіантної поведінки, методи оцінювання схильності до ризику.

Освітній процес з дисципліни здійснюється за такими формами: навчальні заняття; самостійна робота; контрольні заходи. Видами навчальних занять згідно з навчальним планом є: лекції; семінарські заняття, а також консультації.

Семінарські заняття передбачають: за допомогою методів навчання (стимулювання навчальної діяльності і методів контролю й самоконтролю) засвоєння студентами технологій дослідження й оцінювання схильності особистості до ризикової діяльності.



Самостійна робота студентів полягає у засвоєнні вивченого навчального матеріалу в час, вільний від обов'язкових навчальних занять, без участі викладача, а також у підготовці до семінарських занять.

Консультації призначені для роз'яснення студентам теоретичних або практичних питань.

Засвоєння навчального матеріалу перевіряється за допомогою поточного контролю, який здійснюється на семінарських заняттях у формі усних відповідей, самостійних робіт, підсумкових тематичних контрольних робіт, вирішення тестових завдань.

Підсумковий (семестровий) контроль після завершення 2 семестру здійснюється у формі екзамену.

### ФОРМАТ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

**Загальна кількість годин – 120 год., зокрема 40 години аудиторних занять і 80 годин самостійної роботи студента. Кількість кредитів ECTS – 4.**

Всього кредитів	Всього годин	Аудиторних годин	У тому числі			Сам. робота
			Лекц.	Лабор.	Семін. (практ.)	
4	120	40	16	-	24	80

### ОЗНАКИ ДИСЦИПЛІНИ

Навчальний рік	Курс (рік навчання)	Семестр	Цикл підготовки	Нормативна/вибіркова
2019/2020	1	2	професійна	вибіркова

### МЕТА ТА ЗАВДАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

**Мета навчальної дисципліни:** ознайомити студентів з теоретичними аспектами ризику у психології; сформувати розуміння природи ризику у поведінці та діяльності; освоїти методи та прийоми дослідження схильності особистості до ризикової діяльності.

#### Завдання навчальної дисципліни:

- сформувати у студентів розуміння сутності ризику;
- ознайомити здобувачів вищої освіти з класифікацією ризиків;
- визначити й охарактеризувати чинники прийняття ризикованого рішення;
- надати теоретичні знання про види девіантної поведінки;
- охарактеризувати особливості схильності до ризику та сформувати навички її оцінювання.

### ЗАПЛАНОВАНІ РЕЗУЛЬТАТИ НАВЧАННЯ

**У результаті вивчення дисципліни студенти повинні знати:**

- сутність поняття «ризик»;
- структуру та функції ризику;
- види ризику;
- типологію творчості;
- чинники прийняття ризикованого рішення;
- сутність девіантної поведінки та її види;
- методи оцінювання схильності до ризику.

**Після вивчення дисципліни студенти повинні вміти:**

- вільно оперувати термінами та поняттями курсу;
- володіти теоретичними підходами до розуміння ризику як психологічного феномену;
- класифікувати ризики;
- діагностувати здатність до ризику.
- застосовувати набуті знання з психології ризику в сфері практичної психології.

Відповідно до освітньо-професійної програми підготовки магістра галузі знань 05 Соціальні та поведінкові науки за спеціальністю 053 Психологія вивчення дисципліни «Психологія ризику» сприяє формуванню **компетентностей та програмних результатів навчання:**

**Стандарт 2018 року**

**Інтегральна компетентність:**

За Національною рамкою кваліфікацій інтегральна компетентність магістра визначається як: здатність розв'язувати складні задачі й проблеми у галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог.

**Загальні компетентності:**

1. Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях.

**Спеціальні (фахові) компетенції:**

Навички оцінювання. Здатність робити оцінку закономірностей психічної діяльності, психічних станів та чинників, що впливають на функціонування психіки людини у різних видах життєдіяльності.

Навички розпізнавання психічних особливостей особистості. Здатність до використання серії методів для оцінки змін у розвитку психіки, особливостей поведінки особистості.

**Програмні результати навчання:**

Базові знання та розуміння спеціальних розділів психологія впливу, психологія безпеки та психологія травмуючих ситуацій з метою майбутньої спеціалізації та освоєння міждисциплінарного зв'язку.

**ПЛАН КУРСУ**

Назва кредитів та змістових модулів	Лекц.	Семін.	Завдання для самостійної роботи
<b>Кредит 1. Теоретичні аспекти проблеми ризику у психології</b>			
Модуль 1. Поняття та основні характеристики ризику	4	2	1. Опрацювання лекційного матеріалу, опрацювання першоджерел та навчальної літератури. 2. Підготовка до семінарського заняття. 3. Виконання індивідуального завдання. Кожному студенту пропонується окрема тема для підготовки. Роботу необхідно оформити за вимогами до даного виду робіт та представити у вигляді доповіді на семінарському занятті.
Модуль 2. Основні підходи до класифікації ризиків	4	2	1. Опрацювання лекційного матеріалу, опрацювання першоджерел та навчальної літератури. 2. Підготовка до семінарського заняття. 3. Виконання індивідуального завдання. Кожному студенту пропонується окрема тема для підготовки. Роботу необхідно оформити за вимогами до даного виду робіт та представити у вигляді доповіді на семінарському занятті.
<b>Кредит 2. Ризик у поведінці та діяльності</b>			
Модуль 3. Чинники прийняття ризикованого рішення	4	4	1. Опрацювання лекційного матеріалу, опрацювання першоджерел та навчальної літератури. 2. Підготовка до семінарського заняття. 3. Виконання індивідуального завдання. Кожному студенту пропонується окрема тема для підготовки. Роботу необхідно оформити за вимогами до даного виду робіт та представити у вигляді доповіді на семінарському занятті.
Модуль 4. Ризик у поведінці та діяльності	4	2	1. Опрацювання лекційного матеріалу, опрацювання першоджерел та навчальної літератури. 2. Підготовка до семінарського заняття. 3. Виконання індивідуального завдання. Кожному студенту пропонується окрема тема для підготовки. Роботу необхідно оформити за вимогами до даного виду робіт та представити у вигляді доповіді на семінарському занятті.

Назва кредитів та змістових модулів	Лекц.	Семін.	Завдання для самостійної роботи
			представити у вигляді доповіді на семінарському занятті.
<b>Кредит 3. Методологія дослідження здатності до ризику</b>			
Модуль 5. Схильність до ризику як ознака особистості	4	2	1. Опрацювання лекційного матеріалу, опрацювання першоджерел та навчальної літератури. 2. Підготовка до семінарського заняття. 3. Виконання індивідуального завдання. Кожному студенту пропонується окрема тема для підготовки. Роботу необхідно оформити за вимогами до даного виду робіт та представити у вигляді доповіді на семінарському занятті.
Модуль 6. Методики дослідження схильності до ризику	4	4	1. Опрацювання лекційного матеріалу, опрацювання першоджерел та навчальної літератури. 2. Підготовка до семінарського заняття. 3. Виконання індивідуального завдання. Кожному студенту пропонується окрема тема для підготовки. Роботу необхідно оформити за вимогами до даного виду робіт та представити у вигляді доповіді на семінарському занятті.

### ФОРМИ КОНТРОЛЮ ТА КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ

У процесі вивчення навчальної дисципліни «Психологія ризику» використовуються поточний контроль – здійснюється протягом семестру шляхом опитування на семінарських заняттях, індивідуальної або групової презентації виконаного завдання, підготовки есе, підготовки реферату, складання таблиць та схем за темами, складання термінологічного словника. За змістом він включає перевірку ступеню засвоєння студентом навчального матеріалу, який охоплюється темою лекційного та семінарського заняття, уміння самостійно опрацьовувати навчально-методичну літературу, здатність осмислювати зміст теми, уміння публічно та письмово представити певний матеріал, а також виконання завдань самостійної роботи.

Для оцінювання студентів використовується система накопичування балів. Згідно з «Положенням про організацію освітнього процесу в КПУ» підсумкова оцінка з дисципліни виставляється за 100-бальною шкалою з наступним переведенням у національну шкалу та шкалу ECTS.

#### Шкала оцінювання: 100-бальна, національна та ECTS

Сума балів за всі види навчальної діяльності	Оцінка за шкалою ECTS	Оцінка за національною шкалою	
		для екзамену, курсового проєкту (роботи), практики	для заліку
90-100	A	відмінно	зараховано
82-89	B	добре	
75-81	C		
67-74	D	задовільно	
60-66	E		
35-59	FX	незадовільно з можливістю повторного складання	не зараховано з можливістю повторного складання
0-34	F	незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни	не зараховано з обов'язковим повторним вивченням дисципліни

Бали нараховуються за виконання завдань аудиторної роботи, семінарських, контрольних (модульних) завдань, тестів.

Результати поточного контролю здобувачів вищої освіти є складовими елементами підсумкової оцінки з дисципліни.

### РОЗПОДІЛ БАЛІВ ПОТОЧНОГО ТА ПІДСУМКОВОГО (СЕМЕСТРОВОГО) ОЦІНЮВАННЯ

Поточне тестування та самостійна робота			Екзамен	Підсумкова оцінка
Кредит 1	Кредит 2	Кредит 3		Сума отриманих оцінок
25	25	25	25	

Підсумковою оцінкою навчального кредиту є сума поточних оцінок.

Підсумкова оцінка з дисципліни є сумарною оцінкою за кредитами та екзаменом.

Критерії оцінювання виконання індивідуальних завдань змістовного модуля наведені на відповідних сторінках електронної дисципліни.

Оцінювання окремих видів навчальної роботи з дисципліни

Вид діяльності здобувача вищої освіти	Кредит 1		Кредит 2		Кредит 3	
	Кільк.	Макс. кільк. балів	Кільк.	Макс. кільк. балів	Кільк.	Макс. кільк. балів
Семінарські заняття	2	8	2	8	2	8
Самостійна робота	2	8	1	4	2	8
Комп'ютерне тестування	1	4	1	4	1	4
Реферат			1	4		
Доповідь з презентацією	1	5	1	5	1	5
Разом		25		25		25

### РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

*Основна:*

1. Ильин Е. П. Психология риска. СПб.: Питер, 2012. 288 с.
2. Кігель В. Р. Ризикологія: теоретичні основи та прикладні задачі, моделі і методи: навч. посіб. для студ. в економ. спец. Київ: Міленіум, 2017. 230 с.
3. Корнилова Т. Психология риска и принятия решений: учеб. пособ. М.:Аспект Пресс, 2003.
4. Ройк В.Д. Профессиональный риск: оценка и управление. М. : Просвещение, 2004.
5. Самоукина Н. Психология профессиональной деятельности. СПб.: Питер, 2003. 224 с.

*Додаткова:*

8. Живетин В.Б. Введение в теорию риска и безопасности. М.: Просвещение, 2006.
9. Журавлев А. Л. и др. Социально-психологическая оценка рисков современной реальности: очевидное и вероятное: монография / под науч. ред. О. А. Белобрыкиной. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2017. 113 с.
10. Шамионов Р.М. Психология социального поведения личности: учебное пособие. Саратов, 2015. 203 с.

## Б.4. Силабус з навчальної дисципліни «Психологія лідерства»

КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
Інститут журналістики і масової комунікації  
Кафедра практичної психології

### СИЛАБУС

навчальної дисципліни  
«ПСИХОЛОГІЯ ЛІДЕРСТВА»

### АНОТАЦІЯ

Навчальна дисципліна «Психологія лідерства» є вибірковою для студентів магістерської програми спеціальності 053 Психологія. Згідно з навчальним планом денної форми навчання вивчення дисципліни заплановано на 2 семестр (1 курс).

Курс передбачає ознайомлення студента із цілісною і логічно-послідовною системою знань про психологічні явища і закономірності організаційного лідерства.

Освітній процес з дисципліни здійснюється за такими формами: навчальні заняття; самостійна робота; контрольні заходи. Видами навчальних занять згідно з навчальним планом є: лекції; семінарські заняття, а також консультації.

Семінарські заняття передбачають: за допомогою методів навчання (стимулювання навчальної діяльності і методів контролю й самоконтролю) ознайомити студентів з основними підходами і концепціями лідерства, рушійними силами та умовами розвитку особистості успішного лідера організації, науковими основами проектування систем відтворення лідерів організації, основними напрямками і завданнями психологічного супроводу розвитку лідера організації.

Самостійна робота студентів полягає у засвоєнні вивченого навчального матеріалу в час, вільний від обов'язкових навчальних занять, без участі викладача, а також у підготовці до семінарських занять.

Консультації призначені для роз'яснення студентам теоретичних або практичних питань.

Засвоєння навчального матеріалу перевіряється за допомогою поточного контролю, який здійснюється на семінарських заняттях у формі усних відповідей, самостійних робіт, підсумкових тематичних контрольних робіт, вирішення тестових завдань.

Підсумковий (семестровий) контроль після завершення 2 семестру здійснюється у формі заліку.

### ФОРМАТ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Загальна кількість годин – 120 год., зокрема 40 години аудиторних занять і 80 годин самостійної роботи студента. Кількість кредитів ECTS – 4.

Всього кредитів	Всього годин	Аудиторних годин	У тому числі			Сам. робота
			Лекц.	Лабор.	Семін. (практ.)	
4	120	40	16	-	24	80

### ОЗНАКИ ДИСЦИПЛІНИ

Навчальний рік	Курс (рік навчання)	Семестр	Цикл підготовки	Нормативна/вибіркова
2019/2020	1	2	професійна	вибіркова

### МЕТА ТА ЗАВДАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

**Мета навчальної дисципліни** визначається необхідністю формування у студентів наукових і професійних знань у сфері ефективного лідерства, освоєння технологій психологічного супроводу розвитку особистості успішного лідера організації, прийомів та технологій формування лідерських вмінь.

#### Завдання навчальної дисципліни:

сформувати наукове уявлення про соціально-психологічну природу лідерства, про сучасні виклики і вимоги щодо ефективного лідерства;

ознайомити з основними видами лідерства та їх проявами у різних сферах життєдіяльності особистості та суспільства;

розшири уявлення студентів про власний потенціал лідера для подальшого особистісного та професійного розвитку;

розвивати навички аналітичного і критичного мислення і розуміння, оцінювати ідеї та пропозиції, формулювати докази, робити висновки і узагальнювати аргументи, творчо генерувати нові ідеї;

сформувати первинні навички з формування лідерських вмінь.

### ЗАПЛАНОВАНІ РЕЗУЛЬТАТИ НАВЧАННЯ

**У результаті вивчення дисципліни студенти повинні знати:**

– основні етапи розвитку психології лідерства;

- конкуруючі теорії лідерства XIX століття;
- основи міждисциплінарного дослідження проблеми лідерства;
- концептуальні підходи до дослідження проблеми організаційного лідерства;
- історію формування гендерної психології лідерства;
- гендерні теорії лідерства;
- сутність життєвого шляху;
- моделі детермінації розвитку особистості;
- рушійні сили розвитку особистості;
- завдання психологічного супроводу розвитку особистості успішного лідера організації;
- методи вимірювання організаційної обдарованості;
- теорії формування команд;
- методика діагностики лідерського потенціалу особистості;
- психолого-педагогічні методи, прийоми та технології формування лідерських вмінь.

Відповідно до освітньо-професійної програми підготовки магістра галузі знань 05 Соціальні та поведінкові науки за спеціальністю 053 Психологія вивчення дисципліни «Психологія лідерства» сприяє формуванню компетентностей та програмних результатів навчання:

**Стандарт 2018 року**

**Інтегральна компетентність:**

За Національною рамкою кваліфікацій інтегральна компетентність магістра визначається як: здатність розв'язувати складні задачі й проблеми у галузі психології або у процесі навчання, що передбачає вмиле застосування методів діагностики, здійснення інновацій і характеризується невизначеністю умов і вимог.

**Загальні компетентності:**

- здатність аналізувати та критично мислити;
- здатність до пошуку, обробки та аналізу інформації з різних джерел;
- здатність генерувати нові ідеї.

**Спеціальні (фахові) компетенції:**

- Навички оцінювання. Здатність робити оцінку закономірностей психічної діяльності, психічних станів та чинників, що впливають на функціонування психіки людини у різних видах життєдіяльності.
- Навички розпізнавання психічних особливостей особистості. Здатність до використання серії методів для оцінки змін у розвитку психіки, особливостей поведінки особистості.
- Навички спілкування. Здатність до психологічного впливу в умовах міжособистісної взаємодії.

**Програмні результати навчання:**

1. Здатність застосувати методи психологічного впливу в умовах міжособистісної взаємодії.
2. Здатність продемонструвати знання та розуміння на базовому рівні психогенетики, педагогіки та етики професійної діяльності, психології конкурентоздатності та лідерства як дисциплін, що припускають множинність підходів в силу міждисциплінарного характеру.

**ПЛАН КУРСУ**

Назва кредитів та змістових модулів	Лекц.	Семін.	Завдання для самостійної роботи
Кредит 1. Аспекти розвитку психології лідерства			
Модуль 1. Історичні аспекти виникнення і розвитку психології лідерства	2	2	1. Опрацювання лекційного матеріалу, опрацювання першоджерел та навчальної літератури. 2. Підготовка до семінарського заняття. 3. Виконання індивідуального завдання. Скласти таблицю «Порівняльна характеристика поглядів філософів та науковців на проблему керівництва організацією».
Модуль 2. Основи міждисциплінарного	2	2	1. Опрацювання лекційного матеріалу, опрацювання першоджерел та навчальної літератури.

Назва кредитів та змістових модулів	Лекц.	Семін.	Завдання для самостійної роботи
дослідження проблеми лідерства			2. Самостійне опрацювання теоретичних питань: «Соціобіологія лідерства», «Соціальна психофізіологія: нейрогуморальні механізми лідерства». 3. Підготовка до семінарського заняття. 4. Виконання індивідуального завдання. Скласти таблицю: «Внесок політології, соціології, менеджменту та біологічних наук у вивчення організаційного лідерства».
<b>Кредит 2. Концептуальні підходи до дослідження проблеми організаційного лідерства</b>			
Модуль 3. Концепції, моделі та підходи до дослідження проблеми організаційного лідерства	2	4	1. Опрацювання лекційного матеріалу, опрацювання першоджерел та навчальної літератури. 2. Самостійне опрацювання теоретичних питань: «Трансакційне, трансформаційне і інтерактивне лідерство». 3. Підготовка до семінарського заняття. 4. Виконання індивідуального завдання. Скласти таблицю: «Призначення, зміст, можливості та обмеження різних підходів до вивчення організаційного лідерства».
Модуль 4. Гендерна психологія лідерства	2	2	1. Опрацювання лекційного матеріалу, опрацювання першоджерел та навчальної літератури. 2. Самостійне опрацювання теоретичних питань: «Історія формування гендерної психології лідерства». 3. Підготовка до семінарського заняття. 4. Виконання індивідуального завдання. Підготовка реферату на тему: «Успішність діяльності лідерів різної статі».
<b>Кредит 3. Прикладні напрями психології лідерства</b>			
Модуль 5. Розвиток особистості лідера	2	2	1. Опрацювання лекційного матеріалу, опрацювання першоджерел та навчальної літератури. 2. Самостійне опрацювання теоретичних питань: «Акмеологічні, біологічні, соціальні умови розвитку особистості». 3. Підготовка до семінарського заняття. 4. Виконання індивідуального завдання: скласти перелік і характеристику методів вивчення життєвого шляху, рушійних сил і умов розвитку особистості лідерів організації.
Модуль 6. Прикладні напрями психології організаційного лідерства	2	4	1. Опрацювання лекційного матеріалу, опрацювання першоджерел та навчальної літератури. 2. Самостійне опрацювання теоретичних питань: «Моделі психологічного консультування керівників». 3. Підготовка до семінарського заняття. 4. Виконання індивідуального завдання. Скласти таблицю: «Завдання і методичне забезпечення психологічного супроводу розвитку особистості успішного лідера організації».
<b>Кредит 4. Формування лідерських якостей</b>			
Модуль 7. Командоутворення як ключове завдання лідерів-керівників	2	4	1. Опрацювання лекційного матеріалу, опрацювання першоджерел та навчальної літератури. 2. Підготовка до семінарського заняття. 3. Виконання індивідуального завдання. Підготовка реферату на тему: «Класифікацій ролей в команді».
Модуль 8. Механізми формування лідерських якостей	2	4	1. Опрацювання лекційного матеріалу, опрацювання першоджерел та навчальної літератури. 2. Підготовка до семінарського заняття. 3. Виконання індивідуального завдання. Підготовка реферату на тему: «Психолого-педагогічні вправи формування особистості лідера».

### ФОРМИ КОНТРОЛЮ ТА КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ

У процесі вивчення навчальної дисципліни «Психологія лідерства» використовуються такі види контролю:

1. Поточний контроль – здійснюється протягом семестру шляхом опитування на семінарських заняттях, індивідуальної або групової презентації виконаного завдання, підготовки есе, підготовки реферату, складання таблиць та схем за темами, складання термінологічного словника. За змістом він включає перевірку ступеню засвоєння студентом навчального матеріалу,

який охоплюється темою лекційного та семінарського заняття, уміння самостійно опрацювати навчально-методичну літературу, здатність осмислювати зміст теми, уміння публічно та письмово представити певний матеріал, а також виконання завдань самостійної роботи.

Для оцінювання студентів використовується система накопичування балів. Згідно з «Положенням про організацію освітнього процесу в КПУ» підсумкова оцінка з дисципліни виставляється за 100-бальною шкалою з наступним переведенням у національну шкалу та шкалу ECTS.

#### Шкала оцінювання: 100-бальна, національна та ECTS

Сума балів за всі види навчальної діяльності	Оцінка за шкалою ECTS	Оцінка за національною шкалою	
		для екзамену, курсового проєкту (роботи), практики	для заліку
90-100	A	відмінно	зараховано
82-89	B	добре	
75-81	C		
67-74	D	задовільно	
60-66	E		
35-59	FX	незадовільно з можливістю повторного складання	не зараховано з можливістю повторного складання
0-34	F	незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни	не зараховано з обов'язковим повторним вивченням дисципліни

Бали нараховуються за виконання завдань аудиторної роботи, семінарських, контрольних (модульних) завдань, тестів.

Результати поточного контролю здобувачів вищої освіти є складовими елементами підсумкової оцінки з дисципліни.

#### РОЗПОДІЛ БАЛІВ ПОТОЧНОГО ТА ПІДСУМКОВОГО (СЕМЕСТРОВОГО) ОЦІНЮВАННЯ

Поточне тестування та самостійна робота				Підсумковий тест	Підсумкова оцінка
Кредит 1	Кредит 2	Кредит 3	Кредит 4		
25	25	25	25	100	Середня з отриманих оцінок

Підсумковою оцінкою навчального кредиту є сума поточних оцінок.

Підсумкова оцінка з дисципліни є середньою оцінкою за кредитами та підсумковим тестуванням.

Критерії оцінювання виконання індивідуальних завдань змістовного модуля наведені на відповідних сторінках електронної дисципліни.

#### Оцінювання окремих видів навчальної роботи з дисципліни

Вид діяльності здобувача вищої освіти	Кредит 1		Кредит 2		Кредит 3		Кредит 4	
	Кільк.	Макс. кільк. балів	Кільк.	Макс. кільк. балів	Кільк.	Макс. кільк. балів	Кільк.	Макс. кільк. балів
Семінарські заняття	2	8	2	8	2	8	2	8
Самостійна робота	2	8	1	4	2	8		
Комп'ютерне тестування	1	4	1	4	1	4	1	4
Реферат			1	4			2	8
Доповідь з презентацією	1	5	1	5	1	5	1	5
Разом		25		25		25		25

#### РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Авдеев В. В. Работа с командой: психологические возможности. Практикум: Для самостоятельной работы над оптимизацией совместной деятельности. М.: ИНФРА-М, 2013. 152с
2. Бендас Т. В. Психология лидерства: учебное пособие. СПб.: Питер, 2009. 448 с.
3. Бендас Т. В. Гендерная психология: Учебное пособие. СПб.: Питер, 2015. 432 с.



4. Ильин В. А. Психология лидерства: учебник для бакалавриата и магистратуры. Москва: Юрайт, 2015. 311 с.
5. Романовський О.Г., Гура Т.В., Книш А.Є., Бондаренко В.В Теорія і практика формування лідера: навчальний посібник. Харків, 2017. 100 с.
6. Сергеева Л. М., Кондратьева В. П., Хромей М. Я. Лідерство: навч. посібн. / за наук. ред. Л. М. Сергеевої. Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2015. 296 с.
7. Сергеева Т.В., Дорін Фестеу, Гейл Роунтрі. Лідерство і командна робота: Навчальний посібник. Харків: ХНУБА, 2014. 124 с
8. Федоренко Ю.О. Тренінг командостворення. Тренінгові технології у роботі психологічної служби вищого навчального закладу: навчальний посібник / за наук. ред. Н.О.Євдокимової. Миколаїв: Іліон, 2013. 558 с.

## **Б.5. Силабус з навчальної дисципліни «Психологія професійного мислення»**

### **КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**Інститут журналістики і масової комунікації**

**Кафедра практичної психології**

### **СИЛАБУС**

**навчальної дисципліни  
«ПСИХОЛОГІЯ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ»**

### **АНОТАЦІЯ**

Навчальна дисципліна «Психологія професійного мислення» є вибірковою для студентів магістерської програми спеціальності 053 Психологія. Згідно з навчальним планом денної форми навчання вивчення дисципліни заплановано на 2 семестр (1 курс).

Курс передбачає ознайомлення студента із цілісною і логічно-послідовною системою знань про закони та синергетичну природу професійного розуму і розуміння.

Освітній процес з дисципліни здійснюється за такими формами: навчальні заняття; самостійна робота; контрольні заходи. Видами навчальних занять згідно з навчальним планом є: лекції; семінарські заняття, а також консультації.

Семінарські заняття передбачають: за допомогою методів навчання (стимулювання навчальної діяльності і методів контролю й самоконтролю) використовувати логічні, термінологічні та концептуальні критерії і стандарти формування якості професійного образу мислення, та розуму майбутнього викладача психології.

Підсумковий (семестровий) контроль після завершення 2 семестру здійснюється у формі екзамену.

### **ФОРМАТ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ**

**Загальна кількість годин – 120 год., зокрема 40 години аудиторних занять і 80 годин самостійної роботи студента. Кількість кредитів ECTS – 4.**

Всього кредитів	Всього годин	Аудиторних годин	У тому числі			Сам. робота
			Лекц.	Лабор.	Семін. (практ.)	
4	120	40	16	-	24	80

### ОЗНАКИ ДИСЦИПЛІНИ

Навчальний рік	Курс (рік навчання)	Семестр	Цикл підготовки	Нормативна/вибіркова
2019/2020	1	2	професійна	вибіркова

### МЕТА ТА ЗАВДАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

**Мета навчальної дисципліни:** формування системи теоретичних знань з проблеми сутності професійного мислення психологів

**Завдання навчальної дисципліни:**

ознайомити студентів з основними категоріями, визначити зміст та основні проблеми вітчизняної та зарубіжної психології у контексті теоретико-методологічних проблем розуму та професійного мислення;

показати причини виникнення теоретико-методологічних проблем професійного мислення у вітчизняній психології;

дати характеристику пріоритетів природничо-наукової та лексичної парадигм як основних причин професійної некомпетентності з підготовки спеціалістів у ВНЗ для роботи у галузевих організаціях;

ознайомити магістрів з проблемою розуму та розуміння як психологічних категорій, що мають синергетичну природу;

визначати напрями подолання причин та вирішення теоретико-методологічних проблем професійного мислення, розуму та розуміння;

намітити теоретико-методичне обґрунтування вирішення проблем засобами денотативної дидактологістики.

### ЗАПЛАНОВАНІ РЕЗУЛЬТАТИ НАВЧАННЯ

**У результаті вивчення дисципліни студенти повинні знати:**

основні проблеми в сучасній психології професійного мислення, їхню теоретико-методологічну сутність, специфічний характер та особливості;

причини виникнення проблем;

в залежності від характеру причин визначати засоби їх подолання;

методи, принципи та механізми використання засобів усунення причин та подолання проблем;

основні категорії та поняття психології як предмет дидактики;

основні, традиційні моделі сучасного наукового знання та їх недоліки;

основні пояснюючі принципи, їх специфіку в системі сучасних психологічних знань у контексті дидактики та їх теоретико-методологічну та методичну обмеженість;

особливості історичного розвитку методології як бази наукового знання та її недоліки у контексті психології професійного розуму та розуміння.

основні теоретичні підходи в традиційній та новітній психології професійного мислення, розуму та розуміння у їх співставленні.

**Після вивчення дисципліни студенти повинні вміти:**

давати концептуально-термінологічну характеристику сучасних методологічних проблем психології професійного мислення, розуму та розуміння, визначати їхню обмеженість;

використовувати логічні, термінологічні та концептуальні критерії і стандарти формування якості професійного образу мислення, та розуму майбутнього викладача психології.

Відповідно до освітньо-професійної програми підготовки магістра галузі знань 05 Соціальні та поведінкові науки за спеціальністю 053 Психологія вивчення дисципліни «Психологія професійного мислення» сприяє формуванню компетентностей та програмних результатів навчання:

**Стандарт 2018 року**

**Інтегральна компетентність:**

За Національною рамкою кваліфікацій інтегральна компетентність магістра визначається як: здатність розв'язувати складні задачі й проблеми у галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог.

#### Загальні компетентності:

1. Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях.

#### Спеціальні (фахові) компетенції:

Навички розпізнавання психічних особливостей особистості. Здатність до використання серії методів для оцінки змін у розвитку психіки, особливостей поведінки особистості.

Навички спілкування. Здатність до психологічного впливу в умовах міжособистісної взаємодії.

Навички психологічного впливу. Здатність використовувати психотерапевтичні прийоми і прийоми спрямованого впливу на свідомість і поведінку в процесі міжособистісної взаємодії для корекції людських взаємовідносин.

#### Програмні результати навчання:

Здатність застосувати методи психологічного впливу в умовах міжособистісної взаємодії.

Здатність продемонструвати знання та розуміння на базовому рівні психогенетики, педагогіки та етики професійної діяльності, психології конкурентоздатності та лідерства як дисциплін, що припускають множинність підходів в силу міждисциплінарного характеру.

### ПЛАН КУРСУ

Назва кредитів та змістових модулів	Лекц.	Семін.	Завдання для самостійної роботи
<b>Кредит 1. Теоретико-методологічні проблеми в психології професійного мислення</b>			
Модуль 1. Природничо-наукова парадигма у сфері вищої психологічної освіти	4	2	1. Опрацювання лекційного матеріалу, опрацювання першоджерел та навчальної літератури. 2. Підготовка до семінарського заняття. 3. Виконання індивідуального завдання. Кожному студенту пропонується окрема тема для підготовки. Роботу необхідно оформити за вимогами до даного виду робіт та представити у вигляді доповіді на семінарському занятті.
Модуль 2. Посадово-фахової невідповідності викладачів психології у ВНЗ	4	2	1. Опрацювання лекційного матеріалу, опрацювання першоджерел та навчальної літератури. 2. Підготовка до семінарського заняття. 3. Виконання індивідуального завдання. Кожному студенту пропонується окрема тема для підготовки. Роботу необхідно оформити за вимогами до даного виду робіт та представити у вигляді доповіді на семінарському занятті.
<b>Кредит 2. Закони професіонального розуму та розуміння</b>			
Модуль 3. Особливості законів у природничо-науковій та логістичній парадигмах	4	4	1. Опрацювання лекційного матеріалу, опрацювання першоджерел та навчальної літератури. 2. Підготовка до семінарського заняття. 3. Виконання індивідуального завдання. Кожному студенту пропонується окрема тема для підготовки. Роботу необхідно оформити за вимогами до даного виду робіт та представити у вигляді доповіді на семінарському занятті.
Модуль 4. Критерії і стандарти професіонального розуму та фахового розуміння	4	2	1. Опрацювання лекційного матеріалу, опрацювання першоджерел та навчальної літератури. 2. Підготовка до семінарського заняття. 3. Виконання індивідуального завдання. Кожному студенту пропонується окрема тема для підготовки. Роботу необхідно оформити за вимогами до даного виду робіт та представити у вигляді доповіді на семінарському занятті.
<b>Кредит 3. Синергетична природа розуму та розуміння</b>			
Модуль 5. Розум, інтелект та розуміння	4	2	1. Опрацювання лекційного матеріалу, опрацювання першоджерел та навчальної літератури.

Назва кредитів та змістових модулів	Лекц.	Семін.	Завдання для самостійної роботи
як предмет професійної підготовки майбутніх викладачів психології			2. Підготовка до семінарського заняття. 3. Виконання індивідуального завдання. Кожному студенту пропонується окрема тема для підготовки. Роботу необхідно оформити за вимогами до даного виду робіт та представити у вигляді доповіді на семінарському занятті.
Модуль 6. Оцінка якості професійного розуму та фахового розуміння майбутніх викладачів психології	4	4	1. Опрацювання лекційного матеріалу, опрацювання першоджерел та навчальної літератури. 2. Підготовка до семінарського заняття. 3. Виконання індивідуального завдання. Кожному студенту пропонується окрема тема для підготовки. Роботу необхідно оформити за вимогами до даного виду робіт та представити у вигляді доповіді на семінарському занятті.

### ФОРМИ КОНТРОЛЮ ТА КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ

У процесі вивчення навчальної дисципліни «Психологія професійного мислення» використовуються такі види контролю:

1. Поточний контроль – здійснюється протягом семестру шляхом опитування на семінарських заняттях, індивідуальної або групової презентації виконаного завдання, підготовки есе, підготовки реферату, складання таблиць та схем за темами, складання термінологічного словника. За змістом він включає перевірку ступеню засвоєння студентом навчального матеріалу, який охоплюється темою лекційного та семінарського заняття, уміння самостійно опрацьовувати навчально-методичну літературу, здатність осмислювати зміст теми, уміння публічно та письмово представити певний матеріал, а також виконання завдань самостійної роботи.

2. Підсумковий семестровий контроль – здійснюється у формі екзамену шляхом визначення ступеню засвоєння студентом навчальної дисципліни за результатами виконання обов'язкових завдання поточного (модульного) контролю.

Для оцінювання студентів використовується система накопичування балів. Згідно з «Положенням про організацію освітнього процесу в КПУ» підсумкова оцінка з дисципліни виставляється за 100-бальною шкалою з наступним переведенням у національну шкалу та шкалу ECTS.

#### Шкала оцінювання: 100-бальна, національна та ECTS

Сума балів за всі види навчальної діяльності	Оцінка за шкалою ECTS	Оцінка за національною шкалою	
		для екзамену, курсового проєкту (роботи), практики	для заліку
90-100	A	відмінно	зараховано
82-89	B	добре	
75-81	C		
67-74	D	задовільно	
60-66	E		
35-59	FX	незадовільно з можливістю повторного складання	не зараховано з можливістю повторного складання
0-34	F	незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни	не зараховано з обов'язковим повторним вивченням дисципліни

Бали нараховуються за виконання завдань аудиторної роботи, семінарських, контрольних (модульних) завдань, тестів.

Результати поточного контролю здобувачів вищої освіти є складовими елементами підсумкової оцінки з дисципліни.

### РОЗПОДІЛ БАЛІВ ПОТОЧНОГО ТА ПІДСУМКОВОГО (СЕМЕСТРОВОГО) ОЦІНЮВАННЯ

Поточне тестування та самостійна робота			Екзамен	Підсумкова оцінка
Кредит 1	Кредит 2	Кредит 3		Сума отриманих оцінок
25	25	25	25	

Підсумковою оцінкою навчального кредиту є сума поточних оцінок.

Підсумкова оцінка з дисципліни є сумарною оцінкою за кредитами та екзаменом.

Критерії оцінювання виконання індивідуальних завдань змістовного модуля наведенні на відповідних сторінках електронної дисципліни.

Оцінювання окремих видів навчальної роботи з дисципліни

Вид діяльності здобувача вищої освіти	Кредит 1		Кредит 2		Кредит 3	
	Кільк.	Макс. кільк. балів	Кільк.	Макс. кільк. балів	Кільк.	Макс. кільк. балів
Семінарські заняття	2	8	2	8	2	8
Самостійна робота	2	8	1	4	2	8
Комп'ютерне тестування	1	4	1	4	1	4
Реферат			1	4		
Доповідь з презентацією	1	5	1	5	1	5
Разом		25		25		25

**РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА**

*Основна:*

1. Гарднер Г. Структура розуму: теорія множинного інтелекту. М.: ООО «И.Д. Вільямс», 2007. 512 с.
2. Готт В. С., Землянский Ф. М. Диалектика развития понятийной формы мышления: анализ становления различных понятийных форм. М., 1981. 320 с.
3. Иванова Е. М. Психология профессиональной деятельности. М.: ПЕР СЕ, 2006. 384 с.
4. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика: Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2003. 351 с.

*Додаткова:*

5. Професійна психологія: методологія, методи і практика: зб. наук. пр. / за заг. ред. Ж. П. Вірної. Луцьк: РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2008. 144 с.
6. Кокун О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: монографія. К.: ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2012. 200 с.
7. Сургунд Н. А. Психодіагностика професійної придатності майбутнього практичного психолога: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. К., 2004. 22 с.
8. Савченко О. В. Структурні компоненти процесу поняттєвого мислення: монографія. Херсон: ПП Вишемирський В. С. , 2012. 264 с.
9. Лемак М. В., Петрище В. Ю. Психологу для роботи: діагностичні методики: збірник. Вид. 2-ге виправл. Ужгород: Видавництво О. Гаркуші, 2012. 616 с.

**Б.6. Змістовий модуль «Основи педагогічної майстерності психолога в просвітницькій діяльності» дисципліни «Педагогіка вищої школи»**

**Змістовий модуль дисципліни «Педагогіка вищої школи»  
ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ПСИХОЛОГА В  
ПРОСВІТНИЦЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

*Лекція 1: Сутність і структура педагогічної майстерності викладача ЗВО*

План

- 1.1. Сутність педагогічної майстерності викладача ЗВО та її заємозв'язок з педагогічною творчістю.
- 1.2. Основні компоненти педагогічної майстерності.
- 1.3. Внутрішня педагогічна техніка.
- 1.4. Зовнішня педагогічна техніка.

### *Семінарське заняття 1: Сутність і структура педагогічної майстерності викладача ЗВО*

#### План

1. Заслуховування есе студентів на тему «Моє уявлення про ідеального педагога».
2. Складання й аналіз професіограми педагога.
3. Практичне завдання «Професійне становлення особистості педагога» [4, с. 23].

#### *Тестові завдання до теми «Сутність і структура педагогічної майстерності викладача ЗВО»*

1. До структурних компонентів педагогічної майстерності належать:

- а) наявність педагогічного надзавдання;
- б) педагогічна спрямованість;
- в) володіння професійними знаннями й уміннями (навичками);
- г) володіння педагогічними засобами (методиками, технологією, технікою);

2. До функціональних компонентів педагогічної майстерності належать:

- а) організаційні здібності педагога;
- б) конструктивні здібності педагога;
- в) комунікативні здібності педагога;
- г) інтуїція справедливого оцінювання;
- д) проектувальні здібності педагога;
- е) оціночні здібності педагога.

3. Важливою складовою педагогічної майстерності є:

- а) гуманістична спрямованість;
- б) професійна компетентність;
- в) педагогічні здібності та педагогічна техніка;
- г) усі відповіді правильні.

4. Гуманізм – це:

- а) актуалізація задатків студентів, їх здібностей, потреб, ціннісних орієнтацій;
- б) врахування індивідуальних, вікових, національних особливостей студентів;
- в) прагнення сприймати студента таким, який він є, вміння поставити себе на його місце;
- г) виховання і освіта людини як вільної, ініціативної особистості, що володіє високою мораллю.

5. Для елементарного рівня оволодіння педагогічною майстерністю характерні:

- а) наявність у викладача лише окремих якостей професійної діяльності, володіння знаннями для виконання педагогічних дій, предметом викладання, проте через брак спрямованості на розвиток студента, техніки організації діалогу продуктивність його навчально-виховної діяльності низька;
- б) педагогічні дії викладача, що гуманістично зорієнтовані, відносини зі студентами і колегами розвиваються позитивно, добре засвоєно предмет викладання, методично впевнено і самостійно організовано навчально-виховний процес на занятті;
- в) чітка спрямованість дій викладача, їх висока якість, діалогічна взаємодія у спілкуванні, самостійне планування та організація власної діяльності на тривалий час з основним завданням розвинути особистість студента;
- г) ініціативність викладача і творчий підхід до організації професійної діяльності, самостійне конструювання оригінальних педагогічних доцільних прийомів взаємодії, будувати діяльності на основі рефлексивного аналізу.

6. Для базового рівня оволодіння педагогічною майстерністю характерні:

- а) наявність у викладача лише окремих якостей професійної діяльності, володіння знаннями для виконання педагогічних дій, предметом викладання, проте через брак спрямованості на розвиток студента, техніки організації діалогу продуктивність його навчально-виховної діяльності низька;
- б) педагогічні дії викладача, що гуманістично зорієнтовані, відносини зі студентами і колегами розвиваються позитивно, добре засвоєно предмет викладання, методично впевнено і самостійно організовано навчально-виховний процес на занятті;
- в) чітка спрямованість дій викладача, їх висока якість, діалогічна взаємодія у спілкуванні, самостійне планування і організація власної діяльності на тривалий час з основним завданням розвинути особистість студента;
- г) ініціативність викладача і творчий підхід до організації професійної діяльності, самостійне конструювання оригінальних педагогічних доцільних прийомів взаємодії, будувати діяльності на основі рефлексивного аналізу.

7. Для досконалого рівня оволодіння педагогічною майстерністю характерні:

- а) наявність у викладача лише окремих якостей професійної діяльності, володіння знаннями для виконання педагогічних дій, предметом викладання, проте через брак спрямованості на розвиток студента, техніки організації діалогу продуктивність його навчально-виховної діяльності низька;
- б) педагогічні дії викладача, що гуманістично зорієнтовані, відносини зі студентами і колегами розвиваються позитивно, добре засвоєно предмет викладання, методично впевнено і самостійно організовано навчально-виховний процес на занятті;
- в) чітка спрямованість дій викладача, їх висока якість, діалогічна взаємодія у спілкуванні, самостійне планування і організація власної діяльності на тривалий час з основним завданням розвинути особистість студента;
- г) ініціативність викладача і творчий підхід до організації професійної діяльності, самостійне конструювання оригінальних педагогічних доцільних прийомів взаємодії, будування діяльності на основі рефлексивного аналізу.

8. Для творчого рівня оволодіння педагогічною майстерністю характерні:

- а) наявність у викладача лише окремих якостей професійної діяльності, володіння знаннями для виконання педагогічних дій, предметом викладання, проте через брак спрямованості на розвиток студента, техніки організації діалогу продуктивність його навчально-виховної діяльності низька;
- б) педагогічні дії викладача, що гуманістично зорієнтовані, відносини зі студентами і колегами розвиваються позитивно, добре засвоєно предмет викладання, методично впевнено і самостійно організовано навчально-виховний процес на занятті;
- в) чітка спрямованість дій викладача, їх висока якість, діалогічна взаємодія у спілкуванні, самостійне планування і організування власної діяльності на тривалий час з основним завданням розвинути особистість студента;
- г) ініціативність викладача і творчий підхід до організації професійної діяльності, самостійне конструювання оригінальних педагогічних доцільних прийомів взаємодії, будування діяльності на основі рефлексивного аналізу.

9. Педагогічна техніка складається з...

- а) умінь управляти собою та умінь взаємодіяти в процесі вирішення педагогічних завдань.
- б) дидактичних і організаторських вмінь.
- в) рефлексії та емпатії.
- г) дикції і орфоєпії.

10. Міміка, жестика, пантоміміка, праксеміка, такесика, візуальний контакт є засобами:

- а) вербальної взаємодії;
- б) невербальної взаємодії;
- в) внутрішньої взаємодії;
- г) зовнішньої взаємодії.

#### **Література до теми «Сутність і структура педагогічної майстерності викладача ЗВО»:**

1. Духнович О. В. Народна педагогія. *Педагогічна майстерність: хрестоматія* / За ред. І. А. Зязюна. Київ: Вища школа, 2006.
2. Зязюн І. А., Крамущенко Л. В., Кривонос І. Ф. та ін. Педагогічна майстерність: підруч. / За ред. І. А. Зязюна. Київ: Вища школа, 2004.
3. Хохловська І. Л. Діагностика загально педагогічної компетентності майбутніх учителів. *Формування загально педагогічної компетентності майбутніх учителів: монографія.* / Акімова О.В., Галузяк В.М. та ін. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. С. 112-135.
4. Хохловська І. Л., Волошина О.В., Губіна С.І. Основи педагогічної майстерності: практикум. Вінниця: «Твори», 2019. 420 с.

#### **Лекція 2: Формування індивідуального стилю педагогічної діяльності**

План

- 2.1. Поняття індивідуального стилю педагогічної діяльності.
- 2.2. Класифікація стилів педагогічної діяльності.
- 2.3. Ознаки ефективності стилю педагогічного впливу.
- 2.4. Етапи та умови формування індивідуального стилю діяльності викладача.

#### **Семінарське заняття 2: Формування індивідуального стилю педагогічної діяльності**

План

1. Визначення провідного стилю спілкування майбутніх викладачів за допомогою методики «ДІАГНОСТИКА ДОМІНАНТНОГО СТИЛЮ СПІЛКУВАННЯ ПЕДАГОГА» [3].

2. Мозковий штурм «Правила роботи демократичного вчителя». Студент об'єднуються у групи по 3-4 особи, кожній групі пропонується створити і записати 10 правил роботи демократичного викладача. Презентація. Обговорення. Психологічний коментар.
3. Тест «Готовність до саморозвитку» [2, с. 48]. Обговорення результатів.

**Тестові завдання до теми «Формування індивідуального стилю педагогічної діяльності»**

1. Характерними ознаками прогностичного етапу педагогічного спілкування є:
- викладач моделює майбутнє спілкування з аудиторією, уявляє, як аудиторія і окремі студенти сприймуть його і викладений матеріал, продумує варіанти взаємодії;
  - організація спілкування на початку взаємодії, уміння педагога швидко привертати до себе увагу, правильно сприймати учнів, розуміти їхній емоційний стан, настрої тощо;
  - власне процес спілкування;
  - визначення результатів спілкування, припущених помилок та їх причин, заходів запобігання подібним недолікам у майбутньому.
2. Характерними ознаками етапу педагогічного спілкування «комунікативна атака» є:
- викладач моделює майбутнє спілкування з аудиторією, уявляє, як аудиторія і окремі студенти сприймуть його і викладений матеріал, продумує варіанти взаємодії;
  - організація спілкування на початку взаємодії, уміння педагога швидко привертати до себе увагу, правильно сприймати учнів, розуміти їхній емоційний стан, настрої тощо;
  - власне процес спілкування;
  - визначення результатів спілкування, припущених помилок та їх причин, заходів запобігання подібним недолікам у майбутньому.
3. Характерними ознаками етапу управління спілкуванням в ході педагогічного процесу є:
- викладач моделює майбутнє спілкування з аудиторією, уявляє, як аудиторія і окремі студенти сприймуть його і викладений матеріал, продумує варіанти взаємодії;
  - організація спілкування на початку взаємодії, уміння педагога швидко привертати до себе увагу, правильно сприймати учнів, розуміти їхній емоційний стан, настрої тощо;
  - власне процес спілкування;
  - визначення результатів спілкування, припущених помилок та їх причин, заходів запобігання подібним недолікам у майбутньому.
4. Характерними ознаками аналізу здійсненої системи спілкування і моделювання наступної діяльності є:
- викладач моделює майбутнє спілкування з аудиторією, уявляє, як аудиторія і окремі студенти сприймуть його і викладений матеріал, продумує варіанти взаємодії;
  - організація спілкування на початку взаємодії, уміння педагога швидко привертати до себе увагу, правильно сприймати учнів, розуміти їхній емоційний стан, настрої тощо;
  - власне процес спілкування;
  - визначення результатів спілкування, припущених помилок та їх причин, заходів запобігання подібним недолікам у майбутньому.
5. Характеристиками авторитарного стилю керівництва студентським колективом є:
- низький рівень вимог, не втручання викладача, відсутність стійкої педагогічної позиції, робота йде на самовплив;
  - глибока повага до особистості кожного, самоуправління й самоорганізація, заохочення, поради;
  - ініціатива і самостійність студентів пригнічена, переважання покарань над заохоченнями, студент розглядається як пасивний виконавець, чітки вказівки та інструкції;
  - спілкування на підставі захоплення спільною творчою діяльністю.
6. Характеристиками деіократичного стилю керівництва студентським колективом є:
- низький рівень вимог, не втручання викладача, відсутність стійкої педагогічної позиції, робота йде на самовплив;
  - глибока повага до особистості кожного, самоуправління й самоорганізація, заохочення, поради;
  - ініціатива і самостійність студентів пригнічена, переважання покарань над заохоченнями, студент розглядається як пасивний виконавець, чітки вказівки та інструкції;
  - спілкування на підставі захоплення спільною творчою діяльністю.
7. Характеристиками ліберального стилю керівництва студентським колективом є:
- низький рівень вимог, не втручання викладача, відсутність стійкої педагогічної позиції, робота йде на самовплив;
  - глибока повага до особистості кожного, самоуправління й самоорганізація, заохочення, поради;



- в) ініціатива і самостійність студентів пригнічена, переважання покарань над заохоченнями, студент розглядається як пасивний виконавець, чітки вказівки та інструкції;
- г) спілкування на підставі захоплення спільною творчою діяльністю.

8. Стиль педагогічного спілкування на підставі захоплення спільною творчою діяльністю ґрунтується на:

- а) активно-позитивному ставленні до учнів;
- б) особистісному позитивному сприйнятті студентами викладача, який виявляє приязнь, повагу до студентів;
- в) обмеженні спілкування формальними стосунками;
- г) негативному ставленні до студентів і авторитарності у способах організації діяльності;
- д) пошуку прийомів завоювання дешевого авторитету.

9. Стиль «спілкування-дистанція» ґрунтується на:

- а) активно-позитивному ставленні до учнів;
- б) особистісному позитивному сприйнятті студентами викладача, який виявляє приязнь, повагу до студентів;
- в) обмеженні спілкування формальними стосунками;
- г) негативному ставленні до студентів і авторитарності у способах організації діяльності;
- д) пошуку прийомів завоювання дешевого авторитету.

10. Стиль «спілкування-залякування» ґрунтується на:

- а) активно-позитивному ставленні до учнів;
- б) особистісному позитивному сприйнятті студентами викладача, який виявляє приязнь, повагу до студентів;
- в) обмеженні спілкування формальними стосунками;
- г) негативному ставленні до студентів і авторитарності у способах організації діяльності;
- д) пошуку прийомів завоювання дешевого авторитету.

***Література до теми «Формування індивідуального стилю педагогічної діяльності»:***

1. Кайдалова Л. Г., Щокіна Н. Б., Вахрушева Т. Ю. Педагогічна майстерність викладача: Навчальний посібник. Харків: Вид-во НФаУ, 2009. 140 с.
2. Педагогічна діагностика. Методичні рекомендації / Укл. В. Уруський. URL: <http://bcmc.kiev.ua/docs/reddiagnostika.pdf>.
3. Танько Ю. Ю. Стиль педагогічного спілкування. URL: [http://irshavarbdt.ucoz.ru/publ/statti/stil\\_pedagogichnogo\\_spilkuvannja/1-1-0-110](http://irshavarbdt.ucoz.ru/publ/statti/stil_pedagogichnogo_spilkuvannja/1-1-0-110).
4. Федорчук В. В. Основи педагогічної майстерності. Кам'янець-Подільський: Видавець Зволейко Д., 2008. 140 с.
5. Хохловська І. Л., Волошина О.В., Губіна С.І. Основи педагогічної майстерності: практикум. Вінниця: «Твори», 2019. 420 с.

## **Б.7. Змістовий модуль «Інформаційно-комунікаційні технології у професійній діяльності психолога» дисципліни «Методика викладання психології у вищій школі»**

### ***Лекція 1. Використання інформаційних технологій у практичній діяльності психолога***

План

- 1.1. Створення мультимедійних презентацій.
- 1.2. Застосування комп'ютерних технологій для моніторингу якості знань учнів та студентів.
- 1.3. Переваги і недоліки комп'ютерної психодіагностики.
- 1.4. Сутність теорії комп'ютерного моделювання та її значення для психології.

## ***Практичне заняття 1. Використання інформаційних технологій у практичній діяльності психолога***

### **План**

1. Оволодіння основами дизайну презентації. Створення мультимедійних презентацій.
2. Особливості використання пакетів програм для створення тестів: Microsoft Excel, «Айрен», Test 2W, конструкторів тестів.
3. Розроблення рекомендації щодо ефективності використання комп'ютерних психодіагностичних методик психологами-практиками.
4. Аналіз електронних версій комп'ютерних методик-тренажерів.

### ***Тестові завдання до теми «Використання інформаційних технологій у практичній діяльності психолога»***

1. Створити та провести електронну презентацію дозволяє програмний продукт
  - а) Word;
  - б) CorelDRAW;
  - в) PowerPoint;
  - г) Ms Mail;
  - д) Paint.
  
2. Комплекс програм Ms PowerPoint – це:
  - а) табличний процесор;
  - б) текстовий редактор;
  - в) система підготовки презентацій;
  - г) система управління базами даних;
  - д) правильної відповіді немає.
  
3. Що з переліченого можна використовувати для створення файлу програмою PowerPoint?
  - а) анімаційні ефекти;
  - б) графіку;
  - в) програмні продукти, створені іншими програмами;
  - г) мультимедіа ефекти;
  - д) всі відповіді вірні.
  
4. Система підготовки презентацій Ms PowerPoint є складовою частиною пакета програм:
  - а) Ms Windows;
  - б) Ms Office;
  - в) Ms Word;
  - г) Ms Excel;
  - д) Ms-Dos.
  
5. Що не є властивістю графічного зображення (діаграми) аналізуємих даних психологічного експерименту?
  - а) синоптичність ;
  - б) наглядовість;
  - в) сугестивність;
  - г) функціональність.
  
6. Який програмний продукт призначений для створення і супроводження систем дистанційного навчання?
  - а) Moodle;
  - б) Microsoft Office;
  - в) SPSS;
  - г) Ubuntu.
  
7. Пакет MS PowerPoint дозволяє:
  - а) створювати слайди, що поєднують текст, статичні й анімовані зображення, а також відео й звук;

- б) створювати презентації з накладенням і синхронізацією зображень, відеороликів і анімованих ефектів із декількома звуковими доріжками;
- в) створювати мультимедійні інтерактивні книги;
- г) створювати нескладні інтерактивні презентації з різноманітними меню й розгалуженнями.

8. Паке́т MS Producer дозволяє:

- а) створювати презентації з накладенням і синхронізацією зображень, відеороликів і анімованих ефектів із декількома звуковими доріжками;
- б) створювати слайди, що поєднують текст, статичні й анімовані зображення, а також відео й звук;
- в) створювати мультимедійні інтерактивні книги;
- г) створювати нескладні інтерактивні презентації з різноманітними меню й розгалуженнями.

9. Програма Multimedia Builder дозволяє:

- а) створювати нескладні інтерактивні презентації з різноманітними меню й розгалуженнями;
- б) створювати слайди, що поєднують текст, статичні й анімовані зображення, а також відео й звук;
- в) створювати презентації з накладенням і синхронізацією зображень, відеороликів і анімованих ефектів із декількома звуковими доріжками;
- г) створювати мультимедійні інтерактивні книги.

10. Програма NeoBook дозволяє:

- а) створювати мультимедійні інтерактивні книги;
- б) створювати слайди, що поєднують текст, статичні й анімовані зображення, а також відео й звук;
- в) створювати презентації з накладенням і синхронізацією зображень, відеороликів і анімованих ефектів із декількома звуковими доріжками;
- г) створювати нескладні інтерактивні презентації з різноманітними меню й розгалуженнями.

### ***Література до теми «Використання інформаційних технологій у практичній діяльності психолога»***

1. Булах І. Є., Хаїмзон І. І. Інформаційні технології у психології та медицині: підруч. Київ: ВСВ «Медицина», 2017. 216 с.
2. Гуревич Р.С., Кадемія М. Ю., Шевченко Л. С. Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід: навчальний посібник. Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. 348 с.
3. Червинская К.Р. Компьютерная психодиагностика. СПб.: Издательство «Речь», 2003. 336 с.

### ***Лекція 2. Особливості комп'ютерної обробки даних у психологічному дослідженні***

План

- 2.1. Засоби спрощення математичних обчислювань у психолого-педагогічних дослідженнях.
- 2.2. Використання пакету Excel.
- 2.3. Використання програми Statistika 6.0.
- 2.4. Використання пакету статистичного аналізу даних IBM SPSS STATISTICS.

### ***Практичне заняття 2. Особливості комп'ютерної обробки даних у психологічному дослідженні***

## План

1. Аналіз спеціалізованих пакетів програм (BIOSTAT, DATASCOPE, MESOSAUR, ODA, Statit, WinSTAT) та пакетів загального призначення для математичної обробки даних (BAS, Minilab, OLIMP, Statistica, Stadia, Statgraphics, SyStat, SPSS, SAS, BMDP, x7).
2. Графічний аналіз даних в Microsoft Excel на прикладі кореляційного та регресійного аналізу для обробки даних психологічного дослідження.
3. Аналіз можливостей та особливостей використання універсальної інтегрованої програми для статистичного аналізу і обробки даних Statistica.
4. Визначення основних статистичних показників емпіричної вибірки, кореляційного аналізу, достовірності зміни даних та здійснення факторного аналізу за допомогою програми IBM SPSS STATISTICS.

## ***Тестові завдання до теми «Особливості комп'ютерної обробки даних у психологічному дослідженні»***

1. Яку з нижченаведених задач психологічних досліджень складно вирішити засобами Microsoft Excell?
  - а) проведення кореляційного аналізу;
  - б) побудова лінії регресії;
  - в) проведення факторного аналізу;
  - г) розрахунок мір варіативності.
  
2. Які варіанти дисперсійного аналізу можливо реалізувати інструментами «Пакет аналізу» програми Microsoft Excell?
  - а) одно факторний;
  - б) одно та двофакторний;
  - в) одно, двох та трьох факторний;
  - г) дисперсійний аналіз за допомогою Microsoft Excell не проводять.
  
3. Який з видів багатовимірної аналізу, проведеного засобами SPSS, дозволяє вирішити задачу класифікації, якщо кількість класів попередньо не відома?
  - а) кластерний;
  - б) кореляційний;
  - в) дискримінантний;
  - г) факторний.
  
4. Який з програмних пакетів може бути застосований для проведення усіх можливих видів статистичного аналізу даних психологічних досліджень?
  - а) Microsoft Office;
  - б) Open Office;
  - в) SPSS;
  - г) Fine Reader.
  
5. Головна мета факторного аналізу у соціальних дослідженнях полягає в ...
  - а) агрегації даних, направленої на виявлення загальних закономірностей;
  - б) операціоналізації використання загальних понять;
  - в) знаходженні та інтерпретації факторів;
  - г) побудові так званої матриці факторних вагових коефіцієнтів.
  
6. Кластерний аналіз передбачає:
  - а) розбиття об'єктів на задане число віддалених один від одного класів, а також побудови дерева класифікацій об'єктів за допомогою ієрархічного об'єднання їх у групи;
  - б) розпізнавання образів, прийняття рішення про те, які змінні розділюють певні масиви даних;

- в) знаходження та інтерпретацію факторів;
- г) побудову матриці факторних вагових коефіцієнтів.

7. Дискримінантний аналіз передбачає:

- а) розпізнавання образів, прийняття рішення про те, які змінні розділюють певні масиви даних;
- б) розбиття об'єктів на задане число віддалених один від одного класів, а також побудови дерева класифікацій об'єктів за допомогою ієрархічного об'єднання їх у групи;
- в) знаходження та інтерпретацію факторів;
- г) побудову матриці факторних вагових коефіцієнтів.

8. Кореляційний аналіз передбачає:

- а) кількісну оцінку взаємозв'язку двох наборів даних, представлених в безрозмірному вигляді;
- б) розпізнавання образів, прийняття рішення про те, які змінні розділюють певні масиви даних;
- в) знаходження та інтерпретацію факторів;
- г) побудову матриці факторних вагових коефіцієнтів.

9. Однофакторний дисперсійний аналіз передбачає:

- а) перевірку гіпотези щодо подібності середніх значень двох або більшої кількості вибірок, що належать до однієї генеральної сукупності;
- б) розпізнавання образів, прийняття рішення про те, які змінні розділюють певні масиви даних;
- в) знаходження та інтерпретацію факторів;
- г) побудову матриці факторних вагових коефіцієнтів.

10. Перевагами пакету STATISTICA у порівнянні з іншими статистичними пакетами є:

- а) обмін даними між STATISTICA і Windows додатками;
- б) поєднання наукових методів обробки різнотипних даних з можливістю створення сучасної високоякісної інтерактивної графіки;
- в) вбудований засіб, що виконує інтелектуальну функцію, наприклад, пояснює користувачеві, яку статистику краще застосувати в кожному конкретному випадку;
- г) чудова інтегрованість з Excel, вбудовується в якості плагіну.

### ***Література до теми «Особливості комп'ютерної обробки даних у психологічному дослідженні»***

1. Бююль А., Цёфель П. SPSS: искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей. СПб.: ООО «Диа Софт ЮП», 2002. 608 с.
2. Калинин С.И. Компьютерная обработка данных для психологов. СПб.: Речь, 2002. 136 с.
3. Котик І.О. Проблеми розвитку психологічних досліджень з використанням комп'ютерних технологій. URL: <http://psy-science.com.ua/department-newlearning.org.ua>.
4. Крамер Д. Математическая обработка данных в социальных науках: современные методы: Учебное пособие для студ. высших учеб. заведений / пер. с англ. И.В.Тимофеева, Я. И. Киселевой; науч. ред. О.В.Митина. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 288 с.
5. Основи науково-психологічних досліджень. Навчально-методичний посібник. [З. М. Адамська, І. П. Андрійчук, О. М. Воронкевич, Г. К. Радчук, С. В. Чопик, М. М. Шпак] ; за ред. Г. К. Радчук. Вид.2-ге, розшир. і доповн. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2020. 214 с.
6. Халафян А.А. STATISTICA 6. Статистический анализ данных: Учебник 3-е изд. М.: ООО «Бином-Пресс», 2007. 512 с.
7. Червинская К.Р. Компьютерная психодиагностика. СПб.: Издательство «Речь», 2003. 336 с.
8. Zhiliang W. Artificial Psychology—A most Accessible Science Research to Human Brain. URL: [http://en.cnki.com.cn/Article\\_en/CJFDTotol-BJKD200005022.htm](http://en.cnki.com.cn/Article_en/CJFDTotol-BJKD200005022.htm).

9. Landauer Thomas K. Relations between Cognitive Psychology and Computer System Design. URL: [http://www.audentia-gestion.fr/MIT/9780262532211\\_sch\\_0001.pdf](http://www.audentia-gestion.fr/MIT/9780262532211_sch_0001.pdf).

## **Б.8. Змістовий модуль дисципліни «Тренінг професійної компетентності» («Професійна діяльність магістра психології в умовах неформальної освіти»)**

### ***Лекція 1. Функціональні компоненти готовності майбутнього магістра психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти***

#### 1.2. План

- 1.3. Використання у неформальній освіті різноманітних форм активного навчання, тренінгових технологій та технологій особистісного розвитку.
- 1.4. Формування умінь і навичок з організації власної професійної та підприємницької діяльності в умовах неформальної освіти.

### ***Семінарське заняття 1. Функціональні компоненти готовності майбутнього магістра психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти***

- 1.5. Діагностика сформованості у майбутніх магістрів педагогічної рефлексії за методикою О. Рукавішнікової [1].
- 1.6. Презентація студентами власного стартапу в неформальній освіті, який було розроблено під час самостійної роботи, що передбачає проведення маркетингового дослідження за таким алгоритмом: а) визначення виду освітньої послуги, яку планується надавати; б) опис найважливіших характеристик освітньої послуги; в) визначення осіб, найбільш зацікавлених в отриманні цієї освітньої послуги; г) опитування потенційних споживачів з метою визначення орієнтовної ціни на освітню послугу; д) співставлення кількості потенційних клієнтів та потенційних освітніх послуг, в залежності від тривалості надання послуги та її психологічного, емоційного і інтелектуального навантаження на магістра психології.

### ***Тестові завдання поточного контролю знань за темою «Функціональні компоненти готовності майбутнього магістра психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти»***

1. Коучинг в неформальній освіті виконує такі завдання:

- а) забезпечення психолого-педагогічного супроводу особистісного розвитку громадян;
- б) забезпечення партнерської взаємодії між коучем та особистістю;
- в) зростання усвідомлення особистості про свої здібності та шляхи їх розвитку;
- г) усі відповіді вірні.

2. Творча ситуація – це ситуація, яка передбачає...

- а) вирішення деякого протиріччя або проблеми;
- б) самостійну діяльність студентів – індивідуальну, парну, групову, котру вони виконують впродовж цілком визначеного відрізка часу;
- в) напрацювання і засвоєння поведінкових навичок, ідей, які необхідні для виконання конкретної роботи;
- г) моделювання систем відносин, які характерні для даного виду професійної практики.

3. Метод проектів завжди орієнтований на...

- а) самостійну діяльність студентів – індивідуальну, парну, групову, котру вони виконують впродовж цілком визначеного відрізка часу;
- б) вирішення деякого протиріччя або проблеми;
- в) напрацювання і засвоєння поведінкових навичок, ідей, які необхідні для виконання

конкретної роботи;

г) моделювання систем відносин, які характерні для даного виду професійної практики.

4. Тренінг передбачає...

а) напрацювання і засвоєння поведінкових навичок, ідей, які необхідні для виконання конкретної роботи;

б) самостійну діяльність студентів – індивідуальну, парну, групову, котру вони виконують впродовж цілком визначеного відрізка часу;

в) вирішення деякого протиріччя або проблеми;

г) моделювання систем відносин, які характерні для даного виду професійної практики.

5. Ділова гра – це...

а) моделювання систем відносин, які характерні для даного виду професійної практики;

б) напрацювання і засвоєння поведінкових навичок, ідей, які необхідні для виконання конкретної роботи

в) самостійна діяльність студентів – індивідуальна, парна, групова, котру вони виконують впродовж цілком визначеного відрізка часу;

г) вирішення деякого протиріччя або проблеми.

6. Основна проблема бізнесу – це:

а) вибір, як найкраще використати обмежені ресурси з метою одержання максимального прибутку;

б) пошук приміщення для роботи фірми;

в) погодження з всілякими інстанціями та отримання дозволу почати підприємницьку діяльність;

г) підбір кваліфікованого персоналу.

7. Головним чинником впливу на обсяг пропозиції товарів і послуг на ринку є:

а) ємність ринку;

б) витрати виробництва;

в) планування прибутку;

г) продуктивність праці робітників.

8. Ключовими елементами будь-якого стартапу є:

а) неповторна ідея, якісний продукт, сильна команда і відмінна реалізація;

б) якісні ресурси, сучасні технології, оптимальна організаційна форма бізнесу і ґрунтовний бізнес-план;

в) достатність інвестиційних ресурсів, досвід управлінської діяльності, жорсткий контроль виконання завдань;

г) інноваційність продукту, мотивація.

9. Перевагою коучингу є:

а) виявлення прихованого потенціалу працівників і ефективне його використання;

б) потреба у мобілізації значних грошових коштів, тобто коучинг є додатковою статтею витрат;

в) неприйняття управлінцями, які не упевнені в собі, у своїх силах і здібностях;

г) психологічний опір особи, так як реалізація ідей коучингу припускає руйнування багатьох стереотипів свідомості.

10. Недоліком коучингу є:

а) певний часовий лаг між моментом проведення коучингових заходів і моментом отримання необхідних результатів для підприємства;

- б) сприяння збільшенню новаторських, перспективних ідей розвитку бізнесу;
- в) підвищення швидкості адаптації персоналу до нововведень;
- г) покращення взаємин у колективі, зокрема між керівником і підлеглими.

***Література:***

1. Анализ рынка услуг психологов и коучей. Pro-Consulting специально для InVenture представляет аналитический обзор рынка услуг психологов и коучей. URL: <https://inventure.com.ua/analytics/investments/analiz-rynka-uslug-psihologov-i-kouchej> 25.04.20.
2. Лук'янова Л. Б., Сігаєва Л. Є., Аніщенко О. В., Зінченко С. В., Баніт О. В., Лапаєнко С. В., Василенко О. В. Освіта дорослих: теоретичні і методологічні засади: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2012. 272 с.
3. Рукавишникова Е. Е. Формирование профессиональной рефлексии у студентов медицинского колледжа: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Ставрополь, 2000. 170 с.
4. Трамбовецька Н., Іванік О., Гавінек-Дагаргулія М., Каравай А., Яцик В. Посібник для тренерів неформальної освіти. Київ: «Інша Освіта», 2015. 71 с.
5. Уитмор Дж. Коучинг высокой эффективности. Пер. с англ. Москва: Международная академия корпоративного управления и бизнеса, 2005. 168 с.

***Лекція 2. Інструментальні компоненти готовності майбутнього магістра психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти***

1. Підходи до планування власної професійної діяльності на засадах технологічності та оптимальності.
2. Формування здатності магістра психології здійснювати вплив на інших.
3. Прийоми керування власними емоційними проявами як інтелектуальна здатність особистості.

***Семінарське заняття 2. Інструментальні компоненти готовності майбутнього магістра психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти***

1. Круглий стіл на тему «Найбільш доцільні інформаційні технології, які можна використовувати в умовах неформальної психологічної освіти».
2. Самооцінка схильності до лідерства за методикою Н. Фетіскіна, В. Козлова, Г. Мануйлова [7].
3. Тестування студентів на предмет формування умінь з управління власними емоційними проявами за допомогою методики М. Секача, В. Перевалова, Л. Лаптева «Самооцінка психічної стійкості у міжособових відносинах» [2], методики Н. Холла «Емоційний інтелект (EQ)» [6] та методики вивчення професійної аксіоідентичності А. Азбель, А. Грецова, у модифікації В. Волошиної [1].

***Тестові завдання поточного контролю знань за темою» Інструментальні компоненти готовності майбутнього магістра психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти»***

1. Для проведення індивідуальних он-лайн зустрічей для надання послуг з психологічного консультування найбільш зручним інструментом є:
  - а) Skype;
  - б) Zoom;
  - в) Instagram;
  - г) Вебінар.
2. Для проведення групових он-лайн зустрічей для надання послуг з психологічного консультування найбільш зручним інструментом є:
  - а) Skype;
  - б) Zoom;
  - в) Instagram;
  - г) Вебінар.
3. Для проведення групових занять, на яких необхідно здебільшого слухати фахівця, найбільш зручним інструментом є:
  - а) Skype;
  - б) Zoom;



- в) Instagram;
  - г) Вебінар.
4. Де можна заявити про себе як про професійного психолога?
- а) соціальні мережі: VK, Ok, Facebook, Instagram;
  - б) професійні форуми;
  - в) особистий блог на платформах Дзен, LiveJournal, Instagram;
  - г) усі відповіді вірні.
5. У чому полягає сутність поняття «лідер»:
- а) особа, яка здатна впливати на інших людей і спрямовувати їх зусилля на досягнення цілей організації;
  - б) особа, котра спрямовує і керує іншими людьми в їх сумісній діяльності для досягнення цілей організації;
  - в) особа, яка використовує владу з метою керування іншими людьми й досягнення цілей організації;
  - г) особа, котра має можливість впливати на інших і спрямовувати їх зусилля для досягнення своїх цілей?
6. Що стверджується в підході до визначення факторів ефективного лідерства з позиції особистих якостей:
- а) ефективність лідера визначається його манерою поведінки стосовно підлеглих;
  - б) найкращі з керівників володіють певною сукупністю загальних для всіх особистих якостей;
  - в) ефективність здійснення лідером своїх функцій залежить, насамперед, від зовнішніх факторів;
  - г) ефективним лідером може бути лише та особа, яка має повний авторитет у групі?
7. Емоційна компетентність – це:
- а) мистецтво ідентифікувати свої емоції, краще розуміти свою поведінку і раціонально вибирати свої реакції;
  - б) обирати стиль поведінки, тип емоційної реакції залежно від ситуації;
  - в) стримувати емоції, не показувати іншим;
  - г) тримати під контролем власні емоції.
8. Що означає поняття «управління собою»?
- а) ставити цілі та їх досягати;
  - б) обирати стиль поведінки, тип емоційної реакції залежно від ситуації;
  - в) стримувати емоції, не показувати іншим;
  - г) тримати під контролем власні емоції.
9. Способами впливу на емоції є:
- а) змінити об'єкт концентрації, тобто переключити увагу на іншу ситуацію, подію, факт;
  - б) переосмислити переконання, цінності, настанови;
  - в) перетворити ірраціональні думки, які викликають негативні емоції, на раціональні;
  - г) усі відповіді вірні.
10. Емоційне самоусвідомлення – це...
- а) розуміння причин емоційних реакцій інших людей;
  - б) самозаглиблення у внутрішній світ;
  - в) розуміння власних емоцій та почуттів;
  - г) розуміння власних емоцій та почуттів, а також причин їх виникнення.

**Література:**

1. Волошина В. В. Психологічні технології підготовки майбутнього психолога: дис. ... д-ра. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2016. 551 с.
2. Куприянов Р. В., Кузьмина Ю. М. Психодіагностика стресса: практикум. Казань: КНИТУ, 2012. 212 с.
3. Лідерські якості в професійній діяльності / За заг. ред. О. Г. Романовського. Харків: НТУ «ХП», 2017. 142 с.
4. Матійків І. М. Тренінг емоційної компетентності: навч.-метод. посіб. Київ: Педагогічна думка, 2012. 112 с.
5. Мудрик А. Б., Шишкіна Х. Ю. Розвиток лідерських якостей: програма тренінгу. Луцьк, 2013. 120 с.

**ДОДАТОК В****Методичні вказівки до виконання курсових робіт****КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ****Інститут журналістики і масової комунікації****Кафедра практичної психології****КУРСОВА РОБОТА ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ****Методичні вказівки та рекомендації**

галузь знань	05 – Соціальні та поведінкові науки
спеціальність	053 – Психологія
освітній ступінь	магістр

Запоріжжя  
2017

Курсова робота за спеціальністю: методичні вказівки та рекомендації для студентів спеціальності 052 «Психологія» освітнього ступеня «магістр» / Пономаренко О. В. Запоріжжя: КПУ, 2019. 24 с.

Укладач: О. В. Пономаренко, к.психол.н., доцент

Методичні рекомендації схвалено на засіданні кафедри практичної психології протокол від «26» серпня 2017 року № 1

Завідувач кафедри практичної психології  
\_\_\_\_\_ (Зарицька В.В.)

ВСТУП.....	4
I. МЕТА І ЗАВДАННЯ КУРСОВОЇ РОБОТИ.....	4
II. ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ КУРСОВИХ РОБІТ.....	4
III. ЗМІСТ ТА ОБСЯГИ КУРСОВОЇ РОБОТИ.....	5
IV. ОБРАННЯ ТЕМИ ТА СКЛАДАННЯ ПЛАНУ КУРСОВОЇ РОБОТИ...	12
V. ОРІЄНТОВНІ ТЕМИ КУРСОВИХ РОБІТ.....	12
VI. РЕЦЕНЗУВАННЯ ТА ЗАХИСТ КУРСОВОЇ РОБОТИ.....	17
VII. КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ.....	18
VIII. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	19
Додаток А. Зразок титульного аркуша курсової роботи.....	20
Додаток Б. Приклади оформлення бібліографічних описів джерел, використаних у роботі.....	21
Додаток В. Орієнтовний план курсової роботи.....	23
Додаток Г. Зразок рецензії на курсову роботу.....	24

## ВСТУП

Методичні рекомендації розроблені відповідно до вимог освітньої програми підготовки фахівців спеціальності 053 – Психологія з метою надання допомоги студентам під час написання курсової роботи, згідно з чинними стандартами України (Законом України «Про освіту» (ст. 30), положенням «Про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)» затверджене постановою Кабінету Міністрів України від 20 січня 1998 р. № 65; листом Міністерства освіти і науки України N 1/9-168 від 25.04.2001 «Про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)», Законом України «Про вищу освіту» № 2984-III від 17 січня 2002 року, ст. 8) і містять основні вимоги щодо змісту та оформлення, організації виконання, порядку захисту й оцінювання курсової роботи.

Курсова робота є складовою частиною професійної підготовки магістрів, підсумковою роботою з професійно-орієнтованих дисциплін, яка дає змогу виявити рівень засвоєння студентами теоретичних знань та рівень їх практичної підготовки, здатність до самостійної роботи в обраній професійній сфері.

Особа, яка здобула освітньо-кваліфікаційний рівень «магістр», повинна володіти поглибленими знаннями з обраної спеціальності, уміннями інноваційного характеру, навичками науково-дослідної (творчої), науково-педагогічної, управлінської діяльності, набути певний досвід використання одержаних знань і вміння продукувати (створювати) елементи нових знань для вирішення завдань у відповідній сфері професійної діяльності.

### I. МЕТА І ЗАВДАННЯ КУРСОВОЇ РОБОТИ

Виконання і захист курсової роботи є заключним теоретичним етапом навчання з професійно-орієнтованих дисциплін.

У процесі виконання курсової роботи студент, відповідно до кваліфікаційних вимог, має продемонструвати:

- знання загальнотеоретичних, загальноекономічних, професійно-орієнтованих і спеціальних дисциплін, які розкривають теоретичні основи та практичні питання

психології;

– вміння відбирати, систематизувати та опрацювати інформацію відповідно до мети дослідження;

– вміння розробляти висновки і конкретні пропозиції щодо вирішення завдань у відповідній сфері професійної діяльності.

Курсова робота повинна мати логічний, доказовий, аргументований характер і відповідати таким вимогам:

– містити поглиблений всебічний аналіз досліджуваної проблеми;

– містити елементи самостійного дослідження;

– містити обґрунтовані пропозиції щодо вдосконалення досліджуваного об'єкту;

– бути належним чином оформленою;

– мати всі необхідні супровідні документи;

– виконуватися і подаватися на кафедрі в термін, передбачений графіком навчального процесу.

Курсова робота, яка не відповідає вимогам, не містить матеріалів конкретного дослідження проблеми та обґрунтованих пропозицій до захисту не допускається.

## II. ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ КУРСОВИХ РОБІТ

### Основна частина

Матеріал курсової роботи слід подавати у такій послідовності:

– титульний аркуш;

– зміст;

– перелік умовних позначень (за необхідністю);

– вступ;

– основна частина;

– список використаних джерел;

– додатки.

Усі складові курсової роботи мають бути оформлені відповідним чином.

Мова курсової роботи – державна, стиль – науковий. Під час написання думки повинні викладатися у логічній послідовності, без орфографічних і синтаксичних помилок. Пряме переписування у роботі матеріалів з літературних джерел неприпустиме.

**Робота має бути надрукована з одного боку аркуша білого паперу формату А4 (210×297 мм).** Робота, виконана за допомогою ЕОМ, має відповідати таким вимогам:

Шрифт Times New Roman

Розмір шрифту 14 пунктів

Відстань між рядками 1,5 інтервалу

Розташування книжне

Текст курсової роботи розміщується на аркуші з дотриманням таких розмірів полів: з лівого боку – 30 мм, з правого – 15 мм, зверху та знизу – 20 мм.

Роздруковані за допомогою ЕОМ програмні документи мають відповідати формату А4, включатися до загальної нумерації сторінок курсової роботи й розміщуватися, як правило, у додатках.

**Титульний аркуш** містить найменування вищого навчального закладу, прізвище, ім'я, по батькові та інші відомості про автора; тему курсової роботи; прізвище, ім'я, по батькові, вчене звання (посаду) наукового керівника; місто і рік (дод. А).

Текст **основної частини** роботи поділяється на розділи, підрозділи, пункти та підпункти згідно з планом.

Заголовки структурних частин курсової роботи: ЗМІСТ, ВСТУП, РОЗДІЛИ, СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ, ДОДАТКИ – друкуються великими літерами по центру сторінки. Заголовки підрозділів друкуються маленькими літерами (крім першої великої) з абзацу. Крапка в кінці заголовка не ставиться.

Відстань між заголовком (за винятком заголовка пункту) та текстом має дорівнювати 1,5 інтервалам (один рядок).

Кожну структурну частину курсової роботи слід починати з нової сторінки.

Оформлення курсових робіт повинно задовольняти вимогам державних і міжнародних стандартів:

– Державний стандарт України: ДСТУ 3008-95. Документація. Звіти у сфері науки і

техніки. Структура і правила оформлення;

– Державний стандарт України: ДСТУ 3582-97. Скорочення слів в українській мові у бібліографічному описі. Загальні вимоги і правила;

– ДСТУ 8302:2015. Бібліографічне посилання. Загальні положення та правила складання. Київ, 2016. 16 с. (Інформація та документація);

– Положення про оформлення дипломних робіт (проектів) у Класичному Приватному Університеті.

### III. ЗМІСТ ТА ОБСЯГИ КУРСОВОЇ РОБОТИ

Курсова робота повинна мати обсяг 30-40 сторінок друкованого тексту (без додатків і списку літературних джерел).

**Зміст** містить назви та номери початкових сторінок всіх розділів та підрозділів роботи (дод. Б), визначається її темою, має бути складним і містити: вступну частину; два розділи, кожен з яких повинен мати не менше ніж два підрозділи; висновки; список літератури і додатки. Відповідно до обраної теми студент самостійно добирає літературу (книги, брошури, статті та ін.), відповідні нормативні документи й складає проєкт плану, який обговорює з керівником.

Текст **«Вступу»** представляє стислий виклад суті теоретичного задуму роботи і його втілення, зроблений так, щоб коротко відбивати зміст усієї роботи. Обсяг вступу зазвичай складає 2-3 сторінки. Вступ повинен віддзеркалювати основні характеристики роботи, такі як: проблема дослідження; актуальність дослідження; мета і завдання дослідження; об'єкт і предмет дослідження; використовувані методи, етапи проведення дослідження; структура та обсяг курсової роботи.

При обґрунтуванні **актуальності** обраної теми варто показати її значущість, представити аргументи та факти на користь необхідності розв'язання проблеми. Така інформація, як правило, готується на основі аналітичних оглядів досягнень сучасної педагогіки, психології, менеджменту. Короткий огляд літератури повинен підвести до висновку, що саме в даній темі розкрито недостатньо.

Метою дослідження є глибоке осмислення теоретичних основ та професійної проблеми; комплексне оволодіння матеріалом; практичне застосування теоретичних знань для вирішення конкретних завдань щодо вирішення завдань у відповідній сфері професійної діяльності.

Завдання курсової роботи повинні віддзеркалювати основні напрями досягнення визначеної мети дослідження (кількість завдань повинна дорівнювати кількості пунктів плану роботи). Формулювання змісту завдань курсової роботи доречно починати зі слів: «визначити...», «встановити...», «провести...», «розкрити...», «охарактеризувати...», «розробити...», «виявити...», «розглянути...», «сформулювати...», «обґрунтувати...» тощо. Зміст завдань не повинен бути громіздким.

При визначенні об'єкту й предмету дослідження слід врахувати, що об'єкт вказує на обраний напрям дослідження, а предмет – на тему роботи в межах цього напрямку. Об'єкт – це процес або явище, що зумовлює проблемну ситуацію, обрану для вивчення. Об'єкт і предмет дослідження співвідносяться між собою як загальне й часткове. У об'єкті виокремлюється та його частина, що є предметом дослідження. У психологічних дослідженнях об'єктом можуть виступати індивіди як носії психіки (групи людей) або самі психічні явища. Предметом психологічного дослідження можуть виступати різноманітні психічні явища і їх сторони: психічні властивості, стани, процеси, функції; види поведінки, діяльності та спілкування; просторові, часові характеристики інтенсивності окремих явищ, взаємовплив між ними; взаємозв'язки між психічними і психофізіологічними явищами.

Наприклад, об'єктом дослідження є креативність вихованців дитячих театральних студій, а предметом дослідження – психологічні передумови креативності вихованців дитячих театральних студій.

Правильно зрозуміле співвідношення об'єкту і предмету дослідження дуже добре допомагає при визначенні змісту і структури теоретичного розділу тексту: в першому пункті розділу аналізується об'єкт, в інших – надаються змістовні характеристики предмету дослідження.

Також необхідно зазначити методи, що використовуються під час дослідження, та змістовно визначити, що саме досліджувалось кожним методом.

Остаточний варіант вступу доцільно писати після завершення основної частини курсового дослідження.

**Перший розділ (теоретичний)** є повним оглядом літературних джерел в тій предметній

галузі психологічної науки і суміжних областях інших наук, пов'язаних з тематикою дослідження. Він повинен мати змістовну, проблемну назву і внутрішню структуру підрозділів, взаємозв'язаних між собою логічними переходами. Кількість підрозділів і підпунктів у теоретичному розділі визначається кількістю аспектів проблеми, що розглядається, важливих для дослідження. Проте слід уникати занадто дрібного дроблення тексту на фрагменти. Мінімальний підрозділ, що має власну назву і винесений до «Змісту», має бути за обсягом не менше 5-7 сторінок. Кожний підрозділ повинен закінчуватися коротким резюме, що підводить підсумки огляду з точки зору його значення для досягнення мети роботи.

Літературний огляд не повинен зводитися до реферативного перерахування точок зору на проблему, що обговорюється. Він має бути теоретичним аналізом проблеми. Огляд не може бути вторинним, тобто побудованим виключно на відтворенні інших оглядів досліджень в аналізованій області, зроблених раніше іншими дослідниками. Зазвичай в цій частині роботи короткий виклад теоретичних поглядів і емпіричних результатів інших дослідників супроводжується змістовним аналізом напрямів, тенденцій, проблем, що виділяються автором роботи в освітлюваній області досліджень. Показуються «білі плями», протиріччя в позиціях і отриманих результатах, розкриваються методичні проблеми досліджень, що проводяться. Формулюється теоретична і методологічна позиція автора

Теоретичне обґрунтування, сутність, значення, класифікаційні характеристики, історія та сучасні тенденції предмета дослідження, методичні підходи повинні мати певні елементи наукової новизни та ствердження власної позиції щодо обраних методів дослідження, тобто чітко визначене теоретичне поле роботи дає змогу перейти у наступних розділах до конкретного аналітичного дослідження.

Бажано ілюструвати текст графічними матеріалами – схемами, таблицями, діаграмами тощо. Обсяг першого розділу не повинен перевищувати 35% від загального обсягу курсової роботи.

Зібрані в теоретичній частині літературні матеріали можуть бути скомпоновані за різними принципами:

1. Хронологічний принцип. Опис етапів дослідження проблеми вітчизняними та зарубіжними авторами. Розкриття «історії питання», дослідження історичної спадкоємності в роботах різних авторів, присвячених вивченню певної або схожих проблем.

2. Тематичний принцип. У водній частині тексту розділу позначаються основні питання, аспекти даної проблеми, а потім послідовно і більш детально аналізуються роботи, в яких вивчалися ці аспекти.

3. Логічний принцип. Структура тексту може бути приблизно такою:

- феноменологічний опис, тобто опис проявів. Сфера проявів, їх частота, часові, інтенсивності та інші характеристики;
- місце явища, що вивчається серед інших явищ в даній предметній області, тобто його взаємозв'язки і взаємовпливи, а також чинники, що його обумовлюють;
- розгляд явища з опорою на обраний автором методологічний (системний, цілісний, проблемний тощо) підхід. Структура явища, що виділяється;
- суть, природа явища. Наявні в літературі визначення цього явища. Характеристика міри різноманітності в його розумінні;
- закономірності, яким підкоряється явище;
- прикладне, практичне використання явища (властивості або функції) [1].

Особлива увага повинна приділятися вибудовуванню теоретичного аналізу навколо одного з аспектів феномену, що вивчається, відносно якого проводитиметься емпіричне дослідження. У зв'язку з цим логіку аналізу в теоретичній частині можна представити як воронку, що звужується, поступово переходить до конкретної гіпотези і обґрунтування вимірюваних в дослідженні змінних, тобто що переходить в емпіричну частину

Основними критеріями оцінки теоретичного розділу є:

1. Глибина огляду літератури, яка визначається тим, наскільки в роботі охоплено найбільш значуще і істотне, опубліковане з цієї проблеми.

2. Повнота огляду літератури, яка оцінюється за змістом і структурі приведенного списку джерел (у ньому мають бути представлені не лише підручники, але і першоджерела – наукові монографії і журнальні публікації останніх років).

3. Наявність аналізу існуючих точок зору на проблему, що обговорюється і чітке позначення власної авторської позиції.

4. Наявність чіткої постановки проблеми дослідження, яка є логічно і теоретично обгрунтованою.

5. Систематичність і логіка викладу.

6. Грамотність і відповідність тексту нормам української літературної, ділової і професійної мови.

7. Науковість стилю викладу думок (у науковому тексті на відміну від художньо-літературного зазвичай переважають стійкі структури і обороти, використовується багато мовних штампів, що дозволяє читачеві не відволікатися на "краси стилю", а зосередитися на значущій інформації – фактах, судженнях, висновках, аргументах і тому подібне).

8. Структурованість розділу.

9. Відповідність посилань в тексті джерелам в списку літератури

**Другий, емпіричний, розділ** є звітом про роботу щодо збирання й аналізу емпіричних, тобто представлених у чуттєвому досвіді, даних. Стандартна структура цього розділу містить чотири основні пункти:

– Програма емпіричного дослідження.

– Опис результатів.

– Обговорення результатів.

– Висновки.

Програма емпіричного дослідження є розширеним планом дослідження. Вона демонструє вміння автора спланувати, організувати і провести самостійне наукове дослідження.

Структура програми дослідження повинна містити методологічний і процедурний розділи. Структура методологічного розділу програми дослідження повинна включати обгрунтовані судження з наступних питань: проблема дослідження, мета і завдання дослідження, об'єкт і предмет дослідження, уточнення основних понять дослідження, гіпотези дослідження (за необхідністю).

Проблема – це результат усвідомлення якогось об'єктивного протиріччя, у якості якого може виступати:

1) невідповідність між існуючими умовами аналізованої ситуації і вимогами, що висуваються до неї;

2) протилежність різних точок зору на явище або процес, що вивчається;

3) пояснення одного і того ж наукового факту, виходячи з протилежних позицій;

4) діалектичне протиріччя в самій природі явища або процесі, що досліджується [3, с. 358].

Мета дослідження – це очікуваний результат роботи, який дозволить вирішити позначену проблему. Можливими цілями психологічного дослідження можуть бути:

1. Визначення характеристики явища, що вивчається. Основою для постановки такої мети можуть бути виявлені у науковій літературі неповнота опису психічного явища або протиріччя між емпіричними даними різних авторів. Неповнота опису може бути виявлена при спробі скласти цілісну картину властивостей явища, спираючись на обрану методологію або теоретичну концепцію. Бажано вказати також, яке значення має вивчення цих характеристик: теоретичне, методичне, практичне, прикладне.

2. Виявлення зв'язків психічних явищ. Важливо пам'ятати, що встановлення самого факту існування зв'язку недостатньо, оскільки положення про єдність психіки давно прийняте в психології і не потребує додаткових доказів. Дослідження взаємозв'язків припускає визначення їх особливостей: тісноти, спрямування, стійкості, загальної структури, тощо.

3. Вивчення вікової динаміки явища. Дослідження процесів зростання, дозрівання й розвитку, вікової мінливості психіки завжди мало величезне теоретичне і практичне значення. Проведення досліджень, орієнтованих на вікову змінну, носить специфічний характер і припускає використання двох основних методів: вікових «поперечних» або «поздовжніх» зрізів.

4. Опис нового феномену, ефекту. Найчастіше новий феномен відкривають у ході емпіричного дослідження, перевірки гіпотези. Він може бути зафіксованим, тому що був очікуваним, а може бути помічений уважним, вдумливим дослідником під час вирішення інших завдань. Завданнями дослідження при досягненні такого роду цілі можуть бути: виявлення чинників, що визначають наявність або відсутність ефекту, визначення сили його прояву, умов існування ефекту, різноманітності проявів, їх стійкості, теоретичне пояснення феномену.

5. Відкриття нової (іншої) природи явища. Дослідник окреслює клас явищ, які будуть для нього предметом розгляду. Потім визначає суперечність, недостатність пояснення суті явищ цього класу, вводить нові терміни, пов'язуючи їх між собою. Помилкою дослідника-початківця

часто є переказ своїми словами вже опублікованого, застосовуючи при цьому не нові терміни, а лише синоніми або переносячи акценти на друкорядні феномени.

6. Узагальнення, тобто виявлення закономірностей, які не були описані в літературі.

7. Створення класифікації, типології. Розробка класифікації припускає, насамперед, пошук і обґрунтування критеріїв класифікації, окреслення сфери явищ, що охоплюються класифікацією, яка, у свою чергу, має бути ясно співвіднесена з певною теорією.

8. Створення психодіагностичної методики. Необхідність розробки нової методики може бути обумовлена багатьма причинами. Безперечно наукову або прикладну цінність ця робота може мати для обґрунтування самої можливості виміру параметрів явища, що вивчається, підвищення точності й надійності вимірювання, скорочення часу обстеження, тощо. Рекомендувати ж створену методику до широкого застосування можна лише у тому разі, за рідкісним виключенням, якщо здійснений комплекс усіх психометричних процедур.

9. Адаптація наявної методики до нових умов або контингенту досліджуваних. Як правило, така мета ставиться в прикладному дослідженні при перенесенні вже створеної методики у нові соціокультурні умови. Вимоги до психометричної перевірки тут не менш жорсткі, ніж при створенні нової методики. В першу чергу це відноситься до багатьох сучасних зарубіжних методик, уся «адаптація» яких традиційно зводилася лише до перекладу з іноземної мови.

10. Доведення ефективності розробленої психокоректувальної (психотерапевтичної) методики. Така мета досяжна лише в експериментальній процедурі з дослідженням «контрольної групи» і при дотриманні інших вимог до обґрунтування висновків з отриманих результатів. Необхідно, як мінімум, довести, що саме це коректувальне втручання є чинником, який обумовив очікувані зміни, а також, що ці зміни дійсно віддзеркалюють поліпшення в тій або іншій сфері психічних процесів [1].

У процедурному розділі програми послідовно описуються і обґрунтовуються стратегічний план дослідження, необхідна вибірка, техніка і процедури збору емпіричних даних. Стратегічний план дослідження, відповідно до цілей дослідження, може бути:

- пошуковий – при розробці нової галузі і відсутності достатніх даних. У даному випадку робота ведеться здебільшого з експертами і документальними джерелами;
- описовий – пов'язаний з вивченням структури феномену і застосуванням внаслідок цього кількісних опитних технік, що передбачає наявність великих за розміром вибірок;
- пояснювальний – план проведення експериментального дослідження з перевірки причинно-наслідкових зв'язків.

При описі й обґрунтуванні вибірки необхідно освітити два центральних питання: репрезентативність вибірки і спосіб її формування. Репрезентативна вибірка повинна відповідати параметрам, на яку поширюватимуться висновки дослідження (генеральну сукупність). У психологічних дослідженнях зазвичай прагнуть вказувати: кількість випробовуваних, їх стать, вік, освітній статус і інші характеристики, якщо цього потребують використані методики; спосіб формування вибірки (випадковий підбір, добровольці тощо); принципи диференціювання на групи відповідно до рівнів (умов) незалежної змінної і розподіл вибірки на групи (рангомізація, попарне зрівняння тощо); кількість випробовуваних у групах, характеристики, за якими групи розрізняються.

Важливо описати способи залучення випробовуваних до участі у дослідженні. Проте в кожному конкретному дослідженні необхідно описати й обґрунтувати суттєві критерії для вибірки. Вибір критеріїв безпосередньо пов'язаний з об'єктом, предметом і метою дослідження. Обсяг вибірки (чисельність) також підлягає опису і обґрунтуванню та залежить від способів її формування, а також від використовуваних методів дослідження. При визначенні вибірки дослідження важливу роль відіграє спільна робота студента і наукового керівника при визначенні її істотних параметрів, способів відбору і розміру.

Далі описуються і обґрунтовуються (на відміну від простого перерахування у Вступі) використовувані методи збору емпіричних даних. Їх вибір повинен опиратися на характер поставлених завдань. Якщо використовується методика добре відома, опублікована у відкритому джерелі, то можна обмежитися тільки вказівкою її автора, точної назви і посилання на літературне джерело. Якщо ж методика ще не опублікована, або опублікована у спеціальному виданні малим накладом (менше 500 прим.), то потрібно привести її опис. Слід вказувати конкретну назву варіанту методики і найважливіші особливості з посиланням на джерело, у якому вона опублікована.

При описі використовуваних тестів вказується їх назва, дата, місце і автор валідації



(адаптації), основні психометричні характеристики. При застосуванні модифікацій відомих методик, нестандартних або оригінальних (раніше не описаних у спеціальних публікаціях) методик слід приводити їх детальний опис, виносячи текст у додатки.

У цьому підрозділі також детально описуються етапи і процедури дослідження. Один із способів побудови цього підрозділу полягає в покроковому описанні того, що відбувалося в дослідженні. Починати слід з опису загальної ситуації дослідження, який включає завдання, пропонуване випробовуваним, спеціально виділяючи спосіб маскування реальної мети дослідження, обов'язкове буквальне приведення інструкції випробовуваним, контролю розуміння ними інструкції (якщо це необхідно). Мають бути спеціально обумовлені способи спілкування між випробовуваними і експериментатором, зокрема для усунення небажаного впливу знання випробовуваними умов і цілей проведення дослідження на валідність результатів.

При застосуванні експертних оцінок слід вказувати число експертів, їх професійний статус і важливі для дослідження індивідуальні риси (стать, вік) і приводити інструкцію для них. Для вимірюваних показників необхідно визначити формальну процедуру фіксації, що не допускає можливості довільних тлумачень. Для незалежної змінної мають бути вказані межі варіації, градації зміни, частоти пред'явлення (наприклад, у вигляді закону розподілу), мають бути перераховані усі залежні змінні, вказаний спосіб їх виведення з реєстрованих показників. Мають бути описані побічні (додаткові, зовнішні) змінні, контрольовані у дослідженні, а також способи їх фіксації.

Крім того, у цьому підрозділі вказуються методи кількісної і/або якісної обробки первинних даних, а також статистичні програми, в яких ця обробка здійснювалася (назва і версія пакету). У разі використання нестандартних статистичних прийомів, які не входять у набір стандартних пакетів, обов'язкове посилання на джерело і досить детальний опис процедури, що вживається. Важливою характеристикою цього розділу програми дослідження має бути його «прозорість» і зрозумілість. Тобто процедура дослідження має бути викладена так, щоб вона могла бути відтворена будь-яким іншим дослідником з метою перевірки отриманих даних.

Наступний розділ емпіричної частини є детальним описом (без обговорення) результатів дослідження. Результати – є описом події або явища і мають бути логічним наслідком застосування певних методичних процедур і способів обробки. Основна вимога при написанні розділу «Опис результатів» – описувати тільки оригінальні результати автора без посилань на інші дослідження і без інтерпретацій.

Цей підрозділ може включати пункти, відповідні завданням дослідження. У кожному пункті можуть бути виділені фрагменти, що представляють:

- 1) описові статистики аналізованих змінних;
- 2) класифікації явищ, що вивчаються, об'єктів, подій;
- 3) оцінки зв'язаності (зв'язки) змінних;
- 4) опис динаміки змінних.

При застосуванні складних статистичних або обчислювальних прийомів, мають бути приведені значення усіх необхідних критеріїв: наприклад, при використанні прийомів, що вимагають нормальності розподілу – оцінка нормальності; для множинної регресії – оцінки критерію толерантності (що дозволяє уникнути використання колінеарних векторів), Дарбина-Ватсона (що оцінює вплив автокореляції даних на оцінку їх зв'язку), аналіз залишків та ін.; для факторного аналізу – критерій Кайзера тощо.

Мають бути описані основні умови і характеристики застосування статистичних процедур. Наприклад, при використанні факторного аналізу слід вказувати спосіб факторизації матриці (метод головних компонент, максимальної правдоподібності або інший спосіб), типи обертання (варимакс, квартимакс, промакс або інший тип); при використанні ієрархічного кластерного аналізу необхідно вказати метод кластеризації, спосіб оцінки відстаней і визначення кластерного рішення.

Основними способами представлення матеріалу підрозділу «Опис результатів» є: нарративний (розповідний), у вигляді таблиць, графічного представлення, формул. Ці способи мають свої особливості, обмеження по можливості узагальнення факту. Основне правило полягає в тому, що усі вони доповнюють один одного у процесі представлення результатів. Проте, не слід один і той самий факт представляти дублюючими способами. При поданні матеріалу будь-яким способом слід наводити тільки ті показники, які використовуються надалі при аналізі й обґрунтуванні висновків.

У наступному підрозділі емпіричної частини курсової роботи дається обговорення

результатів дослідження. При цьому має бути досягнуто узгодження отриманого знання зі знанням вже прийнятим науковим співтовариством, доведено значущість отриманого факту і актуальність дослідження. Цей підрозділ може включати такі пункти:

- 1) формулювання основного факту (результату) дослідження;
- 2) докази неартефактності отриманих результатів (судження про надійність, репрезентативність і валідність використовуваних методик і отриманих за їх допомогою результатів);
- 3) зіставлення при необхідності отриманих результатів з результатами інших досліджень (схожими за ключовими моментами процедурами виміру) для виявлення відповідностей чи протиріч;
- 4) інтерпретація зв'язку незалежної і залежних змінних (внутрішня валідність);
- 5) інтерпретація отриманих результатів відповідно меті дослідження (конструктивна валідність);
- 6) зіставлення отриманих результатів з іншими можливими, зокрема і конкуруючими, поясненнями;
- 7) докази несуперечності пояснення автора [2].

Обсяг другого розділу має становити приблизно 45% від загального обсягу курсової роботи

**Висновки** (2-3 сторінки) повинні містити підсумки послідовних етапів оформлення факту відповідно до послідовності завдань і мети дослідження, які витікають з «Обговорення результатів» і узагальнюють їх. Кількість висновків повинна дорівнювати кількості завдань, з доданням твердження, відповідно меті дослідження, і твердження, що містить припущення для наступних досліджень. У разі прикладного характеру дослідження, висновки можуть бути доповнені практичними рекомендаціями. Ці рекомендації мають бути адресними, тобто повинні призначатися конкретним фахівцям в тій або іншій практичній галузі.

**Список використаних джерел** має містити 20-50 найменувань, з них кількість учбових посібників не повинна перевищувати 1/3 частини. До списку використаних джерел включають публікації переважно останніх 5-10 років. Особливу цінність мають роботи останнього року. Приклад оформлення літературних джерел наведено у дод. В. Посилання на них повинні наводитись у квадратних дужках, де вказується порядковий номер джерела у списку літератури та номер сторінки (наприклад [19, с. 2]).

**Додатки** (не більше 20 сторінок) повинні бути пронумерованими (у правому верхньому куті) і на кожен повинно бути посилання у тексті. У додатки доцільно включати матеріали, які потрібні для розуміння суті роботи, але які не входять в основний текст, оскільки перенавантажують зміст розділів. До таких матеріалів відносяться: детальний опис методики, якщо вона нова (наприклад, повний текст опитувальника); «сирі» дані, наприклад, протоколи, приклади малюнків випробовуваних, зведені таблиці та ін.; копії справжніх документів, витяги із звітних матеріалів, окремі положення з інструкцій і правил тощо. За формою вони можуть бути текстом, таблицями, графіками, картами. Кожен додаток слід починати з нової сторінки із зазначенням угорі з правого боку сторінки слова «Додаток» і його позначення. Позначають додатки послідовно великими літерами української абетки, за винятком літер Г, Є, І, ї, Й, О, Ч, Ь. Якщо в роботі тільки один додаток, він позначається як додаток А.

#### **ІV. ОБРАННЯ ТЕМИ ТА СКЛАДАННЯ ПЛАНУ КУРСОВОЇ РОБОТИ**

Виконання курсової роботи розпочинається з вибору її теми. Кожен студент самостійно обирає тему курсової роботи з урахуванням особистих наукових або практичних інтересів та наявності можливості для збирання фактичного матеріалу. Орієнтовні теми курсових робіт наведено нижче. Повторення тем в одній академічній групі не допускається.

Темою курсової роботи (предметом дослідження) є одна з актуальних проблем сучасної психології, яка відповідає вмінням, передбаченим пояснювальною запискою до навчального плану освітньої програми. Тематика курсових робіт розробляється згідно з вимогами освітньо-професійної програми зі спеціальності 053 – Психологія та відповідно до затверджених програм вивчених дисциплін і віддзеркалює актуальну проблематику психологічних досліджень.

Курсові роботи можуть виконуватися на тему, замовлену підприємствами та підприємницькими структурами. Студент може запропонувати свою тему дослідження, узгоджену з науковим керівником за умов належного обґрунтування доцільності її розроблення (відповідно до місця роботи, можливостей отримання необхідної інформації з об'єкту дослідження).

Наступним етапом підготовки курсової роботи є складання плану роботи й погодження його з керівником. План складається студентом самостійно після попереднього ознайомлення з літературними джерелами за обраною тематикою курсового дослідження. План має розкривати конкретний напрям роботи, її зміст і характерні аспекти, віддзеркалювати логічний зв'язок між її складовими частинами, проблемну постановку окремих питань.

Керівництво написанням курсової роботи здійснюється викладачами кафедри практичної психології. Керівник затверджує план курсової роботи, надає студенту методичну допомогу з питань пошуку й опрацювання літературних джерел, збирання фактичного матеріалу, оформлення роботи, проводить індивідуальні консультації, здійснює систематичний контроль за ходом виконання курсової роботи та її рецензування з ґрунтовною характеристикою якості роботи відповідно до критеріїв оцінювання.

## **V. ОРІЄНТОВНІ ТЕМИ КУРСОВИХ РОБІТ**

1. Теоретичні засади вивчення впливу соціальних страхів на формування самоефективності у ранньому юнацькому віці.
2. Теоретичні засади дослідження стилю життя як чинника формування міграційних установок сучасної молоді.
3. Психологічні засоби розвитку емоційного інтелекту в молодших школярів.
4. Особливості функціонування статтеворольових стереотипів у сценарній поведінці особистості.
5. Теоретична модель дослідження гендерних особливостей фрустраційної толерантності в юнацькому віці.
6. Теоретичний аналіз психологічних особливостей життєвих перспектив жінок, що пережили насилля.
7. Вплив гендерно-рольового конфлікту на успішність кар'єри акторів: теоретичний аналіз.
8. Теоретичний аналіз іміджу психолога як чинника його само актуалізації.
9. Теоретичний аналіз впливу копінг-стратегій на формування психологічної готовності майбутніх офіцерів до військової служби.
10. Гендерні особливості способів прийняття рішень менеджерів ІТ сфери.
11. Психологічні особливості взаємозв'язку перфекціонізму та самоспівчуття у студентів.
12. Особливості емпатії підлітків з різним соціальним статусом у шкільному колективі.
13. Толерантність до невизначеності у осіб при різному само ставленні.
14. Теоретичний аналіз корпоративної культури організації як чинника мотивації досягнень працівника.
15. Соціокультурні чинники розвитку невербальної комунікації дошкільників.
16. Освітні технології психологічної профілактики адиктивної поведінки підлітків.
17. Психологічні методи корекції конфліктної поведінки в підлітковому віці.
18. Теоретичні аспекти формування кар'єрних домагань у майбутніх психологів.
19. Критичне мислення як чинник розвитку креативності особистості керівника-підприємця.
20. Психологічні особливості формування самоефективності менеджерів.
21. Взаємозв'язок типів копінг-стратегій поведінки та нормативної культури персоналу організації.
22. Ціннісні детермінанти конфліктних взаємин.
23. Теоретичні проблеми міжособистісних стосунків та міжособистісної взаємодії у соціально-психологічному вимірі.
24. Теоретичні проблеми соціокультурного становлення людей в організаціях.
25. Чинники розвивального середовища для дошкільника (за М. Монтесорі).
26. Становлення етнопсихології в контексті європейської культури.
27. Становлення етнопсихології в Україні.
28. Вплив українських літературних митців (діячів діаспори, відомих педагогів) на становлення етнопсихології.
29. Основні напрямки розвитку сучасної етнопсихологічної науки.
30. Особливості формування етнічної ідентичності особистості.
31. Детермінанти етнічної поведінки особистості.
32. Особливості етнічних диспозицій.

33. Умови формування й функціонування етнічних стереотипів.
34. Поведінка етнічної діаспори.
35. Специфіка етнічних експектацій.
36. Природа міжетнічних конфліктів.
37. Способи подолання міжетнічних конфліктів.
38. Специфіка етнічного тероризму.
39. Специфіка крос-культурних досліджень в етнопсихології.
40. Теорії етногенезу українців.
41. Трактатування поняття «нація» в етнопсихології.
42. Психологічна суть і зміст національного характеру.
43. Проблема етноцентризму в етнопсихології.
44. Проблема націоналізму в етнопсихології.
45. Ментальність як інтегральна етнопсихологічна ознака нації.
46. Формування менталітету у молоді посттоталітарного українського суспільства.
47. Етнопсихологічні особливості міжособистісного спілкування українців.
48. Чинники формування національного характеру українців.
49. Специфіка національного характеру народів світу.
50. Роль релігії в етнонаціональному житті українців.
51. Особливості соціокультурної адаптації українців в інших країнах.
52. Психологічні механізми формування і функціонування масової свідомості.
53. Оцінка і диференціація змісту масової свідомості.
54. Вплив модних тенденцій на поведінку споживача.
55. Чутки як соціально-психологічне явище.
56. Психологічні основи виникнення й розвитку масових настроїв.
57. Соціально-психологічна природа масових настроїв.
58. Інформаційно-психологічна війна: теоретичний аспект аналізу.
59. Екопсихологія інформаційного середовища і патогенні комунікативні технології.
60. Психологічні механізми маніпулювання масовою свідомістю у засобах масової інформації.
61. Громадська думка як макроформа масової свідомості.
62. Масова поведінка як діяльнісний прояв масової свідомості.
63. PR (зв'язок з громадськістю) у формуванні масової свідомості.
64. Формування іміджу як спосіб впливу на масову свідомість.
65. Емоційне зараження як механізм психології масової поведінки.
66. Пропаганда як механізм впливу на маси.
67. Знеособлення у масі як соціально-психологічний феномен.
68. Вплив лідера на особливості поведінки маси.
69. Психологічні механізми стихійної масової поведінки.
70. Масова паніка як форма стихійної поведінки.
71. Вплив засобів масової інформації на формування громадської думки.
72. Активність дитини як умова її психічного розвитку.
73. Роль сім'ї різного типу в психічному розвитку молодшого школяра (або підлітка).
74. Роль педагога в управлінні процесом психічного розвитку дитини молодшого шкільного віку.
75. Молодший школяр та дорослий: спілкування, співпраця, діалог.
76. Сімейні конфлікти та їх вплив на формування психіки дитини молодшого шкільного віку.
77. Формування творчих можливостей – основа розвитку дитячої особистості.
78. Діагностика та розвиток вербальної творчості молодших школярів.
79. Казки та індивідуальний досвід дитини, їх вплив на формування особистості молодшого школяра.

#### VI. РЕЦЕНЗУВАННЯ ТА ЗАХИСТ КУРСОВОЇ РОБОТИ

Правильно оформлена курсова робота, підписана студентом, здається у встановлений термін на рецензування керівнику, про що робиться запис у кафедральному журналі реєстрації курсових робіт. Строки перевірки керівником курсової роботи – до 7 днів.

Керівник не приймає курсову роботу на перевірку в таких випадках:

– відсутній затверджений керівником план курсової роботи або план зазнав попередньо не

оговорених змін;

- курсова робота не зареєстрована на кафедрі практичної психології;
- обсяг та оформлення курсової роботи не відповідають вищевикладеним вимогам.

На основі поданої на кафедрі курсової роботи керівник проводить попереднє оцінювання якості її виконання й приймає рішення про допуск (не допуск) роботи до захисту.

Письмова рецензія керівника (дод. Г) має характеризувати актуальність теми, відповідність виконаних розділів вимогам завдання, зауваження, які не впливають на якість виконання курсової роботи, і мати допуск до захисту. У випадку негативної рецензії керівника курсова робота із значними зауваженнями і недоліками, зафіксованими письмово, повертається студенту на доопрацювання у визначений керівником у рецензії термін, про що робиться запис у кафедральній книзі реєстрації курсових робіт.

Оцінювання самостійності і якості виконання курсової роботи проводиться на підставі публічного захисту її студентом перед комісією у складі не менше двох викладачів кафедри, які призначаються завідувачем кафедри, у тому числі керівника курсової роботи. Захист курсової роботи на науково-дослідну тематику може здійснюватись під час засідання студентського наукового гуртка, магістерського семінару або секції на студентській науковій конференції КПУ.

Підготовка до захисту роботи полягає у виготовленні засобів для унаочнення основних результатів досліджень (таблиць, схем, діаграм, графіків) і підготовці доповіді виступу. Засоби для унаочнення можуть бути оформлені у вигляді плакатів чи презентації у програмі Microsoft Power Point. На плакатах чи слайдах можуть бути вказані:

- Назва теми дослідження.
- Визначення об'єкта, предмета та мети дослідження.
- Головні гіпотези дослідження.
- Опис досліджуваної вибірки.
- Основні результати дослідження в тезах.
- Висновки.

Доповідь складається із трьох смислових частин, які відповідають за змістом вступу, основній частині та висновкам курсової роботи. У доповіді висвітлюється актуальність досліджуваної проблеми, формулюється об'єкт, предмет, гіпотези та завдання дослідження. Основна частина, передусім, розкриває суть, методологію й особливості організації та проведення емпіричного дослідження, містить аналіз отриманих результатів із демонстрацією кількісних та якісних показників з метою обґрунтування достовірності тверджень. У висновках наводять основні результати дослідження, визначають теоретичне і практичне значення отриманих результатів та можливі перспективи подальших досліджень.

Захист курсової роботи включає: виступ студента, відповіді на поставлені запитання, виступи присутніх на захисті. На доповідь під час захисту курсової роботи відводять 7-10 хв. Культура і літературність мовлення та дотримання регламенту є обов'язковим елементом культури й етики наукових повідомлень.

## VII. КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ

Оцінка курсової роботи виводиться на підставі підсумування балів, виставлених комісією на захисті курсової роботи. Кожен з оцінюваних аспектів має певну максимально можливу кількість балів (табл. 1).

Таблиця 1

**Критерії оцінювання курсової роботи з психології**

Критерії оцінювання	Рівень відповідності критерію			Максимальна кількість балів за критерієм
	Задовільний	Середній	Високий	
Відповідність назви змісту роботи	0-3	4-7	8-10	10
Обґрунтованість актуальності дослідження	0-1	2-3	4-5	5
Грамотність визначення об'єкта, предмета і мети дослідження	0-1	2-3	4-5	5
Грамотність формулювання гіпотез дослідження	0-1	2-3	4-5	5
Використання нової літератури для аналізу проблеми у теоретичній частині	0-1	2-3	4-5	5
Дотримання стилістичних норм писемної наукової мови	0-1	2-3	4-5	5

Змістовна відповідність теоретичної і практичної частини роботи	0-3	4-7	8-10	10
Адекватність застосованих методів та методик дослідження	0-3	4-7	8-10	10
Наявність математико-статистичного аналізу даних (чи якісного аналізу відповідно до специфіки роботи)	0-3	4-7	8-10	10
Наявність психологічної інтерпретації даних	0-3	4-7	8-10	10
Повнота висновків та рекомендацій за результатами дослідження	0-3	4-7	8-10	10
Відповідне до вимог оформлення роботи	0-1	2-3	4-5	5
Аргументованість усного захисту результатів дослідження	0-1	2-3	4-5	5
Наукова компетентність у відповідях на запитання при захисті результатів дослідження	0-1	2-3	4-5	5
Разом:				100

Якість виконання курсової роботи та результати її захисту оцінюються колегіально за стобальною шкалою, чотирибальною шкалою («відмінно», «добре», «задовільно», «незадовільно») та за шкалою ЄКТС з урахуванням попереднього рецензування курсової роботи керівником (табл. 2).

Таблиця 2

#### Відповідність шкал оцінювання результатів захисту курсової роботи

Сума балів за всі види навчальної діяльності	Оцінка за шкалою ЄКТС	Оцінка за національною шкалою
90-100	A	відмінно
82-89	B	дуже добре
74-81	C	добре
64-73	D	достатньо задовільно
60-63	E	задовільно
35-59	FX	незадовільно з можливістю повторного складання
0-34	F	незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни

Оцінку «відмінно» (90-100 балів) отримують роботи, в яких всебічно розкрито тему, проведено глибоке розкриття психологічних проблем, вдало сформульовані й обґрунтовані висновки та рекомендації. На захисті студент вільно володіє матеріалами дослідження, дає правильні відповіді на поставлені запитання; демонструє уміння висловлювати та аргументувати своє ставлення до проблеми дослідження.

Оцінку «добре» (75-89 балів) отримують роботи, які виконані на достатньому теоретичному й методичному рівні, в яких всебічно висвітлена тема. При цьому студент дає конкретні й повні відповіді на запитання членів комісії.

Оцінку «задовільно» (60-74 балів) отримують студенти, які виконали курсову роботу, але розкрили тему на основі лише реферування навчальної літератури та використання мінімального аналітичного матеріалу, а на захисті показали недостатній рівень володіння матеріалом, відповіді на запитання короткі, непевні, без необхідних доказів та аргументів. Також на «задовільно» оцінюється робота з великою кількістю різного роду помилок, що не мають принципового характеру.

#### VIII. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Куликов Л. В. Психологические исследования: методические рекомендации по проведению. Санкт-Петербург: Речь, 2001.
- Правила подготовки рукописей для публикации в «Психологическом журнале». *Психологический журнал*. 2007. Т. 28. № 2. С. 129-144.
- Штроо В. А. Как оформлять дипломные работы по психологии. Экспериментальная психология: практикум: учеб. пособ. для вузов. Москва: Аспект Пресс, 2002.

## ДОДАТОК Д

**Наскрізна програма практик для спеціальності 053 Психологія (на  
другому рівні вищої освіти)»**

КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
Інститут журналістики і масової комунікації

Кафедра практичної психології

**НАСКРІЗНА ПРОГРАМА**  
та методичні вказівки до проходження практик  
для студентів денної та заочної форм навчання

галузь знань  
спеціальність  
освітній ступінь

05 – Соціальні та поведінкові науки
053 – Психологія
магістр

Запоріжжя

2017

НАСКРІЗНА ПРОГРАМА та методичні вказівки до проходження практик  
для студентів денної та заочної форм навчання  
галузі знань 05 – Соціальні та поведінкові науки  
спеціальності 053 – Психологія  
освітній ступінь – магістр

Укладач: Пономаренко О. В., к.пед.н., доцент

Програму схвалено на засіданні кафедри практичної психології

Протокол від «26» серпня 2017 року № 1

Завідувач кафедри практичної психології  
\_\_\_\_\_ (Зарицька В.В.)

## ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНІ ПОЛОЖЕННЯ.....	4
МЕТА І ЗАВДАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ.....	5
ЗМІСТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ.....	5
<b>БАЗА ПРОХОДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ.....</b>	<b>7</b>
ОРГАНІЗАЦІЯ І КЕРІВНИЦТВО ПЕДАГОГІЧНОЮ ПРАКТИКОЮ.....	7
МЕТА І ЗАВДАННЯ ПЕРЕДДИПЛОМНОЇ ПРАКТИКИ.....	8
ЗМІСТ ПЕРЕДДИПЛОМНОЇ ПРАКТИКИ.....	9
<b>БАЗИ ПРОХОДЖЕННЯ ПЕРЕДДИПЛОМНОЇ ПРАКТИКИ.....</b>	<b>11</b>
ОРГАНІЗАЦІЯ І КЕРІВНИЦТВО ПЕРЕДДИПЛОМНОЮ ПРАКТИКОЮ.....	12
МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ.....	12
ФОРМИ І МЕТОДИ КОНТРОЛЮ.....	18
ВИМОГИ ДО ЗВІТІВ.....	19
ПІДБИТТЯ ПІДСУМКІВ ПРАКТИК.....	23
ДОДАТКИ.....	24

## ЗАГАЛЬНІ ПОЛОЖЕННЯ

Наскрізна програма практики студентів спеціальності 053 Психологія – це основний навчально-методичний документ, що регламентує мету, зміст і послідовність проведення практики студентів Класичного приватного університету на визначених базах практики, підведення підсумків практики студентів і містить рекомендації щодо видів, форм і методів контролю якості підготовки (рівня знань, умінь та навичок), які студенти мають отримувати під час проходження практики за кожним освітньо-кваліфікаційним рівнем: бакалавр, спеціаліст, магістр. Практика передбачає отримання студентами достатнього обсягу практичних знань і навичок роботи. Навчальним планом спеціальності 053 Психологія освітнього ступеня «магістр» передбачено проведення педагогічної і переддипломної практики у третьому семестрі. Загальний обсяг практичної підготовки магістрів становить 270 годин (9 кредитів).

Зміст наскрізної програми практики відповідає «Положенню про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України», затвердженому наказом Міністерства освіти і науки України від 08.04.1993 р. № 93 зі змінами, внесеними згідно з наказом Міносвіти від 20.11.1994 р. № 351; Методичним рекомендаціям щодо складання програм практики студентів вищих навчальних закладів України (Міністерство освіти і науки України від 14.02.96 р. №31-5/97); Положенню про організацію і проведення практики студентів КПУ (затвердженому вченою радою КПУ від 12.12.1996 р.) та освітній програмі спеціальності.

## ЗМІСТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

Програма педагогічної практики передбачає такі види діяльності магістра:

а) навчальну роботу:

- ознайомлення з плануванням та організацією навчальної та навчально-методичної роботи кафедри практичної психології;
- відвідування занять провідних викладачів кафедри та своїх однокурсників з подальшим їх аналізом;
- проведення семінарських занять;
- розробка розгорнутого плану і підготовка тексту 1-2 лекцій, проведення пробної лекції;
- проведення консультацій з навчального предмету;
- проведення індивідуальних занять зі студентами;
- перевірка самостійних і контрольних робіт, що передбачені навчальним планом;

б) методичну роботу:

- ознайомлення з робочими навчальними планами і робочими навчальними програмами дисциплін відповідних напрямів підготовки;
- проведення методичного аналізу навчального матеріалу з метою прогнозування можливих труднощів засвоєння його студентами;
- підготовка навчально-методичних матеріалів до семінарських занять і самостійної роботи студентів;
- складання завдань для проведення модульного і підсумкового контролю, завдань для проведення тестового контролю;



- розробка і впровадження інноваційних форм, методів і технологій навчання;
- розробка програмних продуктів презентацій, окремих розділів електронних підручників;
- вивчення і впровадження передового досвіду організації навчального процесу;
- вивчення і аналіз основних нормативних документів, що регламентують роботу кафедри, інституту;
- ознайомлення з робочою документацією кафедри та правилами її оформлення;
- в) організаційно-виховну роботу:
  - ознайомлення з планом організаційно-виховної роботи Інституту журналістики і масової комунікації, кафедри практичної психології;
  - участь у виховній роботі в студентському колективі, виконання доручень куратора академічної групи;
  - самостійне проведення 1-2 виховних заходів зі студентами академічної групи;
  - участь у профорієнтаційній роботі;
  - участь у підготовці та проведенні студентських і учнівських олімпіад, у роботі Малої Академії Наук;
  - участь у роботі засідань кафедри, вченої ради інституту.

У результаті проходження педагогічної практики у студентів повинні бути сформовані конструктивні, організаторські, комунікативні й дослідницькі вміння викладача вищого навчального закладу, необхідні для забезпечення провідних аспектів педагогічної діяльності: навчальної, методичної, виховної й дослідницької роботи.

У студентів мають бути сформовані такі компетентності:

- здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу;
- здатність до пошуку, обробки та аналізу інформації з різних джерел;
- здатність здійснювати науково-педагогічну діяльність у вищій освіті;
- здатність дотримуватись етики, правил академічної доброчесності в наукових дослідженнях та викладацькій діяльності;
- здатність виконувати оригінальні дослідження, досягати наукових результатів, які створюють нові знання у психологічній науці та дотичних до неї міждисциплінарних напрямках і можуть бути опубліковані у провідних наукових виданнях з психології та суміжних наук;
- здатність усно і письмово презентувати та обговорювати результати наукових досліджень та/або інноваційних розробок українською та англійською мовами, глибоке розуміння англомовних наукових текстів за напрямом досліджень;
- здатність застосовувати сучасні інформаційні технології, бази даних та інші електронні ресурси, спеціалізоване програмне забезпечення у науковій та навчальній діяльності;
- здатність виявляти, ставити та вирішувати проблеми дослідницького характеру в сфері психології, оцінювати та забезпечувати якість виконуваних досліджень;
- здатність до креативної діяльності в науково-інноваційній сфері.

#### БАЗА ПРОХОДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

Базою проходження педагогічної практики студентами спеціальності 053 – Психологія є кафедра практичної психології Інституту журналістики і масової комунікації Класичного приватного університету.

#### ОРГАНІЗАЦІЯ І КЕРІВНИЦТВО ПЕДАГОГІЧНОЮ ПРАКТИКОЮ

Навчально-методичне керівництво практикою студентів здійснює кафедра практичної психології. Кафедра призначає керівниками практики провідних викладачів.

Керівник практики:

- інформує перед початком практики кожного студента про місце, порядок та терміни її проходження;
- узгоджує календарний графік проведення практики;
- забезпечує проведення всіх організаційних заходів перед виходом студентів на практику (інструктаж про порядок проходження практики, з техніки безпеки, протипожежної безпеки, ведення щоденника тощо);
- **повідомляє студентам про систему звітності практики, вимоги до звіту та терміни його захисту;**
- забезпечує високу якість проходження практики студентів у повній відповідності до

навчальних планів і програм;

– контролює виконання практикантами правил внутрішнього розпорядку.

Керівники практики дають студентам-практикантам можливість користуватися наявною літературою, навчально-методичними матеріалами, нормативними документами, що регламентують роботу кафедри та інституту, робочою документацією кафедри, і надають допомогу в підборі матеріалів для звіту з практики.

### МЕТА І ЗАВДАННЯ ПЕРЕДДИПЛОМНОЇ ПРАКТИКИ

Переддипломна практика для студентів освітнього рівня «магістр» зі спеціальності 053 – Психологія завершує практичну підготовку висококваліфікованих психологів. Метою переддипломної практики є узагальнення й удосконалення знань, практичних умінь і навичок на базі конкретного суб'єкта господарювання, оволодіння фаховим досвідом та готовності майбутнього фахівця до самостійної трудової діяльності, збирання матеріалів для кваліфікаційної роботи.

Студенти узагальнюють результати, що раніше були отримані ними під час виконання курсової роботи, роблять висновки і пропозиції. Під час проходження переддипломної практики студенти перевіряють на практиці запропоновані висновки та пропозиції, уточнюють їх, отримують відгуки керівників підприємства на виконане дослідження, вносять доповнення, оформлюють кваліфікаційну роботу.

Програма практики спрямована на ознайомлення з конкретними видами підприємств (установ, організацій). Основними завданнями переддипломної практики є:

- закріплення на практиці засвоєних теоретичних знань з фахових психологічних дисциплін, методології і організації науково-психологічних досліджень;
- розвиток умінь і навичок науково-дослідної роботи, практичного застосування конкретних дослідницьких методик;
- збирання емпіричного матеріалу для кваліфікаційної роботи та його науково-теоретична інтерпретація;
- формування етики психолога-дослідника;
- розвиток професійної рефлексії і наукової інтуїції;
- набуття навичок самостійної практичної діяльності на службових посадах;
- набуття досвіду професійної діяльності в умовах ринкових відносин;
- сприяння професійному самовизначенню та само ідентифікації як психолога-дослідника;
- набуття досвіду проведення прикладних соціально-психологічних досліджень, що здійснюються психологічними службами підприємств і організацій; у здійсненні соціально-психологічного супроводу діяльності організацій;
- формування навичок особистісної рефлексії соціально-психологічної проблеми шляхом вивчення практичного запиту, дослідження контексту ситуації, висування гіпотез щодо причин та джерел явищ, що спостерігаються, практичних вмінь, необхідних для виконання поставлених завдань;
- опрацювання технології розробки програми прикладного соціально-психологічного дослідження щодо запиту організації у вирішенні соціально-психологічних проблем.

Під час проходження переддипломної практики у студентів мають бути сформовані такі компетентності:

- здатність використовувати психодіагностичні методики;
- здатність проводити обробку зібраних даних, їх інтерпретацію та складати психологічні характеристики на суб'єктів психодіагностичного обстеження;
- здатність заповнювати карти психологічного супроводження, журнали та інші документи;
- здатність проводити психопрофілактичну та психокорекційну роботу;
- здатність працювати з комп'ютерними базами психологічних і психодіагностичних методик;
- здатність проводити експрес-діагностику та психологічні консультації з працівниками;
- здатність до організації і проведення роботи з працівниками, віднесеними до групи посиленої психологічної уваги;
- здатність виконувати базові процедури надання психологічної допомоги на рівні індивіда (клієнта), малої соціальної групи, організації з використанням традиційних та інноваційних методів і технологій професійного спілкування;

- здатність аналізувати психологічні явища з погляду фундаментальних психологічних принципів і знань, класичних та новітніх дослідницьких підходів, а також на основі відповідних загальнонаукових методів;
- здатність планувати і виконувати експериментальні та/або теоретичні дослідження у сфері психології з використанням інноваційних інструментів та критично аналізувати результати власних досліджень і результати інших дослідників у контексті усього комплексу сучасних знань щодо досліджуваної проблеми.

### **ОРГАНІЗАЦІЯ І КЕРІВНИЦТВО ПЕРЕДДИПЛОМНОЮ ПРАКТИКОЮ**

Навчально-методичне керівництво практикою студентів здійснює кафедра практичної психології. Кафедра призначає керівниками практики провідних викладачів, які добре знають діяльність підприємств, організацій і установ, де студенти проходять практику.

Керівник практики від кафедри:

- завчасно знайомиться з умовами базових організацій практики;
- інформує перед початком практики кожного студента про місце, порядок та терміни її проходження;
- готує та видає направлення (угоду) на проходження практики (дод. А);
- узгоджує з базами практики календарний графік проведення практики;
- перед початком контролює підготовленість баз практики та вживає відповідних заходів щодо їх підготовки;
- забезпечує проведення всіх організаційних заходів перед виходом студентів на практику (інструктаж про порядок проходження практики, з техніки безпеки, протипожежної безпеки, ведення щоденника тощо);
- повідомляє студентам про систему звітності практики, вимоги до звіту та терміни його захисту;
- забезпечує високу якість проходження практики студентів у повній відповідності до навчальних планів і програм;
- здійснює контроль за забезпеченням базами практик нормальних умов праці та побуту студентів;
- контролює виконання практикантами правил внутрішнього розпорядку.

Обов'язки і права керівника практики від університету викладені у дод. Б.

Керівництво студентами на базах практики повинно покладатись на одного із кваліфікованих фахівців: начальника відділу, головного або провідного спеціаліста. Вони надають студентам місця для практики, забезпечують найвищу ефективність її проходження, створюють необхідні умови для набуття ними фахових навичок. Керівники від бази практики дають студентам-практикантам можливість користуватися наявною літературою, звітною та іншою документацією і надають допомогу в підборі матеріалів для звіту з практики.

### **МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ**

Початком практики студентів зі спеціальності 053 – Психологія є складання календарного графіку проходження практики, який забезпечує послідовне вивчення всієї роботи установ, підприємств, організацій тощо.

Керівник практики від кафедри практичної психології знайомить студентів із програмою практики та індивідуальним завданням, узгоджує зміст цих документів з керівником від бази практики. За затвердженням на кафедрі графіком проводить консультування студентів у процесі практики, здійснює контроль за виконанням студентами програм практики, правил внутрішнього трудового розпорядку, за веденням щоденника, вирішує організаційні питання, інформує завідувача кафедри про хід практики.

Студент вивчає Положення (Статут) і нормативні акти, на підставі яких діє організація, структуру штату і положення про підрозділи, посадові обов'язки працівників структурних підрозділів, види документів, що опрацьовуються, завдання діяльності організації, по можливості виконує обов'язки фахівців.

**При проходженні практики студенти зобов'язані:**

- своєчасно розпочати практику і повністю виконати обсяг роботи, що передбачений робочим планом проведення практики;
- суворо дотримуватись чинних на базі практики правил внутрішнього розпорядку, техніки безпеки, пожежної безпеки та виробничої санітарії;

- вести щоденник, у якому записувати все, що зроблено протягом дня;
- підготувати письмовий звіт з практики;
- подати звіт та щоденник (дод. В, Г), підписані керівником практики від бази практики, на кафедру одразу після повернення з практики.

З метою поглибленого опанування студентами майбутньої професії керівники практики знайомлять студентів із нормативною та законодавчою базою, необхідною літературою та посібниками. Перелік рекомендованих навчальних посібників наведений у дод. Д.

### **ФОРМИ І МЕТОДИ КОНТРОЛЮ**

Під час проходження практик студент цілком підпорядковується чинним правилам внутрішнього розпорядку відповідної організації, установи, підприємства.

Обов'язки і права студентів наведені в дод. Е.

Керівники переддипломної практики від КПУ та бази практики здійснюють поточний контроль за перебігом практики і рівнем набутих навичок.

Керівник бази практики добирає і призначає досвідчених фахівців безпосередніми керівниками практики, а також разом із керівником практики від кафедри організовує і контролює проходження практики відповідно до програми.

Студенту створюються необхідні умови для вивчення всіх сфер діяльності бази практики, збирання матеріалів до звіту з практики та кваліфікаційної роботи. Практикант веде щоденник, де коротко характеризує виконану роботу та результати власних спостережень.

За порушення правил внутрішнього розпорядку та трудової дисципліни на базі практики студент несе відповідальність перед адміністрацією КПУ і бази практики. У разі потреби наказом керівника бази практики на практикантів, які порушують правила внутрішнього трудового розпорядку, можуть бути накладені стягнення.

### **ВИМОГИ ДО ЗВІТУ**

#### *Загальні вимоги*

Звіти про результати проходження практик – це основні підсумкові документи, що дають можливість проаналізувати й оцінити діяльність студента під час практик.

Звіти повинні містити конкретний і послідовний виклад матеріалу, обґрунтування та логіку проведеного дослідження, висновки та пропозиції.

Звіт має бути складений і оформлений відповідно до вимог ЄСКД та ДСТУ 3008-95 «Документація. Звіти у сфері науки і техніки. Структура і правила оформлення». Київ: Держстандарт України, 1995) та методичних рекомендацій (Вимоги до оформлення курсових та дипломних робіт (проектів). Запоріжжя: КПУ, 2010).

#### *Структура та обсяг звіту*

Звіт умовно поділяють на:

- вступну частину;
- основну частину;
- додатки.

**Вступна частина** містить такі структурні елементи:

- титульний аркуш;
- щоденник переддипломної практики;
- зміст;
- умовні позначення, символи, одиниці, скорочення і терміни;
- вступ.

**Основна частина** містить:

- розділи звіту;
- висновки;
- рекомендації;
- список використаних джерел.

**Додатки** розміщують після основної частини роботи.

#### *Вимоги до структурних елементів звіту*

Структурні елементи «Титульний аркуш», «Щоденник переддипломної практики», «Зміст», «Вступ», «Висновки», «Список використаних джерел» є обов'язковими.

#### **1. Вступна частина**

**Титульний аркуш** має єдину форму і реквізити та оформлюється за зразком, наведеним у дод. Ж.

**Щоденник практики** є шаблонним документом (дод. В).

**Зміст** розташовують безпосередньо після щоденника, починаючи з нової сторінки. До змісту включають: перелік умовних позначень, символів, одиниць, скорочень і термінів, вступ, послідовно перелічені назви всіх розділів, підрозділів, пунктів і підпунктів (якщо вони мають заголовки) роботи, висновки, рекомендації, перелік посилань, назви додатків і номери сторінок, з яких починаються зазначені розділи.

**Умовні позначення, символи, одиниці, скорочення і терміни** подають безпосередньо після змісту, починаючи з нової сторінки. Незалежно від цього при першому згадуванні зазначених елементів у тексті роботи наводять їх розшифровку.

У вступі висвітлюються мета і завдання практики, база практики, порядок і термін проходження. Вступ розташовують на окремій сторінці.

Суть роботи:

- виконання програми з практики (вміщує конкретну розгорнуту інформацію про виконання програми та індивідуального завдання);
- методика виконання роботи;
- участь у науково-дослідній роботі (тексти підготовлених публікацій наводяться в додатку).

## **2. Основна частина**

Текст звіту повинен бути коротким, чітким, не дозволяються різні тлумачення. Виклад ведеться від першої або третьої особи множини.

Звіт варто розподілити на окремі логічно підпорядковані частини. Виходячи з цього, текст звіту поділяють на розділи і підрозділи, у разі необхідності – на пункти і підпункти. Кожен пункт і підпункт повинен містити завершену інформацію.

Розділи позначаються арабськими цифрами. Підрозділи нумеруються у розрізі кожного розділу, номери підрозділів складаються із номерів розділу і підрозділу, розділених крапкою. Аналогічно нумеруються пункти, таблиці, графіки. Кожний пункт, підпункт та перелік записують з абзацу. Кожний розділ рекомендується починати з нової сторінки.

**Висновки** подають безпосередньо після викладу суті роботи, починаючи з нової сторінки. У них узагальнюються основні показники, які розробив студент під час практики, висновки стосовно мети і завдання практики.

**Рекомендації** містять конкретні пропозиції щодо вдосконалення діяльності установи, організації, підприємства та поліпшення проведення практики. Їх розташовують після висновків, починаючи з нової сторінки.

**Список використаних джерел.** У відповідних місцях тексту мають бути посилання. Перелік джерел, на які є посилання в основній частині, наводять у кінці тексту роботи, починаючи з нової сторінки. Він повинен включати законодавчі та нормативні акти, інструктивні матеріали, сучасну літературу з питань психології.

Список використаних джерел можна оформлювати у різний спосіб: у порядку появи посилань на те чи інше джерело в тексті, у алфавітному порядку прізвищ авторів або заголовків, у хронологічному порядку. Бібліографічні описи посилань у переліку наводять відповідно до чинних стандартів з бібліотечної та видавничої справ.

**Додатки.** У додатках подають матеріал, який:

- є необхідним для повноти роботи, але включення його до основної частини звіту може змінити впорядковане та логічне уявлення про роботу;
- не може бути послідовно розміщений в основній частині роботи через великий обсяг або способи відтворення.

## **Оформлення звіту**

Звіт оформлюється на білому папері формату А4 (210×297) з додержанням таких розмірів полів: верхнє й нижнє – 20 мм, лівє – 30 мм, правє – 15 мм. Звіт пишеться українською мовою і виконується за допомогою комп'ютера. Сторінки нумеруються у верхньому правому кутку аркуша кегль 12. Загальний обсяг звіту без урахування додатків має становити 30-40 сторінок. Текст друкують за допомогою текстового редактора Word, використовуючи шрифт Times New Roman, кегль 14, через півтора міжрядкових інтервали.

Описи вивчених показників мають бути стислими, точним, супроводжуватись усіма необхідними цифровими даними, графіками, таблицями, схемами та малюнками.

Керівник бази практики повинен перевірити звіти про проходження практик, дати оцінку роботі студента у характеристиці-відгуку і передати ці документи на кафедру практичної психології.

### ПІДБИТТЯ ПІДСУМКІВ ПРАКТИК

Звіти з педагогічної і переддипломної практики розглядаються керівником від бази практики та керівником від кафедри. Керівник від бази практики складає на кожного студента відповідну характеристику-відгук, де відзначається виконання студентом програми практики та календарного графіка, трудова дисципліна, опанування виробничими навичками, участь у науково-дослідній та громадській роботі тощо. Залік складається на кафедрі практичної психології. До заліку допускаються студенти, які виконали програму практики, своєчасно подали звіт та щоденник за встановленим зразком і отримали позитивну характеристику від бази практики.

Комісія перевіряє якість звіту та знання студента, звертаючи особливу увагу на набуті практичні навички. Студенти, які не виконали програму практики, отримали незадовільний відгук про проходження її або отримали за звіт оцінку «незадовільно», не допускаються до атестації здобувачів вищої освіти. Комісія приймає залік у студентів в останні дні її проходження за графіком, встановленим дирекцією Інституту журналістики і масової комунікації.

### Правила ведення й оформлення щоденника

1. Щоденник є основним документом студента під час проходження практики і джерелом інформації для написання звіту.
2. У перші дні практики студент за допомогою керівника практики від бази практики складає календарний графік виконання програми з практики й індивідуального завдання. Календарний графік є складовою щоденника і підписується керівниками практики.
3. Під час практики студент щоденно повинен записувати все, що зроблено за день з виконання календарного графіка проходження практики. У щоденнику віддзеркалюється участь у науково-дослідній і громадській роботі. Подібні, більш детальні, записи ведуться у робочих зошитах, які є додатком щоденника.
4. Не рідше одного разу на тиждень студент зобов'язаний подавати щоденник на перегляд керівникам практики від університету й організації, які перевіряють щоденник, роблять письмові зауваження, дають додаткові завдання і ставлять підпис під записами студента.
5. Після закінчення практики щоденник разом зі звітом надається керівникам практики, які складають відгук і підписують його.
6. Оформлений щоденник разом зі звітом студент повинен здати на кафедру.
7. Без заповненого щоденника практика не зараховується.

Приклад оформлення робочого аркуша щоденника з практики

Робоче місце, посада \_\_\_\_\_

Дата виконання	Короткий зміст виконання робіт	Примітки керівника практики
03.09.2019	Ознайомлення з метою та завданнями організації, законодавчою та нормативною базою функціонування організації	
04.09.2019	Ознайомлення з організаційною структурою організації	
05.09.2019	Ознайомлення зі звітною документацією	

І далі за щоденними записами

### Вимоги до характеристики-відгуку

#### Необхідно відобразити:

- рівень теоретичних знань, здобутих в університеті;
- наявність практичних навичок самостійного вирішення професійних завдань із спеціальності;
- володіння методикою і методологією роботи фахівця;
- вміння будувати взаємовідносини з керівництвом, колегами і клієнтами;
- вміння дотримуватись правил професійної етики і трудової дисципліни;
- рівень володіння і використання інформаційних систем і комп'ютерних технологій;

- активність у вивченні оргструктури, виробничого досвіду, принципів діяльності організації, економічного середовища;
- набуття навичок організаційно-громадської роботи в колективі;
- повноту виконання програми й індивідуального завдання;
- участь у науково-дослідній роботі організації;
- чи виявив (ла) здібності у виконанні обов'язків конкретного фахівця;
- до чого практикант виявив особливий інтерес;
- загальна оцінка роботи студента з практики.

### **Перелік рекомендованої літератури**

#### **Законодавча база**

1. Конституція України: Закон України від 28.06.1996 № 254к/96-ВР. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text>.
2. Кодекс законів про працю України: Закон України від 10.12.1971 № 322-VIII URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/322-08#Text>.
3. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

#### **Основна література**

1. Артёмов І. В., Студеняк І. П., Головач Й. Й., Гусь А. В. Інновації у вищій освіті: вітчизняний і зарубіжний досвід: навч. посіб. Ужгород: ПП «АУТДОР-ШАРК», 2015. 360 с.
2. Васківська С. В. Соціально-психологічний супровід клієнтів: (Технологія ведення консультативного діалогу). Київ: Главник, 2006. 128 с.
3. Галян І. М. Психодіагностика: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2009. 464 с.
4. Гах Й. М. Етика ділового спілкування. Івано-Франківськ: Полум'я, 2000. 160 с.
5. Гладуш В. А., Лисенко Г. І. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія: навч. посіб. Дніпропетровськ, 2014. 416 с.
6. Дуткевич Т. В., Савицька О.В. Практична психологія: Вступ до спеціальності: навч. посіб. 2-ге вид. Київ: Центр учбової літератури, 2010. 256 с.
7. Квинн В. Н. Прикладная психология: учеб. пособие для вузов. 4-е международ. изд. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 560 с.
8. Літвінова О. В. Гендерна психологія: навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів. Луганськ: Видав-во СНУ ім. В.Даля, 2010. 236 с.
9. Пугачев В. П. Тесты, деловые игры, тренинги в управлении персоналом: учебн. для студ. вузов. Москва: Аспект Пресс, 2003. 285 с.
10. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособ. Самара: БАХРАХ-М, 2004. 672 с.
11. Строяновська О. В. Психологічна служба в системі освіти: практикум з навчального курсу для практичних психологів : навч. посіб. Київ: Каравела, 2010. 176 с. -
12. Технології роботи організаційних психологів: навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / За наук. ред. Л. М. Карамушки. Київ: Фірма «ІНКОС», 2005. 366 с.
13. Шейко В. М., Кушнарєнко Н. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: підруч. 3-ге вид., стереотип. Київ: Знання-Прес, 2003. 295 с.
14. Щекин Г. Визуальная психодиагностика: познание людей по их внешности и поведению: учеб.-метод. пособ. 3-е изд., стереотип. Киев: МАУП, 2007. 616 с.

#### **Додаткова література**

15. Климчук В. О., Горбунова В. В. Методики дослідження внутрішньої мотивації. Практ. психологія та соц. робота. 2011. № 2 (143). С. 11-16.
16. Максименко С. Д., Кокун О. М., Тополов Є. В. Адаптація психодіагностичних методик: шкала досвіду агресивних впливів, шкала професійної автономності та шкала професійної мобільності.
17. Практ. психологія та соц. робота. 2011. № 3. С. 25-31.
18. Фулей Т., Буруковська Н., Будниченко Т., Савченко Г. Методичні рекомендації для тренерів щодо розроблення та проведення тренінгів. Київ, 2016. 90 с.

## ДОДАТОК Е

### Е.1. Визначення структурних компонентів готовності майбутніх магістра психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти

**Анкета для визначення змістових компонентів готовності майбутніх магістра психології до професійної діяльності (для психологів, працюючих в умовах неформальної освіти)**

За кожним з визначених структурних компонентів готовності (педагогічному, підприємницькому, технологічному, лідерському та емоційному інтелекту) визначте ключові ознаки магістра психології, які необхідні для успішної професійної діяльності в неформальній освіті.

Необхідною вимогою до цих ознак є можливість їх вимірювання.

Одна й та сама ознака може називатися більше ніж один раз за умови, якщо вона відноситься до різних компонентів. У клітинці таблиці не допускається зазначення більш ніж однієї ознаки.

№	Компонент	Характеристика магістра психології
1	Педагогічний	
2	Підприємницький	
3	Технологічний	
4	Лідерський	
5	Емоційний інтелект	

Дякуємо за співпрацю!



## Е.2. Опрацювання результатів опитування експертів

Таблиця Е.1

### Результати опитування експертів-психологів

Структурний компонент	Показник	Частота
Педагогічний	Врахування потреб та інтересів клієнтів	7
	Емпатія	6
	Здатність до рефлексії своїх відчуттів	2
	Здатність до самовдосконалення	3
	Забезпечення керованості освітнього процесу	6
	Комунікативність	7
	Мотивація до діяльності в неформальній освіті	2
	Педагогічна ефективність	4
	Педагогічна мотивація	5
	Педагогічна рефлексія	6
	Педагогічні знання	5
	Перцептивні уміння	3
	Психологічні знання	4
	Психолого-педагогічні знання й вміння	6
	Рефлексивність	7
	Самоаналіз особистих дій	3
	Уміння встановлювати ефективні взаємовідносини з клієнтами неформальної освіти	12
	Уміння забезпечувати цілеспрямованість освітнього процесу неформальної освіти	5
Усвідомлення себе як педагога неформальної освіти	7	
Підприємницький	Амбіційність	3
	Відповідальність	3
	Володіння нормативно-правовою базою	11
	Ділові якості	3
	Здатність діяти в умовах невизначеності	7
	Здатність до креативного рішення	3
	Здатність до прийняття фінансових рішень	10
	Ініціативність	6
	Наполегливість	2
	Особиста відповідальність	7
	Підприємницькі знання	7
	Психологічна стійкість	6
	Розуміння сучасних освітніх, соціальних та економічних можливостей неформальної освіти	8
	Стійкість до психологічних навантажень	6
	Уміння домагатися поставлених цілей	3
	Уміння оцінювати ситуацію	2
	Уміння презентувати себе	10
Цілеспрямованість	3	
Технологічний	Абстрактне мислення	7
	Аналітичне мислення	5
	Використання комп'ютера	8
	Вміння використовувати офісні технології	11
	Вміння планувати власну професійну діяльність	9
	Знання хмарних сервісів освітньої спрямованості	6
	Знання технологій неформальної освіти	6
	Обізнаність про електронні освітні ресурси, Інтернет-сервіси, вебтехнології	5
	Обізнаність про роль інформаційних технологій в неформальній освіті	5
	Обізнаність щодо технологічних форм, методів і засобів неформальної освіти	7

Структурний компонент	Показник	Частота
	Організаторські здібності	6
	Проектування професійної діяльності на засадах технологічності та оптимальності	7
	Психологічне діагностування за допомогою комп'ютера	8
	Рефлексивне мислення	4
	Уміння регулювати в собі професійно важливі якості	6
Лідерський	Вміння вселяти впевненість	8
	Вміння переконувати людей	5
	Вміння створювати атмосферу співробітництва	6
	Вміння створювати середовище взаємоповаги	5
	Здатність до поваги	4
	Здатність до співпраці	4
	Здатність здійснювати вплив на інших людей	6
	Здібність схоплювати суть справи інтуїтивно і швидко	9
	Інтуїція	7
	Креативність	5
	Самоефективність	8
	Самооцінка	4
	Самопрезентація	8
	Створення середовища взаємодовіри та взаєморозуміння	7
	Стійкість до стресів	7
Стресостійкість	7	
Емоційний інтелект	Емоційне самовладання	7
	Емпатія	5
	Здатність до створення переважного настрою	11
	Здатність ефективно розбиратися в емоційній сфері людини	13
	Здатність використовувати власні емоції	12
	Здатність розуміти емоційне підґрунтя міжособистісних відносин	9
	Інтерес і повага до іншої людини	8
	Керування особистими емоціями	8
	Психологічна спостережливість	10
	Схильність до співпереживання	6
	Усвідомлення можливості зміни емоції та свідомого виклику певної емоції або її припинення	11

## ДОДАТОК Ж

### Ж.1. Розробка авторського особистісного тесту-опитувальника

**Пілотна версія особистісного тесту-опитувальника для визначення усвідомленості майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти**

Шановний експерте! Просимо Вас визначити, наскільки кожне твердження допоможе виявити в майбутнього магістра психології усвідомлення себе як педагога неформальної освіти. Будь ласка, навпроти кожного твердження позначте своє бачення до нього, обвівши цифру, що стоїть в рейтинговій шкалі за принципом: +2 – «абсолютно так»; +1 – «скоріше так, ніж ні»; 0 – «складно відповісти»; -1 – «скоріше ні, ніж так»; -2 – «абсолютно ні».

Твердження	Рейтингова шкала
У мене є такі якості, які необхідні педагогу неформальної освіти	2 1 0 -1 -2
Вважаю, що володію арсеналом психолого-педагогічних знань та вмій, необхідних для роботи в неформальній освіті	2 1 0 -1 -2
Мені цікаво знайомитись з новими людьми	2 1 0 -1 -2
Вважаю, що зможу забезпечувати керованість та цілеспрямованість навчання в неформальній освіті	2 1 0 -1 -2
Я здатний визначати потреби та інтереси тих, хто навчається в неформальній освіті	2 1 0 -1 -2
Мені не важко виступати перед великою аудиторією	2 1 0 -1 -2
Я прагну педагогічних досягнень у неформальній освіті	2 1 0 -1 -2
У неформальній освіті важливо враховувати потреби та інтереси тих, хто навчається	2 1 0 -1 -2
Я чітко усвідомлюю себе педагогом неформальної освіти	2 1 0 -1 -2
Я отримую задоволення від навчання інших	2 1 0 -1 -2

### Ж.2. Тест-опитувальник «Усвідомлення себе як педагога неформальної освіти»

Прізвище, ім'я та по батькові \_\_\_\_\_

Будь ласка, оцініть своє ставлення до кожного твердження, для цього обведіть варіант відповіді у рейтинговій шкалі, що найбільш відповідає дійсності, за такими показниками: 4 – «так»; 3 – «швидше за все так»; 2 – «важко відповісти»; 1 – «швидше за все ні»; 0 – «ні».

При цьому намагайтеся максимально об'єктивно оцінити своє ставлення до запропонованих тверджень.

Твердження	Рейтингова шкала
У мене є такі якості, які необхідні педагогу неформальної освіти.	0 1 2 3 4
Вважаю, що володію арсеналом психолого-педагогічних знань та вмій, необхідних для роботи в неформальній освіті	0 1 2 3 4
Вважаю, що зможу забезпечувати керованість та цілеспрямованість навчання в неформальній освіті.	0 1 2 3 4
Мені не важко виступати перед великою аудиторією.	0 1 2 3 4
Я прагну педагогічних досягнень у неформальній освіті.	0 1 2 3 4

**Ж.3. Перевірка валідності авторського опитувальника  
«Усвідомлення себе як педагога неформальної освіти»**

Таблиця Ж.1

Обчислення коефіцієнту кореляції

№	Стандартизована методика	Авторська методика
1	197	22
2	210	24
3	144	17
4	84	21
5	200	10
6	89	21
7	54	10
8	92	13
9	150	19
10	151	14
11	138	17
12	138	15
13	54	7
14	110	15
15	186	21
16	110	12
17	88	11
18	117	13
19	107	12
20	54	6
21	206	23
22	145	16
23	103	11
24	174	20
25	71	9
26	134	16
27	149	17
28	57	8
29	199	23
30	153	17
31	186	22
32	145	16
33	61	6
34	130	12
35	205	24
36	68	7
37	146	17
38	157	18
39	76	11
40	114	18

Коефіцієнт кореляції

0,78

## ДОДАТОК И

### И.1. Тести з перевірки психолого-педагогічних знань й вмінь модифікована та адаптована до професії психолога в неформальній освіті

#### 1. Головні ознаки, що дають змогу вирізнити дидактичні системи — це...

- a) місце, яке у навчальному процесі посідає учень, простір для його природної активності;
- b) рівень авторитарності школи і вчителя;
- c) співвідношення між двома видами діяльності (“викладання” і “учіння”);
- d) місце, яке у навчальному процесі посідає вчитель, його позиція.

#### 2. Авторитаризм в освіті — це вид педагогічної взаємодії вчителя і учня, для якого характерне використання...

- a) наказів, прохань, розпоряджень, логічних аргументів, евристичних бесід;
- b) наказів, розпоряджень, заохочень і покарань, вимог приймати бездоказово зміст викладених знань, поглядів та оцінних суджень;
- c) наказів, розпоряджень, обмежень, заборон, покарань.

#### 3. Рушійною силою навчання у сучасній дидактичній системі є...

- a) прохання, натяк, порада, заохочення вчителя;
- b) наказ і порада; прохання і заохочення; оцінка і змагання;
- c) радість творчості; відчуття розуміння, осягнення; впевненість у своїх силах; очікування і відкриття нового для себе;

#### 4. Головні способи роботи на заняттях, характерні для сучасної дидактичної системи:

- a) пояснення, повторення, закріплення, вправи, заучування, дії за зразком;
- b) пояснення, вправи, творчі проекти, дискусії, дії за інструкцією, заучування напам'ять;
- c) пошукові, дослідницькі, евристичні, дискусійні, творчі;
- d) дослідницькі, творчі, практично зорієнтовані, особистісно зорієнтовані.

#### 5. Дайте визначення поняття «мотив навчання». Із запропонованих відповідей виберіть правильну.

- a) Мотиви навчання – це заходи, які спрямовані на активізацію навчальної діяльності студентів.
- b) Під мотивами навчання необхідно розуміти внутрішні психічні сили, які стимулюють навчально-пізнавальну діяльність студента.
- c) Мотиви навчання – це ті фактори, які сприяють оптимальній організації діяльності студентів у процесі навчання.

#### 6. Що слід розуміти під засобами навчання? Виберіть правильну відповідь.

- a) Засоби навчання – це джерело одержання знань, формування умінь.
- b) Засоби навчання – це способи роботи викладача, за допомогою яких студенти засвоюють знання.
- c) Засоби навчання – це способи взаємопов'язаної діяльності викладача та студентів, спрямованої на засвоєння студентами знань.
- d) Засіб навчання – це зовнішній вияв узгодженої діяльності викладача та студентів.
- e) Засоби навчання – це предмети матеріальної та духовної культури, які використовуються у процесі навчання.

#### 7. Багатосторонній процес навчання, виховання, розвитку за умов вільного вибору неофіційних навчальних програм, результатом якого є досягнення визначених дорослими особистісних і професійних цілей, не передбачає присвоєння визначених державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних та/або часткових освітніх кваліфікацій – це:

- a) навчання дорослих в умовах неформальної освіти;
- b) інформальна освіта;
- c) неформальна освіта дорослих;
- d) додаткова освіта дорослих;
- e) просвітництво.

8. Суб'єктами навчання в умовах неформальної освіти виступають (декілька правильних відповідей):

- a) офіційні заклади освіти;
- b) усі дорослі;
- c) провайдери неформальних освітніх послуг;
- d) дорослі, які вмотивовані навчатися;
- e) фахівці з освіти дорослих (викладачі-андрагоги).

9. Загальна назва освітніх установ, які створені для навчання дорослих усіх категорій, які потребують надання їм освітніх послуг різних напрямів?

- a) відкрита школа для дорослих;
- b) державна служба зайнятості;
- c) відкритий університет;
- d) центр освіти дорослих;
- e) культурно-просвітницький центр

10. Сформулювати питання до поданого тексту і вказати цілі їх використання при навчанні.

«Щоб тверезо поглянути на свої слабкості і недоліки, необхідні чесність, гумор, мужність, співчуття і терпіння. А для виправлення недоліків нашого характеру і "переорієнтації" руйнівної енергії (такої як гнів) у конструктивне русло потрібні самосвідомість, милосердя і творча праця. Змінитися, позбавитися від згубних звичок у поведінці може допомогти щирість – свобода від удавання і обману. Слід уважно, з довірливістю дитини прислухатися до голосу свого серця. Самосвідомість і щирість – основа самовдосконалення. Згадуючи про минуле, осмислюючи його, об'єктивно оцінюючи свої вчинки, почуття, дії та думки, ми формуємо нашу волю, без якої не можна стати володарем своєї долі».

11. В процесі тренінгу з групою психолог дає завдання, яке ґрунтується на взаємодії між слухачами. Однак слухачі відмовляються від співпрацювати.

Які помилки зробив психолог?

Яким чином виправити ситуацію?

## **И.2. Система критеріїв для експертного оцінювання умінь забезпечувати керованість та цілеспрямованість освітнього процесу неформальної освіти**

**Шановний експерте! Просимо Вас оцінити студента за кожним критерієм (за 5-ти бальною шкалою)**

Отримує задоволення від навчання інших	
Може організувати тренінг в неформальній освіті	
Може організувати індивідуальне заняття в неформальній освіті.	
Може визначати потреби та інтереси тих, хто навчається в неформальній освіті.	
Володіє особливостями діяльності педагога в неформальній освіті.	
Враховує потреби та інтереси тих, хто навчається в неформальній освіті.	

## **И.3. Тест «Володіння нормативно-правовою базою неформальної освіти»**

1. До соціально-економічних умов розвитку сучасної неформальної освіти в Україні належать:

- a) швидка зміна ринку професій;
- b) трансформація бізнес-структур;
- c) демографічні зміни;
- d) екологізація галузей виробництва;

- е) інформатизація й цифровізація.
2. Як називається громадська науково-просвітницька організація, створена у 1948 р. з метою широкої пропаганди й поширення політичних і наукових знань серед населення?
- «Освіта для всіх»;
  - «Просвіта»;
  - «Знання»;
  - «Асоціація освіти дорослих»;
  - ЮНЕСКО.
3. Терміни «формальна», «неформальна», «інформальна» освіта введено до офіційного обігу:
- Міжнародною стандартною класифікацією освіти (2011 р.)
  - програмою ЮНЕСКО «Грамотність і неформальна освіта» (2013 р.);
  - Меморандумом навчання впродовж життя (2000 р.);
  - на Міжнародній конференції в Уільямсберзі (США, 1967 р.);
  - на Міжнародній конференції з освіти дорослих CONFINTEA IV (Франція, 1985 р.).
4. Знайдіть відповідність між назвами рівнів соціально-економічних систем, у яких розвивається неформальна освіта і відбуваються соціально-економічні зміни:

Відповіді: 1 – ...; 2 – ...; 3 – ...; 4 – ...; 5 – ...

1	мегарівень	а	рівень галузей, регіонів
2	макрорівень	б	рівень окремої особи
3	мезорівень	в	рівень країни
4	мікрорівень	г	рівень глобальної або світової економіки
5	нанорівень	д	рівень підприємств, організацій, установ

5. Як називається громадська науково-просвітницька організація, створена у 1948 р. з метою широкої пропаганди й поширення політичних і наукових знань серед населення?
- «Освіта для всіх»;
  - «Просвіта»;
  - «Знання»;
  - «Асоціація освіти дорослих»;
  - ЮНЕСКО.
6. У якому законодавчому документі України закріплено неформальну освіту?
- Про вищу освіту;
  - Про освіту;
  - Про волонтерство;
  - Про освітню діяльність.
7. До соціально-економічних умов розвитку сучасної неформальної освіти в Україні належать:
- швидка зміна ринку професій;
  - трансформація бізнес-структур;
  - демографічні зміни;
  - екологізація галузей виробництва;
  - інформатизація й цифровізація.
8. Суб'єктами навчання в умовах неформальної освіти виступають (декілька правильних відповідей):
- офіційні заклади освіти;
  - усі дорослі;
  - провайдери неформальних освітніх послуг;
  - дорослі, які вмотивовані навчатися;
  - фахівці з неформальної освіти.
9. Загальна назва освітніх установ, які створені для навчання усіх категорій, які потребують надання їм освітніх послуг різних напрямів?
- відкрита школа;
  - державна служба зайнятості;
  - відкритий університет;
  - центр освіти дорослих;
  - культурно-просвітницький центр.
10. Зміст неформальної освіти визначає:
- відповідна структура;

- b) сертифікат;
- c) слухач;
- d) викладач.
- e) заклад неформальної освіти.

#### **И.4. Тест «Розуміння сучасних освітніх, соціальних та економічних можливостей неформальної освіти»**

1. Багатосторонній процес навчання, виховання, розвитку за умов вільного вибору неофіційних навчальних програм, результатом якого є досягнення визначених дорослими особистісних і професійних цілей, не передбачає присвоєння визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних та/або часткових освітніх кваліфікацій – це:

- a) навчання дорослих в умовах неформальної освіти;
- b) інформальна освіта;
- c) неформальна освіта дорослих;
- d) додаткова освіта дорослих;
- e) просвітництво.

2. Навчання дорослих в умовах неформальної освіти є:

a) неорганізована спонтанна діяльність тих, хто навчає і тих, хто навчається, за неофіційними навчальними програмами, результатом якої є реалізація усіх освітніх додаткових запитів дорослих у сучасному соціумі, що сприяють присудженню професійних освітніх кваліфікацій;

b) цілеспрямована діяльність педагогів і дорослих, які навчаються, за офіційними навчальними програмами, результатом якої є отримання додаткових свідоцтв і сертифікатів підвищення кваліфікації, перепідготовки, другої вищої освіти тощо;

c) організована цілеспрямована діяльність педагогів і дорослих, які навчаються, за неофіційними навчальними програмами, в умовах вільного вибору, результатом якої є досягнення визначених дорослими особистісних і професійних навчальних цілей;

d) освітня діяльність дорослих, які навчаються, в умовах вільного освітнього простору задля задоволення не вирішених раніше освітніх потреб, усунення неграмотності з отриманням офіційних свідоцтв і сертифікатів підвищення кваліфікації та перепідготовки;

3. Галузь комплексного знання про особливості навчання людей поважного віку – це:

- a) психологія;
- b) андрагогіка;
- c) антропагогіка;
- d) геронтоагогіка;
- e) валеологія.

4. Основними вимогами до навчального заняття з дорослими є (декілька правильних відповідей)

- a) виховні;
- b) екологічні;
- c) андрагогічні;
- d) краєзнавчі;
- e) психологічні.

5. Як називається період життя людини, що настає після юності і характеризується, як правило, шістьма основними ознаками: хронологічний вік; психофізична зрілість, соціальна зрілість; повна цивільно-правова дієздатність; економічна самостійність; залучення у сферу професійної праці?

- a) молодість;
- b) зрілість;
- c) дорослість;
- d) старість;



- е) робочий вік.
6. Які з нижче перерахованих функцій відносяться до числа основних функцій освіти дорослих, що відрізняють його від дитячо-юнацької освіти?
- компенсаторна;
  - адаптаційна;
  - розвиваюча;
  - виховна;
  - заміщуюча.
7. Як називається система науково обґрунтованих андрагогічними принципами навчання дій дорослих учнів, здійснення яких з високим ступенем гарантованості призводить до досягнення поставлених цілей навчання.
- технологія навчання дорослих;
  - засоби навчання дорослих;
  - принципи навчання дорослих;
  - форми навчання дорослих;
  - прийоми навчання дорослих.
8. Професіонал у галузі навчання, управління, консультування, соціальної, реабілітаційної, корекційної роботи в середовищі дорослих людей:
- антрополог;
  - андрагог;
  - педагог;
  - психолог;
  - герантолог.
9. Як називається галузь науки, що вивчає особливості психічної діяльності дорослої людини як суб'єкта навчальної діяльності, динаміку її навчання в різні вікові періоди, обумовлену особливостями пам'яті, уваги, розумових процесів?
- соціологія освіти дорослих;
  - психологія освіти дорослих;
  - управління освітою дорослих;
  - андрагогіка.
10. Використання ігрових практик та механізмів у неігровому контексті для залучення кінцевих користувачів до вирішення проблем?
- сторітелінг;
  - тренінг;
  - коучинг;
  - гейміфікація;
  - вебінари.

## **И.5. Система критеріїв для експертного оцінювання Уміння презентувати себе**

**Шановний експерте! Просимо Вас оцінити студента за кожним критерієм  
(за 5-ти бальною шкалою)**

Уміння публічно виступати	
Стиль і манери оратора	
Уміння самопрезентації, самоподачі	
Уміння формувати перше враження	
Може знаходити слова в будь-якій ситуації	
Уміння невербальної подачі	
Здатність до перевтілення	
Рівень амбіційності	

## И.6. Опитувальник з оцінювання рівня підприємницької культури

Інструкція:

Запропонований Вам тест-опитувальник містить 35 запитань. До кожного із запитань подано варіанти відповідей. Уважно прочитайте кожне запитання і обведіть літеру з вибраною Вами відповіддю. У тесті немає «правильних» і «неправильних» відповідей. Намагайтеся почуватися вільно і відповідати щиро. Перевагу надавайте тій відповіді, яка більшою мірою відповідає Вашим переконанням.

Тест

1. На Вашу думку найбільш вагомими мотивами для започаткування власної справи є:
  - a) бажання мати свободу у вирішенні життєвих питань
  - b) бажання бути фінансово незалежною людиною
  - c) бажання створювати щось нове
  - d) бажання отримати визнання в суспільстві
  - e) бажання реалізувати свої можливості
  
2. Найбільш притаманною ознакою Вашої особистості є:
  - a) якщо Ви беретеся за щось, то завжди доводите це до кінця
  - b) для Вас в будь-якій справі важливіше не виконання, а кінцевий результат
  - c) Ваша думка про самого себе може не раз змінитися під впливом нових обставин
  - d) Ви сумніваєтеся в своїх силах, здібностях
  - e) якщо у Вас щось не виходить, то нерідко виникає бажання покинути цю справу
  
3. Оберіть твердження, що найбільшою мірою відповідає Вашим переконанням:
  - a) тільки несподівані обставини і деяке почуття небезпеки дають мені стимул мобілізуватися
  - b) я не отримую задоволення від відчуття ризику
  - c) тільки по-справжньому сміливі дії дають змогу людині стати популярною і здобути визнання
  - d) по-справжньому розумна людина уникає поспішних рішень – вона вміє дочекатися таких моментів, коли діяти можна напевно
  - e) у творчій справі основне – зухвалий задум, нехай навіть наприкінці нас чекає невдача
  
4. Найбільш притаманною ознакою Вашої особистості є:
  - a) обов'язкове повернення до розпочатої справи, навіть якщо Вас ніхто не контролює
  - b) зіткнувшись з невдачею, Ви не впадає у відчай, а змушує невдачу працювати на себе
  - c) ряд Ваших ідей сприймаються оточуючими лише після багаторазового їх висунення
  - d) у своїх планах Ви найчастіше сподіваєтесь на удачу, ніж на себе
  - e) обставини сильніші за Вас, навіть якщо Ви дуже бажаєте щось змінити
  
5. Оберіть твердження, що найбільшою мірою відповідає Вашим думкам і діям:
  - a) Ви завжди складаєте план роботи та справ на день, тиждень, місяць
  - b) Ви дотримуєтесь такого принципу: що вдалося зробити сьогодні – добре, а що не вдалося – виконаю, можливо, наступного разу
  - c) Ви періодично впорядковуєте свої речі, предмети, потім складаєте їх де завгодно, а через деякий час знову наводите лад
  - d) Ви не лише добре уявляєте: де, скільки і чому було марно витрачено часу, а й відшукуєте способи скорочення втрат у таких ситуаціях
  - e) Ви переконані, що своєчасно виконане завдання – прямий шанс отримати нове, тому поспішати не слід
  
6. Оберіть твердження, що найбільшою мірою відповідає Вашим переконанням:
  - a) ніякі особисті або професійні інтереси не можуть бути вище поваги та довіри до своїх клієнтів і колег
  - b) при зміні зовнішніх обставин можна різко і не обдумуючи змінити своє рішення
  - c) люди повинні діяти по ситуації, вони можуть чинити так, як їм зручніше і комфортніше, щоб

- не йти на конфлікти з тими, хто їх оточує
- d) дотримання власних принципів створює потрібний імідж
  - e) принципи заважають успішному бізнесу
7. Оберіть твердження, що найбільшою мірою відповідає Вашим думкам і діям:
- a) беручи на себе будь-яке зобов'язання, Ви робите все можливе для забезпечення його найкращого виконання
  - b) у відносинах з клієнтами та колегами не існує дрібниць. Виконання будь-якого, навіть найменшого зобов'язання створює довіру
  - c) виконання зобов'язань повинно здійснюватись відповідно укладеним певним чином документам
  - d) порушення обіцянок не є критичним чинником при наданні послуг
  - e) гніт зобов'язань скорочує свободу та креативність
8. Оберіть твердження, що найбільшою мірою відповідає Вашим переконанням:
- a) треба робити справу, а не замислюватися над тим, як це відіб'ється на людях
  - b) у роботі іноді треба керуватися принципом: «Мета виправдовує засоби»
  - c) найвища продуктивність і найбільший прибуток не повинні досягатися за рахунок завдання шкоди довкіллю
  - d) затримка заробітної плати є нормальною ситуацією з огляду на масштаби кризових явищ
  - e) дотримання прав людини під час здійснення підприємницької діяльності є умовою її успішності
9. Оберіть твердження, що найбільшою мірою відповідає Вашим думкам і діям:
- a) якщо постійно прислухатися до голосу своєї совісті, можна залишитися «без хліба насущного»
  - b) думаю, не слід засуджувати людину, яка обдурює того, хто дозволяє себе обдурити
  - c) постійний аналіз своєї поведінки і вчинків річ потрібна, але не необхідна
  - d) якщо мені довелося обдурити когось, я відчуваю докори сумління
  - e) здійснення морального самоконтролю, формулювання власних моральних зобов'язань і вимог щодо їх виконання є обов'язковою умовою ведення бізнесу
10. Оберіть твердження, що найбільшою мірою відповідає Вашим переконанням:
- a) хто дотримується правдивості у веденні бізнесу, той приречений на жебрацький рівень життя
  - b) поширення недостовірної інформації про підприємство та продукцію, яку воно виробляє, є неприпустимим ні за яких обставин
  - c) ігнорування багатьох важливих або неприємних деталей – прийнятна ціна заради реалізації прибуткового бізнес-рішення
  - d) поширення достовірної інформації про стан справ на підприємстві є запорукою формування позитивної репутації та отримання конкурентних переваг
  - e) з метою привертання уваги споживачів реклама може містити деяку недостовірну інформацію
11. Оберіть одне твердження, яке найбільшою мірою відповідає сутності поняття «закони ринку»:
- a) закони ринку регулюють обмін товарів, попит і пропозицію, конкурентну боротьбу, грошовий обіг
  - b) закони ринку є рушійною силою розвитку продуктивних сил, основою диференціації товаровиробників, регулятором товарного виробництва
  - c) закони ринку об'єднують суб'єктів економічної системи в єдине ціле, сприяючи формуванню єдиного економічного простору як у межах окремої держави, так і в межах світової економіки
  - d) закони ринку регламентують відносини між виробником і споживачем
  - e) закони ринку «очищують» суспільне виробництво від економічно слабких та нежиттєздатних господарських одиниць

12. Оберіть одне твердження, яке характеризує оптимальну систему оподаткування для фізичної особи-підприємства, що надає послуги у галузі психологічного просвітництва:
- єдиний податок для підприємств 2 групи
  - єдиний податок для підприємств 3 групи
  - єдиний податок для підприємств 4 групи
  - загальна система оподаткування
  - ухилення від сплати податків
13. Оберіть одне твердження, яке обґрунтовує необхідність визначення рентабельності процесів надання послуг (виконання робіт, виробництва і реалізації продукції):
- потреба у залученні додаткового обсягу ресурсів усіх видів
  - посилення рівня конкуренції
  - оцінка стану використання матеріальних, трудових і фінансових ресурсів
  - контроль взаємозв'язку між ціною, кількістю наданих послуг, витратами та доходом
  - необхідність визначення запасу фінансової стійкості бізнесу
14. Оберіть одне твердження, яке обґрунтовує необхідність застосування маркетингових технологій у галузі надання просвітницьких послуг:
- необхідність підвищення ефективності управління фінансами
  - формування оптимального асортименту і ціни послуги
  - обрання доцільних методів просування послуг на ринок
  - необхідність підвищення ефективності підприємницької діяльності
  - отримання конкурентних переваг на ринку
15. Оберіть одне твердження, яке найбільшою мірою відповідає високому рівню професійної підготовки фахівця в галузі надання просвітницьких послуг:
- використовувати та пропагувати різні види та форми рухової активності для ведення здорового способу життя
  - здатність оперувати професійною термінологією, використовувати комунікативні засоби рідної та іноземної мов
  - здатність нести відповідальність за життя та здоров'я людини, розраховувати фізичне навантаження і пропагувати зоровий спосіб життя
  - здатність використовувати спортивні споруди, спеціальне обладнання та інвентар
  - здатність використовувати базові знання з теорії і методики фізичного виховання та спортивної підготовки
16. Яка організаційно-правова форма підприємства, на Ваш погляд, є найбільш зручною при започаткуванні власної справи в галузі надання просвітницьких послуг:
- фізична особа-підприємець
  - приватне підприємство (юридична особа)
  - товариство з обмеженою відповідальністю
  - повне товариство
  - акціонерне товариство
17. Оберіть одне твердження, яке найбільш точно розкриває сутність процесів організаційного проектування:
- орієнтація діяльності підприємства на досягнення конкурентоспроможності
  - визначення складу й структури трудового колективу, розроблення правил і графіку роботи працівників
  - розробка посадових інструкцій та кваліфікаційних характеристик
  - з'ясування сутності та змісту кожної роботи в організації
  - проведення необхідних науково-дослідних робіт
18. Оберіть одне твердження, яке найбільш точно розкриває мету застосування технологій стратегічного планування в галузі надання просвітницьких послуг є:
- ефективний розподіл ресурсів, адаптація до зовнішнього середовища, координація внутрішніх організаційних чинників

- b) застосування стратегічного планування є зайвим
  - c) визначення заходів конкурентної боротьби
  - d) визначення можливості настання кризової ситуації, розроблення заходів з управління ризиками та створення умов для подальшого виживання й розвитку підприємства
  - e) застосування стратегічного планування є обов'язковим
19. Найбільш обґрунтованими є управлінські рішення, що приймаються на основі:
- a) наявного досвіду, майстерності, знань та вмінь
  - b) математичного розрахунку аналітичних показників
  - c) узгодження з виконавцями
  - d) внутрішнього відчуття (інтуїтивного), що рішення є правильним
  - e) думок колективу фахівців
20. Застосування прийомів управління власним часом (тайм-менеджмент) дозволяє:
- a) підвищити рівень ділової культури
  - b) підвищити якість організації праці, мотивацію та рівень кваліфікації
  - c) скоротити витрати часу на виконання завдань, стреси та кількість помилок
  - d) забезпечити кар'єрне зростання, самовизначення та саморозвиток
  - e) бути успішною і самодостатньою людиною
21. Оберіть найбільш вагому ознаку, за якою можна зробити висновок про достовірність повідомлень у ЗМІ:
- a) джерело або автор повідомлення
  - b) представлення різних точок зору на проблему, що висвітлюється
  - c) особа власника телеканалу, сайту, газети
  - d) термін роботи засобу масової комунікації на інформаційному ринку
  - e) власне інтуїтивне відчуття правдивості інформації
22. Оберіть одне твердження, що найбільшою мірою відповідає Вашим навичкам застосування інформаційних технологій:
- a) мені відомі сайти соціальних мереж та інструменти онлайн-співпраці
  - b) я можу створювати простий електронний контент (текст, таблиці, зображення, аудіофайли) принаймні в одному форматі, використовуючи цифрові інструменти
  - c) я передаю інформацію іншим користувачам в Інтернеті за допомогою інструментів соціальних мереж або в онлайн-спільнотах
  - d) я можу створювати складний цифровий контент у різних форматах (текст, таблиці, зображення, аудіофайли), використовувати інструменти для створення вебсторінок або блогів
  - e) я можу використовувати додаткові функції засобів комунікації: відеоконференції, обмін даними, спільний доступ
23. Яка інформація, на Вашу думку, найбільшою мірою слугує створенню позитивного особистого бренду фахівця з надання просвітницьких послуг:
- a) про власні спортивні досягнення
  - b) про спрямованість тренувальних занять
  - c) про чисельність та досягнення клієнтів
  - d) про цінову політику, знижки та стимулюючі заходи
  - e) про власні уподобання й цінності
24. Найбільш ефективними засобами маркетингових комунікацій у неформальній освіті є:
- a) соціальні мережі та власний вебсайт
  - b) дизайн спортивних приміщень
  - c) особистий продаж
  - d) телевізійна та радіо реклама
  - e) стимулювання збуту (знижки, акції, подарунки, програми лояльності тощо)

25. Захист якої інформації фахівцю з надання просвітницьких послуг необхідно забезпечувати в першу чергу:

- a) персональну інформацію клієнтів
- b) власні методичні розробки та винаходи
- c) дані про ресурсне забезпечення бізнесу
- d) особисту інформацію
- e) контрактну інформацію

26. Оберіть одне твердження, яке більшою мірою, на Ваш погляд, розкриває сутність соціальної відповідальності малого бізнесу:

- a) використання наявних ресурсів для отримання прибутку
- b) участь у відкритій та вільній конкуренції
- c) забезпечення виробництва якісних товарів і послуг
- d) продукування новітніх технологій
- e) створення робочих місць, забезпечення гідних умов праці та її оплати

27. Оберіть твердження, що найбільшою мірою відповідає Вашій поведінці при вирішенні конфліктних ситуацій:

- a) я намагаюся переконати іншого в перевазі моєї позиції
- b) зазвичай я уникаю ситуацій, що можуть викликати суперечки
- c) іноді я жертвую власними інтересами заради інтересів іншої людини
- d) я намагаюся вирішити конфлікт з урахуванням і власних інтересів, і інтересів іншого
- e) я вважаю за можливе поступитися одним, щоб досягти іншого

28. Оберіть твердження, що найбільшою мірою відповідає Вашій поведінці під час спілкування з людьми:

- a) я завжди вислуховую співрозмовника, підтримую розмову, знаходжу точки дотику, розвиваючи спільні інтереси
- b) мені не вистачає витримки вислуховувати співрозмовника, якщо з перших слів зрозуміло, про що йде мова
- c) я завжди помічаю, що співрозмовник не хоче продовжувати розмову, а також, що пора міняти тему
- d) мене дратує надмірна балакучість і порожні розмови «ні про що», а ще екстравагантні витівки задля привернення уваги
- e) кожна розмова з ким-небудь дається мені з величезними зусиллями. До того ж, потім я прокручую в голові всі невдачі моменти, що викликає зростання напруги та небажання повторювати невдалий досвід

29. Оберіть одне твердження, яке найбільш повно розкриває соціальну роль підприємства:

- a) власник, що прагне за допомогою своєї паці і здібностей використовувати свою власність для отримання прибутку
- b) спритний спекулянт і ділок, що умінням і хитрістю привласнює результати праці інших людей
- c) талановита людина, що висуває нові ідеї і вирішує складні економічні проблеми з користю для себе і для суспільства
- d) організатор і керівник, здатний керувати людьми і досягати економічного успіху
- e) людина, економічна діяльність якої пов'язана з ризиком утратити свій капітал

30. Оберіть твердження, що найбільшою мірою відповідає Вашим переконанням:

- a) потрібно завжди суворо дотримуватись закону, навіть за умов втрати вигідних можливостей
- b) іноді цілком припустимо нехтувати законом і робити, що хочеш
- c) необхідно дотримуватись лише тих правових норм, порушення яких карається штрафами
- d) якщо дотримання правових норм призводить до втрати прибутку, то можна ними знехтувати
- e) необхідно дотримуватись законів, що стосуються оподаткування та захисту прав споживачів

31. Оберіть твердження, що найбільшою мірою відповідає Вашому розумінню організаційних здібностей фахівця з надання просвітницьких послуг:

- a) виявлення поточного стану здоров'я людей, які відвідують групові або персональні заняття

- b) підготовка обладнання та музичного супроводу, ознайомлення з метою заняття
  - c) огляд і рекомендації щодо вибору спортивної форми і взуття, які підходять для конкретних видів групових або персональних програм
  - d) створення мотиваційно-навчальної атмосфери на занятті
  - e) вчасно розпочинати і завершувати заняття, точно розраховувати час, відведений на проведення заняття в цілому й окремих його частин
32. Оберіть твердження, що найбільшою мірою розкриває сутність педагогічної техніки фахівця з надання просвітницьких послуг:
- a) здійснення підбору конкретних видів і форм організації рухової активності для різних груп населення, підбір вправ відповідно до віку та фізичної підготовленості людей
  - b) узгодження вправ з музикою, уміння органічно розміщувати їх у комплексі (закінчення однієї вправи має бути початком іншої)
  - c) проведення заняття з підготовленою групою імпровізаційним способом, тобто внесення зміни у заздалегідь складений комплекс по ходу заняття
  - d) володіння методикою складання комбінацій з окремих рухових дій у підготовчій і основній частинах заняття, дотримання логічної послідовності у вивченні й виконанні вправ, послідовне навантаження різних груп м'язів
  - e) застосування методів формування фізичних якостей в різних частинах заняття: під час розминки, заминки, стретчингу, калістеніки (силового партерного тренування) тощо
33. Оберіть твердження, що найбільшою мірою характеризує виявлення педагогічного оптимізму фахівця з надання просвітницьких послуг:
- a) ставлення до людей з повагою, лояльно, терпимо, без роздратування, вибудовування взаємин на гуманній, демократичній основі відповідно до принципів і правил професійної етики та етикету
  - b) спілкування й встановлення контакту з людьми, створення позитивного настрою, емоційна виразність, надихання, налаштування на заняття
  - c) встановлення дружніх взаємовідносин, створення позитивного психологічного мікроклімату на занятті
  - d) мотивування людей до ведення здорового способу життя, збільшення кількості корисного психо-емоційного навантаження
  - e) анкетування, тестування, педагогічне спостереження, соціологічне опитування для заохочення людей до відвідування занять, підбору перспективних форматів тощо
34. Оберіть твердження, що найбільшою мірою характеризує наявність перцептивних здібностей фахівця з надання просвітницьких послуг:
- a) здібність помічати позитивні моменти, хвалити групу, дякувати за працю в кінці заняття, посміхатися
  - b) надання методичної допомоги (консультування) перед початком і після проведення заняття, пояснення значення й доцільності вправ
  - c) прояв вимогливості й підтримка необхідної дисципліни
  - d) визначення характеру людини, її настрою, забезпечення умов її самореалізації
  - e) аналіз, контроль, оцінювання й порівняння результатів педагогічного процесу, з подальшим виявленням недоліків для внесення коректив
35. Оберіть твердження, що найбільшою мірою характеризує наявність креативних здібностей у фахівця з надання просвітницьких послуг:
- a) одна й та сама програма повинна вихуватись кожного разу по новому, з огляду на індивідуальні особливості клієнтів
  - b) заняття не повинні бути нудними й одноманітними, необхідно виявляти фантазію і готувати кожне заняття заздалегідь
  - c) креативність полягає у розробці абсолютно нових програм, продуктів, послуг, яких на ринку до цього моменту не було
  - d) здатність до продукування максимально великого числа нових ідей
  - e) здатність висувати нові, несподівані ідеї, що відрізняються від широко відомих, загальноприйнятих, банальних

## **И.7. Тест «Обізнаність щодо технологій, їх видів, технологічних форм, методів і засобів неформальної освіти»**

1. Які з наведених ресурсів відносяться до освітніх онлайн платформ неформальної освіти?
  - a) FutureLearn;
  - b) edufuture;
  - c) Prometheus;
  - d) TwirPx;
  - e) Phet.
  
2. Які технології дають змогу донести інформацію за допомогою візуалізації?
  - a) фрейм технологія;
  - b) скрайбінг;
  - c) скетчноутінг;
  - d) сторітеллінг.
  
3. Що таке Воркшоп?
  - a) захід, в межах якого відбувається публічний обмін думками між двома сторонами з актуальної тематики;
  - b) захід ділового спілкування представників певного колективу;
  - c) робоча зустріч спеціалістів певної галузі;
  - d) захід, у якому учасники проходять оцінку експертної комісії або щодо них проводиться процедура голосування.
  
4. В основу якої технології покладено проблемне завдання з елементами ролівої гри, для виконання якого використовуються інформаційні ресурси Інтернету?
  - a) кейс-технологія;
  - b) веб-квест;
  - c) краудсорсінг;
  - d) коучінг.
  
5. Що таке Конкурс?
  - a) захід, в межах якого відбувається публічний обмін думками між двома сторонами з актуальної тематики;
  - b) захід ділового спілкування представників певного колективу;
  - c) робоча зустріч спеціалістів певної галузі;
  - d) захід, у якому учасники проходять оцінку експертної комісії або щодо них проводиться процедура голосування.
  
6. Яка технологія вимагає таких відносин викладача із дорослим учнем, коли завданням викладача стає організація процесу самостійного пошуку дорослим оптимальних рішень та відповідей на питання, що його цікавлять?
  - a) кейс-технологія;
  - b) круглий стіл;
  - c) краудсорсінг;
  - d) коучінг.
  
7. Що таке Засідання?
  - a) захід, в межах якого відбувається публічний обмін думками між двома сторонами з актуальної тематики;
  - b) захід ділового спілкування представників певного колективу;
  - c) робоча зустріч спеціалістів певної галузі;
  - d) захід, у якому учасники проходять оцінку експертної комісії або щодо них проводиться процедура голосування.



8. Яка технологія передбачає груповий пошук ідеї?

- a) кейс-технологія;
- b) круглий стіл;
- c) мозковий штурм;
- d) коучінг.

9. Що таке Дебати?

- a) захід, в межах якого відбувається публічний обмін думками між двома сторонами з актуальної тематики;
- b) захід ділового спілкування представників певного колективу;
- c) робоча зустріч спеціалістів певної галузі;
- d) захід, у якому учасники проходять оцінку експертної комісії або щодо них проводиться процедура голосування.

10. Окремий спеціально організований захід для обговорення певної теми експертами в зазначеній галузі наукової й суспільної діяльності перед аудиторією називається:

- a) форум;
- b) круглий стіл;
- c) панельна дискусія;
- d) коучінг.

## **И.8. Тест «Обізнаність про електронні освітні ресурси, Інтернет-сервіси, web-технології та їх роль в неформальній освіті»**

1. Які з наведених ресурсів відносяться до освітніх онлайн платформ неформальної освіти?

- a) FutureLearn;
- b) Edufuture;**
- c) Prometheus;**
- d) TwirPx;
- e) Phet.

2. Яку можливість надає середовище ClassFlow?

- a) інтерактивну взаємодію;**
- b) мультимедійне представлення;**
- c) пошук інформації;
- d) тестування.**

3. За допомогою якого сервісу можна розробити веб-квест?

- a) Google Blogger;**
- b) ClassFlow;**
- c) Learning Apps;
- d) Padlet.

4. Для розробки онлайн курсу для неформальної освіти можна скористатися^

- a) Nearpod;
- b) Google Classroom;**
- c) Flipity;
- d) Moodle.**

5. Для розробки мультимедійної презентації застосовується:

- a) Zoom;
- b) Prezi;**
- c) Learning Apps;
- d) Canva.**

6. Якими онлайн засобами можна скористатися при проведенні тренінгу?

- a) Google Classroom;
- b) Prezi;**
- c) Google Blogger;
- d) Nearpod.**

7. Якими ресурсами можна скористатися як інтерактивною дошкою з підключенням тих, хто навчається?

- a) **Nearpod**;
  - b) Prezi;
  - c) Flipity;
  - d) **ClassFlow**.
8. Для чого призначений сервіс Prezi?
- a) створення інфографіки;
  - b) хмари слів;
  - c) **онлайн презентацій**;
  - d) тестів.
9. В якому сервісі можна проводити онлайн голосування?
- a) Flipity;
  - b) Prezi;
  - c) **Mentimeter**;
  - d) Google Blogger.
10. В якому сервісі можна задавати дату складання завдання:
- a) Flipity;
  - b) ClassFlow;
  - c) **Google Classroom**;
  - d) Learning Apps.

### **И.9. Система критеріїв для експертного оцінювання Вміння проектувати (планувати) власну професійну діяльність на засадах технологічності та оптимальності**

**Шановний експерте! Просимо Вас оцінити за кожним критерієм за 5-ти бальною шкалою**

Уміння організувати власну діяльність	
Уміння оптимізації робочої діяльності	
Використання ІКТ при плануванні власної діяльності	
Уміння регулювати в собі професійно важливі якості	

### **И.10. Приклади завдань на вміння використовувати офісні технології**

1. Розробити план-конспект заняття.
2. Реалізувати тест за допомогою Google форми.
3. Побудувати гістограму аналізу результатів тестування.

### **И.11. Система критеріїв для експертного оцінювання Вміння вселяти впевненість в того, хто навчається**

**Шановний експерте! Просимо Вас оцінити студента за кожним  
критерієм (за 5-ти бальною шкалою)**

Вміння вселяти впевненість в того, хто навчається	
Креативність	
Інтуїція	
Самоефективність	

**И.12. Система критеріїв для експертного оцінювання  
вміння створювати атмосферу співробітництва, взаємодовіри,  
взаємоповаги та взаєморозуміння**

**Шановний експерте! Просимо Вас оцінити студента за кожним критерієм  
(за 5-ти бальною шкалою)**

Здатність до співробітництва	
Уміння створювати атмосферу взаємодовіри	
Уміння розуміти іншого	
Здатність створювати атмосферу взаємоповаги	

**И.13. Система критеріїв для експертного оцінювання Здатності  
схоплювати суть справи інтуїтивно і швидко**

**Шановний експерте! Просимо Вас оцінити студента за кожним критерієм  
(за 5-ти бальною шкалою)**

Інтуїція	
Здатність до розробки декількох проблем одночасно	
Швидкість реакції	
Здатність до екстраполяції	

## ДОДАТОК К

### Обробка результатів опитування експертів відносно структурних компонентів готовності

Таблиця К.1

## Результати опитування експертів

Структурний компонент	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	Мода
Педагогічний	1	4	2	4	1	2	1	3	2	3	1
Підприємницький	2	3	4	2	4	1	3	1	3	4	3
Технологічний	5	2	3	3	3	4	2	4	5	1	3
Лідерський	3	5	1	5	2	3	5	3	1	2	3
Емоційний інтелект	4	1	5	1	5	5	4	5	4	5	5
Сума	15	15	15	15	15	15	15	16	15	15	

Таблиця К.2

## Редуковані експертні оцінки

Структурний компонент	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10
Педагогічний	5	2	4	2	5	4	5	3	4	3
Підприємницький	4	3	2	4	2	5	3	5	3	2
Технологічний	1	4	3	3	3	2	4	2	1	5
Лідерський	3	1	5	1	4	3	1	3	5	4
Емоційний інтелект	2	5	1	5	1	1	2	1	2	1

The screenshot shows an Excel spreadsheet with the following data:

Component	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10
Педагогічний	5	2	4	2	5	4	5	3	4	3
Підприємницький	4	3	2	4	2	5	3	5	3	2
Технологічний	1	4	3	3	3	2	4	2	1	5
Лідерський	3	1	5	1	4	3	1	3	5	4
Емоційний інтелект	2	5	1	5	1	1	2	1	2	1

Component	Sum	$\bar{y}_k$	$\bar{\sigma}_k$
Педагогічний	149	106,77	0,23
Підприємницький	120	95,99	0,22
Технологічний	99	82,52	0,19
Лідерський	117	83,12	0,20
Емоційний інтелект	87	62,17	0,14
<b>І</b>		<b>432,56</b>	

Рис. К.1. Обчислення вагових коефіцієнтів структурних компонентів готовності

## ДОДАТОК Л

## Список публікацій автора

## Монографії

1. Ponomareko O. V. Perspectives and accents of training of the future masters in psychology for professional activities in the conditions of nonformal education. *Development priorities of pedagogical sciences in the XXI century*: collective monograph / A. O. Bessarab, M. D. Diachenko, Jan Grzesiak, O. I. Ivanytsky, etc. Lviv ; Torun : Liha-Press, 2019. P. 109–127. DOI: <https://doi.org/10.36059/978-966-397-106-3/109-127>.

2. Пономаренко О. В. Теорія і практика підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти : монографія. Запоріжжя : Вид-во КПУ, 2020. 420 с.

3. Kravtsov Y. S., Tkalych M. H., Korbozerova N. M., Ponomarenko O. V. Communicative rationality as a problem fields and semantic emphasis of educational paradigm. *Astra Salvensis*. 2020. Supplement № 1. P. 391–401.

## Статті в наукових фахових виданнях України

4. Пономаренко О. В. Історико-методологічні засади соціально-педагогічної діяльності. *Соціалізація особистості* : зб. наук. пр. Київ : НПУ ім. М. Драгоманова, 2006. Вип. 2. С. 70–77.

5. Пономаренко О. В. Етапи становлення професійних стандартів соціального працівника у Сполучених Штатах Америки. *Соціалізація особистості* : зб. наук. пр. Київ : НПУ ім. М. Драгоманова, 2006. Вип. 1. С. 78–85.

6. Пономаренко О. В. Психолого-педагогічні основи сутності професійно-етичної культури соціального педагога. *Соціалізація особистості* : зб. наук. пр. Київ : НПУ ім. М. Драгоманова, 2007. Вип. 3. С. 3–10.

7. Пономаренко О. В. Особливості соціально-педагогічної діяльності в освіті. *Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики* : міжвуз. зб. наук. пр. / УНУ ім. Т. Г. Шевченка, Одеський нац. ун-т ім. І. І. Мечникова, Запорізький держ. ун-т. Київ ; Запоріжжя ; Одеса, 2008. С. 171–175.

8. Пономаренко О. В. Інноваційні технології організації соціально-педагогічної практики в Запорізькому державному університеті. *Проблеми педагогічних технологій* : зб. наук. пр. / Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки. Луцьк, 2009. Вип. 2. С. 189–193.

9. Пономаренко О. В. Стратегії психозахисної поведінки педагогів з різними рівнями емоційного вигорання. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. пр. / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка ; ЗНУ. 2013. № 1. С.

10. Пономаренко О. В. Суперечності та складності неформальної освіти як платформи для професійної самореалізації фахівців із психології. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки* : зб. наук. пр. / гол. ред. Г. В. Локарева. Запоріжжя : Запорізький нац. ун-т, 2018. № 2 (31). С. 45–50.

11. Пономаренко О. В. Проблема формування готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / редкол.: А. В. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя, 2018. Т. 2. Вип. 61. С. 162–168.

12. Пономаренко О. В. Важливі тенденції сучасної професійної освіти магістрів психології в контексті формування їхньої готовності до фахової діяльності в умовах неформальної освіти. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Запоріжжя : Запорізький нац. ун-т, 2019. № 1 (32). С. 86–91.

13. Пономаренко О. В. Аналіз місця та ролі неформальної освіти у метасистемі неперервної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / редкол.: А. В. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя, 2019. Т. 1. Вип. 64. С. 75–78.

14. Пономаренко О. В. Теоретико-методологічне підґрунтя авторської концепції підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / редкол.: А. В. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя, 2019. Т. 2. Вип. 66. С. 82–86.

15. Пономаренко О. В. Принципи формування готовності формування майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки* : зб. наук. пр. / гол. ред. Г. В. Локарева. Запоріжжя : Запорізький нац. ун-т, 2019. № 2 (33). С. 117–121.

16. Пономаренко О. В. Конкретно-науковий рівень методології дослідження проблеми підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / редкол.: А. В. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя, 2019. Т. 2. Вип. 67. С. 124–130.

17. Пономаренко О. В. Сукупність критеріїв та показників готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти за її компонентами. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 24. Т. 2. С. 99–104.

18. Пономаренко О. В. Вибір та обґрунтування діагностичних засобів оцінки готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / редкол.: А. В. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя, 2020. Т. 2. Вип. 68. С. 115–120.

19. Пономаренко О. В. Проблема оцінки рівнів готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Бердянськ : БДПУ, 2020. Вип. 1. С. 408–416.

20. Пономаренко О. В. Результативні характеристики готовності майбутнього магістра психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук* : міжвуз. зб. наук. пр. молодих вчених Дрогобицького держ. пед. ун-ту ім. Івана Франка / ред.-упоряд. М. Пантюк, А. Душний, І. Зимомря. Дрогобич : Гельветика, 2019. Вип. 28. Т. 3. С. 211–216.

21. Пономаренко О. В. Загальна характеристика технології підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. *Педагогіка та психологія* : зб. наук. пр. / Харківський нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2019. Вип. 62. С. 153–161.

22. Пономаренко О. В. Концепція підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / редкол.: А. В. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя, 2020. Т. 3. Вип. 69. С. 93–96.

23. Пономаренко О. В. Поняття «Організаційно-педагогічні умови» в контексті дослідження професійної освіти майбутніх магістрів психології. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / редкол.: А. В. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя, 2020. Т. 3. Вип. 70. С. 197–200.

24. Пономаренко О. В. Оновлення змісту та технологій фахової підготовки майбутніх магістрів психології в контексті формування їх готовності до професійної діяльності в неформальній освіті. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / редкол.: А. В. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя, 2020. Т. 2. Вип. 71. С. 193–198.

25. Пономаренко О. В. Педагогічні умови фахової підготовки майбутніх магістрів психології в контексті формування їх готовності до професійної діяльності в неформальній освіті. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки*. 2020. № 2 (21). С. 199–214.

#### Статті в інших наукових виданнях

26. Пономаренко О. В. Педагогічні технології формування професійно-етичної культури майбутніх соціальних педагогів. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки* : зб. наук. пр. Ін-ту педагогіки і психології проф. освіти АПН України, Запорізький ОІВВ. Київ ; Запоріжжя, 2002. Вип. 19. С. 145–149.

27. Пономаренко О. В. Етапи становлення і розвитку психолого-педагогічної освіти в Запорізькому регіоні. *Вісник ЗНУ: Педагогічні науки*. 2007. № 2. С. 9–15.

28. Пономаренко О. В. Педагогічні умови формування професійно-етичної культури соціального педагога. *Соціалізація особистості* : зб. наук. пр. / НПУ ім. М. Драгоманова. Київ : Логос, 2009. Т. 15. С. 14–24.

29. Пономаренко О. В. Соціально-філософський аспект моральної свідомості як компонента професійно-етичної культури соціального педагога. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки* : зб. наук. пр. Ін-ту педагогіки і психології проф. освіти АПН України, Запорізький ОІВВ. Київ ; Запоріжжя, 2002. Вип. 22. С. 23–27.

30. Пономаренко О. В. Професійно-етична культура соціального педагога/працівника. *Проблеми педагогічних технологій* : зб. наук. пр. / Академія пед. наук України, Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки. Луцьк, 2010. Вип. 1. С. 277–280.

31. Пономаренко О. В., Носов А. Д. Соціально-правовий захист дітей та молоді з особливими потребами в Україні. *Вісник Запорізького національного університету: Педагогічні науки*. Запоріжжя : Запорізький нац. ун-т, 2010. № 2. С. 113–120.

32. Пономаренко О. В. Інноваційні технології підготовки майбутніх вчителів в умовах кредитно-модульної системи. *Вісник ЗНУ: Педагогічні науки*. 2011. № 3 (16). С. 159–166.

#### Матеріали конференцій

33. Пономаренко О. В. Етапи становлення і розвитку психолого-педагогічної освіти у Запорізькому регіоні. *Теорія та практика підготовки соціальних педагогів та психологів у вищому навчальному закладі: досвід, проблеми та перспективи* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (17–19 травня 2007 р.). Запоріжжя, 2007. С. 13–19.

34. Пономаренко О. В. Психологічний аналіз формування творчого мислення студентів. *Психологічні основи ефективної діяльності освітніх організацій в умовах соціально-економічних змін* : матеріали Всеукр. конф. (м. Запоріжжя, 9–10 жовтня 2008 р.). Запоріжжя, 2008. С. 15–21.

35. Пономаренко О. В. Психологічна служба в системі вищої освіти: міжнародний досвід та перспективи роботи в Україні. *Психологічна служба ВНЗ: досвід роботи та перспективи розвитку* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Запоріжжя, 19–20 травня 2009 р.). Запоріжжя, 2009. С. 54–62.

36. Пономаренко О. В. Особливості підготовки студентів ВНЗ психолого-педагогічного профілю в умовах переходу до болонської системи освіти. *Науковий потенціал Запорізького національного університету та шляхи його розвитку* : матеріали Наук. конф. (м. Запоріжжя, 12–14 травня 2010 р.). Запоріжжя, 2020. С. 69–75.

37. Пономаренко О. В. Соціально-педагогічна освіта Запорізького регіону: шляхи становлення та розвитку. *Актуальні проблеми підготовки соціальних педагогів у третьому тисячолітті* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Запоріжжя, 28–29 квітня 2011 р.). Запоріжжя, 2011. С. 22–26.

38. Пономаренко О. В. Завдання соціально-педагогічної служби ВНЗ. *Актуальні проблеми підготовки соціальних педагогів у третьому тисячолітті* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Запоріжжя, 28–29 квітня 2011 р.). Запоріжжя, 2011. С. 41–46.

39. Пономаренко О. В. Стратегії психозахисної поведінки педагогів з різними рівнями емоційного вигорання. *Інтеграційні можливості сучасної психології та шляхи її розвитку* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Запоріжжя, 10–12 жовтня 2012 р.). Запоріжжя, 2012. С. 79–83.

40. Пономаренко О. В. Лідер і лідерство: підходи до визначення та аналізу феномену. *Психолого-економічні вектори розвитку особистості і суспільства* : матеріали Всеукр. наук.-практ. семінару (м. Запоріжжя, 16 травня 2014 р.). Запоріжжя, 2014. С. 111–115.

41. Пономаренко О. В. Особливості формування індивідуального стилю педагогічної діяльності викладача вищого навчального закладу. *Педагогіка вищої школи: досвід і тенденції розвитку* : матеріали Другої Всеукр. наук.-практ. конф. (17–18 березня 2016 р.). Запоріжжя, 2016. С. 153–157.

42. Пономаренко О. В. Соціально-правова підтримка студентської молоді кризових територій. *Психологія травми: дискусійні питання психологічної допомоги* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Запоріжжя, 20–21 квітня 2017 р.). Запоріжжя, 2017. С. 55–60.

43. Пономаренко О. В. Роль неформальної освіти у професійній підготовці майбутнього психолога. *Педагогіка вищої школи: досвід і тенденції розвитку* : матеріали IV Всеукр. наук.-практ. конф. (21 березня 2019 р., м. Запоріжжя). Запоріжжя : Запорізький нац. ун-т, 2019. С. 50–51.

44. Пономаренко О. В. Неформальна освіта як перспективне середовище для професійної діяльності майбутніх магістрів психології. *Наука, освіта, суспільство: інструменти і механізми сучасного інноваційного розвитку* : матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 29–30 березня 2019 р.). Київ, 2019. С. 34–36.

45. Пономаренко О. В. Дискусійні аспекти проблеми формування готовності майбутніх психологів до професійної діяльності в сфері неформальної освіти. *Інноватика в сучасній освіті та науці: теорія, методологія, практика* : матеріали II Міжнар. літнього наук. симпоз. (м. Одеса, 26–27 липня 2019 р.). Одеса, 2019. С. 31–34.

46. Пономаренко О. В. Становлення неформальної освіти в Україні. *Пріоритетні напрями наукових досліджень* : матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 20 серпня 2019 р.). Київ, 2019. С. 34–35.

47. Пономаренко О. В. Причини та особливості виникнення неформальної освіти в історичній ретроспективі. *Стан та перспективи розвитку педагогіки та психології в Україні та світі* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, Україна, 6–7 вересня 2019 р.). Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2019. Ч. 1. С. 24–26.

48. Пономаренко О. В. Використання інформаційно-комп'ютерних технологій як домінуюча потреба підготовки магістрів психології до роботи в умовах неформальної освіти. *Пріоритетні наукові напрями педагогіки і психології : від теорії до практики* : зб. тез Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Харків, Україна, 13–14 вересня 2019 р.). Харків : Східноукр. організація «Центр педагогічних досліджень», 2019. С. 99–101.

49. Пономаренко О. В. Специфіка професійної діяльності майбутніх магістрів психології в умовах неформальної освіти. *Наука і вища освіта* : тези доповідей XXVIII Міжнар. наук. конф. студентів і молодих учених (м. Запоріжжя, 13 листопада 2019 р.) / КПУ. Запоріжжя : КПУ, 2019. С. 262–263.

50. Пономаренко О. В. Емпіричні дослідження організаційно-педагогічних умов формування готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. *Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук: актуальні питання теорії і практики* : зб. наук. робіт учасників Міжнар. наук.-практ. конф. (20–21 грудня 2019 р., м. Одеса). Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2019. С. 71–74.

51. Пономаренко О. В. Детермінанти оцінювання готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. *Інноваційні наукові дослідники у галузі педагогіки та психології* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (7–8 лютого 2020 р., м. Запоріжжя). Запоріжжя, 2020. С. 46–50.

52. Пономаренко О. В. Функції та ролі магістрів психології в умовах неформальної освіти. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: новації, досвід та перспективи* : зб. тез доповідей I Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (10 квітня 2020 р., м. Запоріжжя) / за заг. ред. О. В. Пономаренко, Л. О. Сущенко. Запоріжжя : АА Тандем, 2020. С. 217–218.

53. Пономаренко О. В. Поняття «педагогічна технологія» в контексті формування готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. *Менеджмент розвитку сучасного закладу освіти в умовах інформаційного освітнього простору* : матеріали Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (29 травня 2020 р., м. Полтава). Полтава, 2020. С. 82–90. URL: [http://poippo.pl.ua/images/FILES/nml/elektronni\\_vydannia\\_POIPPO/2020/zbirnyk\\_29\\_05\\_2020\\_final.pdf](http://poippo.pl.ua/images/FILES/nml/elektronni_vydannia_POIPPO/2020/zbirnyk_29_05_2020_final.pdf).

54. Пономаренко О. В. Особливості соціально-педагогічної діяльності і модель особистості соціального педагога. *Соціальна робота в Україні на початку XXI століття: проблеми теорії і практики* : матеріали доповідей на Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 29–31.10.2002 р.). Київ, 2010. Ч. 1. С. 221–228.

#### Навчально-методичні видання

55. Пономаренко О. В. Комплексні завдання з соціальної педагогіки : навч. посіб. Запоріжжя : ЗНУ, 2016. 41 с.

56. Пономаренко О. В. Неформальна освіта у системі освіти України : навч. посіб. для здобувачів ступенів вищої освіти бакалавра і магістра та слухачів курсів підвищення кваліфікації. Запоріжжя : ЗНУ, 2020. 81 с.

57. Пономаренко О. В. Соціально-правовий захист населення : методичні рекомендації та матеріали до самостійної роботи студентів факультету соціальної педагогіки та психології спеціальності «Соціальна педагогіка». Запоріжжя : ЗДМУ, 2015. 18 с.

58. Управління сучасним навчальним закладом : словник-довідник / упор. М. В. Елькин, В. М. Приходько, М. І. Приходько, Н. І. Селіверстова, О. В. Пономаренко; за ред. М. І. Приходько. Мелітополь : ТОВ «Видавничий будинок ММД», 2016. 160 с.



## ДОДАТОК М

## Довідки про впровадження



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ВОЛИНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ

просп. Волі, 13, м. Луцьк, 43025, тел. (0332) 24-10-07, факс (0332) 72-01-23  
e-mail: post@vnu.edu.ua, web: http://www.vnu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125102

16.06.2020 № 03-28/01/2864 Г

на № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

У спеціалізовану вчену раду Д 17.127.04  
Класичного приватного університету

## ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Пономаренко Ольги Вікторівни

на тему «Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти» (спеціальність 011 – Освітні, педагогічні науки, спеціалізація – теорія та методика професійної освіти)

Даною довідкою засвідчується те, що у 2018-2020 рр. в освітній процес Волинського національного університету імені Лесі Українки викладачами кафедри педагогічної та вікової психології було впроваджено результати докторського дисертаційного дослідження Пономаренко Ольги Вікторівни.

Розроблені О. В. Пономаренко навчально-методичні комплекси дисциплін та окремі навчальні модулі циклу професійно орієнтованої й соціально-економічної підготовки галузі 05 «Соціальні та поведінкові науки», спеціальності 053 «Психологія»: «Основи педагогічної майстерності психолога», «Методи проведення групових занять», «Групова психотерапія та психокорекція», «Психологія соціального мислення суб'єктів професійної діяльності» та «Психологія творчості» активно використовувались у процесі професійної підготовки майбутніх магістрів психології.

Для визначення ефективності розроблених навчально-методичних комплексів застосувалась розроблена О.В. Пономаренко комп'ютерна програма «Комплексна експрес-оцінка готовності до професійної діяльності майбутніх магістрів психології в умовах неформальної освіти».

Результати впровадження теоретико-методичних напрацювань О. В. Пономаренко сприяли підвищенню ефективності процесу підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. Отже, матеріали дослідження є актуальними, характеризуються науковою новизною і вагомим практичним значенням та можуть бути рекомендованими до використання у ході професійної підготовки майбутніх магістрів психології.

Ректор

Жанна ВІРНА

(0332) 24-93-92 ; e-mail: psychological@eenu.edu.ua




Анатолій ЦЬОСЬ



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ДНІПРОВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ОЛЕСЯ ГОНЧАРА

49010, м. Дніпро, 10, пр. Гагаріна, 72, телефон (056) 374-98-01, (056) 374-98-22, факс (056) 374-98-41, 374-98-42  
E-mail: edep@dnup.dp.ua, код ЄДРПОУ 02066747

“ 21 ” 05 2020 р. № 0348/56 На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

ДОВІДКА

про впровадження результатів докторського дисертаційного дослідження Пономаренко Ольги Вікторівни на тему «Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти» (спеціальність 011 – Освітні, педагогічні науки, спеціалізація 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти)

Упродовж 2018-2019 рр. Ольга Вікторівна Пономаренко на базі факультету психології та спеціальної освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара проводила дослідно-експериментальну роботу з апробації авторської педагогічної технології підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

Апробована педагогічна технологія розгорталася за трьома фазами: проектування, технологізація і коригування, які охоплювали весь період навчання в магістратурі. На фазі проектування магістранти-психологи розробляли індивідуальну траєкторію розвитку, спрямовану на формування усіх складових готовності до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. Фаза технологізації забезпечувала ефективну теоретичну і практичну підготовку майбутніх магістрів психології та розробку ними персональних «стартапів» для реалізації в умовах неформальної освіти, а на фазі коригування, за необхідності, для кожного майбутнього магістра психології відбувалося коригування розроблених індивідуальних траєкторій підготовки та персональних «стартапів», що базувалося на аналізі труднощів, з якими вони зустрілися у ході проходження педагогічної та польової (психологічної) практики.

Використання авторського особистісного тесту-опитувальника «Рівень готовності майбутнього магістра психології до професійної діяльності в неформальній освіті» засвідчило, що апробація авторської педагогічної технології забезпечила підвищення ефективності освітнього процесу та набуття майбутніми магістрами психології належного рівня готовності до професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

Результати проведеної апробації підтверджують ефективність розроблених Ольгою Вікторівною Пономаренко теоретико-методичних засад підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. Авторські пропозиції можуть використовуватись в освітньому процесі закладу вищої освіти у ході підготовки майбутніх магістрів психології.

В.О. РЕКТОРА



Олег ДРОБАХІН

Класичний  
Приватний  
Університет

Україна, 69002 тел. (061) 787-33-96  
м. Запоріжжя, (061) 764-67-50  
Жуковського, 70 "Б" факс (061) 228-07-78



CLASSIC  
PRIVATE  
UNIVERSITY

70 "B", Zhukovskogo st., tel. (061) 787-33-96  
69002 Zaporizhzhya, (061) 764-67-50  
UKRAINE fax (061) 228-07-78

№ 809

"18" 06 2020 р.

### ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної роботи **Пономаренко Ольги Вікторівни «Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти»**, що подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук у галузі знань 01 – освіта/педагогіка; спеціальність 011 – освітні, педагогічні науки; спеціалізація 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Впровадження результатів дисертаційної роботи О.В. Пономаренко в фахову підготовку майбутніх магістрів психології тривало з 2016 по 2020 рр. на базі Класичного приватного університету Інституту журналістики і масової комунікації.

Верифіковувалася розроблена Пономаренко О.В. авторська концепція, модель та педагогічна технологія підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, яка складається з трьох складових: проєктувально-цільової, процесуально-технологічної та результативно-оцінювальної етапів.

Для практичного упредметнення та оцінки якості розроблених здобувачкою теоретико-методичних засад, перш за все, запроваджено в навчальний процес педагогічну технологію підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. Дана технологія є інноваційною педагогічною технологією. Вона стала основою підготовки компетентних магістрів психології, конкурентоздатних в неформальній освіті і задовольняє потреби суспільства в таких фахівцях, спирається на нові компетентності, а також спроможна вивести систему навчання майбутніх фахівців психології на якісно новий рівень.

Робота здійснювалась під керівництвом і за програмою авторки та професорсько-викладацького складу кафедри практичної психології Класичного приватного університету.

У результаті експериментальної перевірки висунутої на початку дослідження гіпотези встановлено, що впровадження цілісної авторської концепції, педагогічної технології, моделі, організаційно-педагогічних умов – стало причиною істотного підвищення рівня готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

Перший проректор  
Класичного приватного університету



О.В. Покатасва



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
МЕЛІТОПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО**

вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь, Запорізька область, Україна, 72312, тел. (0619) 44-04-64,  
факс (0619) 44-03-60 E-mail: [rectorat@mdpu.org.ua](mailto:rectorat@mdpu.org.ua), [www.mdpu.org.ua](http://www.mdpu.org.ua),  
код ЄДРПОУ 02125237

24.06.2020 № 01-22/21

На № \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
Пономаренко Ольги Вікторівни на тему «Теоретико-методичні засади  
підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах  
неформальної освіти», що подається на здобуття наукового ступеня доктора  
педагогічних наук за спеціальністю 011 – Освітні, педагогічні науки,  
спеціалізація – теорія та методика професійної освіти (13.00.04)

Ефективність авторських напрацювань О.В. Пономаренко з проблеми підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти перевірялася на базі Навчально-наукового інституту соціально-педагогічної та мистецької освіти впродовж 2018-2019 рр. Тривалість дослідження була обумовлена терміном навчання магістрів спеціальності 053 «Психологія», а саме 3 семестри.

Використання авторських ідей допомогло вдосконалити наявні знання, уміння та практичні навички, які були закладені на попередніх етапах навчання магістрантів, адаптацію їх до реальних умов професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

У процесі оцінки рівнів сформованості готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти використано і впроваджено авторську систему верифікації на основі застосування стандартизованих і валідизованих діагностичних методів та сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

В результаті реалізації теоретичних та методичних ідей О.В. Пономаренко рівень готовності майбутніх педагогів закладів вищої освіти до застосування цифрових технологій підвищився, що свідчить про їх обґрунтованість та ефективність.

Ректор



Анатолій СОЛОНЕНКО



УКРАЇНА  
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя, МСП-41, 69600, Україна  
тел.: (061) 764-45-46, факс: (061) 228-75-08, e-mail: [znu@znu.edu.ua](mailto:znu@znu.edu.ua), Код ЄДРПОУ 02125243

№ *01.01-13/131*

На №

від *10.06.2020*

### ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної роботи

**Пономаренко Ольги Вікторівни**

«Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти», що подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 011 – Освітні, педагогічні науки (спеціалізація 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти)

Ефективність авторських напрацювань О.В. Пономаренко з проблеми підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти перевірялася на базі факультету соціальної педагогіки та психології впродовж 2018-2020 рр.

У ході навчальної роботи, верифіковувалася ефективність теоретичних та методичних інновацій, що спрямовані на формування готовності студентів до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. Зокрема, розроблено та впроваджено навчально-методичні комплекси дисциплін та окремі модулі циклу професійно орієнтованої й соціально-економічної підготовки галузі 05 «Соціальні та поведінкові науки», спеціальності 053 «Психологія»: «Основи педагогічної майстерності психолога», «Методи проведення групових занять», «Групова психотерапія та психокорекція», «Психологія соціального мислення суб'єктів професійної діяльності» «Психологія творчості».

Хід і результати педагогічного експерименту з перевірки ефективності авторських напрацювань засвідчив не випадковий характер отриманих позитивних ефектів, зокрема суттєвих змін в професійних та особистісних характеристиках студентів спеціальності 053 – Психологія, які визначають здатність майбутніх магістрів психології успішно провадити професійну діяльність в умовах неформальної освіти.

*01.01-13/131*

Результатом впровадження О.А. Пономаренко педагогічної технології стало підвищення рівня готовності майбутнього магістра психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, а також оптимізація навчального процесу у відповідному контексті.

Ректор



М.О. Фролов

МІНІСТЕРСТВО СОЦІАЛЬНОЇ  
ПОЛІТИКИ УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ ПІДГОТОВКИ КАДРІВ  
ДЕРЖАВНОЇ СЛУЖБИ ЗАЙНЯТОСТІ  
УКРАЇНИ

вул. Нововокзальна, 17, м. Київ, 03038,  
тел./факс (044) 536-14-85, тел. 536-14-85  
E-mail: ipkdczy115@ukr.net,  
ipkdszu@ipk.edu.ua  
web: http://ipk.edu.ua

№ 17-01 від 10.06.2020



MINISTRY OF SOCIAL POLICY  
OF UKRAINE  
STATE EMPLOYMENT SERVICE  
TRAINING INSTITUTE

Novovokzalna str., 17, Kyiv City, 03038  
Tel./fax +38044536-14-85, tel. 536-14-85  
E-mail: ipkdczy115@ukr.net,  
ipkdszu@ipk.edu.ua  
web: http://ipk.edu.ua

### АКТ ВПРОВАДЖЕННЯ

- Назва пропозиції для впровадження:** Педагогічна технологія формування готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти.
- П.І.Б. автора:** Пономаренко Ольга Вікторівна, декан факультету соціальної педагогіки та психології Запорізького національного університету, кандидат педагогічних наук, доцент, 69600, м. Запоріжжя, вул. Жуковського 66.
- Джерело інформації:** Матеріали дисертаційного дослідження на здобуття наукового ступеня доктора наук зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки» (спеціалізація 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти) за темою «Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти» (протокол вченої ради Класичного приватного університету №1 від 31.08.2016 р.).
- Установа, в якій здійснено впровадження:** Інститут підготовки кадрів державної служби зайнятості України.
- Термін впровадження:** 01.10.2018 р. – 31.12.2019 р.
- Форма впровадження:** Лекційні, тренінгові та семінарські заняття в процесі професійної підготовки майбутніх магістрантів психології, що відтворюють процесуальний кластер авторської педагогічної технології О.В. Пономаренко з формування готовності до професійної діяльності майбутніх магістрів психології в умовах неформальної освіти, зокрема:
  - система визначення рівня готовності до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, надання вихідних рекомендацій щодо розвитку цієї якості;
  - техніка побудови персональних «стартапів» виходу на ринок неформальних освітніх послуг та конструювання індивідуальних траєкторій розвитку відповідних компетентностей;
  - методика аналізу труднощів, з якими стикалася магістри на етапі проходження психолого-педагогічної практики тощо.
- Ефективність впровадження:** отримані результати створюють підстави констатувати, що використання розробленої технології підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти привело до суттєвого зростання кількості магістрантів-психологів з оптимальним та достатніми рівнями готовності за кожним структурним компонентом.
- Зауваження, пропозиції:** немає.

Перший проректор

Відповідальний за впровадження  
Завідувач кафедри психології



П.В. Ворона

Г.А. Пріб

УНІВЕРСИТЕТ  
імені  
АЛЬФРЕДА НОБЕЛЯ



ALFRED NOBEL  
UNIVERSITY

вул. Січеславська Набережна, 18, м. Дніпро, Україна, 49000  
tel. +38 (056) 370-36-26, fax.: +38 (0562) 31-20-33  
e-mail: info@duan.edu.ua, www.duan.edu.ua

18, Sicheslav'ska Naberezhna Str., Dnipro, 49000, Ukraine  
tel.: +38 (056) 370-36-26, fax.: +38 (0562) 31-20-33  
e-mail: info@duan.edu.ua, www.duan.edu.ua

№ 311/2 від 14.05.2020

### ДОВІДКА ПРО АПРОБАЦІЮ ТА ВПРОВАДЖЕННЯ

результатів дисертаційного дослідження

Пономаренко Ольги Вікторівни

на тему «Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти»

(спеціальність 011 – Освітні, педагогічні науки,

спеціалізація – теорія та методика професійної освіти)

Пономаренко О.В. на базі кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи проводила дослідно-експериментальну роботу у 2018-2019 рр. за темою дисертації. Автором було запропоновано до використання педагогічну технологію підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

Змістовою основою впровадження виступили необхідні й достатні організаційно-педагогічні умови, зокрема: оновлення змісту професійної підготовки магістрів психології; використання технології змішаного навчання; використання інтерактивних технологій; використання проектної технології та проходження польових (психологічних) практик. Розроблені О.В. Пономаренко навчально-методичні комплекси окремих модулів дисциплін циклу професійно орієнтованої й соціально-економічної підготовки галузі 05 «Соціальні та поведінкові науки», спеціальності 053 «Психологія»: «Основи педагогічної майстерності психолога», «Методи проведення групових занять», «Групова психотерапія та психокорекція», «Психологія соціального мислення суб'єктів професійної діяльності» «Психологія творчості» активно використовувались у процесі професійної підготовки майбутніх магістрів психології.

Реалізація перелічених обставин у навчальному процесі сприяло значному підвищенню рівня готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

УНІВЕРСИТЕТ СЕРТИФІКОВАНО ТА АКРЕДИТОВАНО МІЖНАРОДНИМИ ОРГАНІЗАЦІЯМИ  
THE UNIVERSITY HAS BEEN CERTIFIED AND ACCREDITED BY INTERNATIONAL ORGANIZATIONS





Результати педагогічного експерименту з використанням авторського особистісного тесту-опитувальника «Рівень готовності майбутнього магістра психології до професійної діяльності в неформальній освіті» засвідчили статистично значущі позитивні зміни за всіма структурними компонентами. Такі результати свідчать, що підготовка майбутніх магістрів психології відбувалася ефективніше, що підтверджує придатність розробленої моделі та педагогічної технології.

**ПРОРЕКТОР  
З НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**



**Г.А. СТЕПАНОВА**