

Міністерство освіти і науки України
Український державний університет імені Михайла Драгоманова

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ВАСИЛЕНКО КАТЕРИНА СЕРГІЇВНА

УДК _____
(індекс)

ДИСЕРТАЦІЯ
ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Шифр і назва спеціальності – 011 «Освітні, педагогічні науки»
Галузь знань – 01 «Освіта / Педагогіка»

Подається на здобуття наукового ступеня *доктора філософії*

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

(підпис, ініціали та прізвище здобувача)

Науковий керівник – Матвієнко Олена Валеріївна,
доктор педагогічних наук, професор
(прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)

Київ – 2023

АНОТАЦІЯ

Василенко К. С. Формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 – Освітні, педагогічні науки (спеціалізація «Теорія і методика професійної освіти»). – Український державний університет імені Михайла Драгоманова, Київ, 2023.

Дисертаційну роботу присвячено проблемі формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки. Актуальність теми дисертації зумовлена динамічними змінами, що відбуваються в освіті та суспільстві, зокрема, зростанням ролі наукових знань та дослідницької діяльності, а також зміною вимог щодо професійної підготовки майбутнього психолога. Виявлено стан розроблення досліджуваної проблеми шляхом виокремлення й аналізу таких взаємопов'язаних складових як: дослідницька діяльність майбутніх психологів, теоретичні та практичні аспекти формування дослідницької компетентності студентів у контексті професійної підготовки, специфіка та особливості професійної діяльності психолога, дослідницька компетентність майбутніх психологів та формування означеної якості у процесі професійної підготовки.

У *вступі* обґрунтовано актуальність і доцільність дослідження, сформульовано мету, завдання, визначено об'єкт, предмет і методи дослідження; розкрито наукову новизну і практичне значення отриманих результатів, представлено дані про апробацію основних положень дослідження, публікації, структуру й обсяг роботи.

У першому розділі *«Формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки як предмет науково-педагогічних досліджень»* проаналізовано стан проблеми формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки, розкрито

поняття і суть дослідницької компетентності майбутніх психологів, урахування специфіки дослідницької діяльності майбутніх психологів у процесі майбутньої професійної діяльності та підготовки до неї.

На основі термінологічного аналізу ключових понять дослідження, з урахуванням аналізу стану та специфіки професійної підготовки майбутніх психологів у педагогічних ЗВО щодо формування у них дослідницької компетентності, уточнено сутність поняття *«дослідницька компетентність майбутнього психолога»* як динамічного особистісного утворення, що виявляється в готовності та здатності до здійснення дослідницької діяльності та включає знання основних компонентів цієї діяльності і вміння їх реалізовувати, стійке визнання значущості дослідницької діяльності для вирішення професійних завдань.

З огляду на низку особливостей професійної діяльності психолога обґрунтовано, що дослідницька компетентність є невід'ємною складовою професіоналізму психолога, його професійної компетентності. Розкрито змістове наповнення дослідницької компетентності майбутніх психологів як складного особистісного утворення, що поєднує в собі такі взаємопов'язані структурні компоненти: аксіологічний, когнітивний, процесуальний і акмеологічний. Проблема формування дослідницької компетентності майбутніх психологів досліджувалася з позиції аксіологічного, компетентнісного, акмеологічного, особистісно-діяльнісного підходів.

У другому розділі *«Науково-методичні засади формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки»* розкрито технологію формування дослідницької компетентності майбутніх психологів та педагогічні умови її реалізації. У дисертації спроектована авторська модель, яка забезпечує ефективність процесу формування досліджуваного феномену в умовах професійної підготовки майбутніх психологів. Вона складається із трьох блоків: цільовий, змістово-процесуальний і оцінно-результативний. Цільовий блок моделі – мета, методологічні підходи та принципи формування дослідницької

компетентності майбутніх психологів. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури виокремлено низку принципів, на основі яких у студентів спеціальності 053 «Психологія» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти доцільно формувати дослідницьку компетентність, починаючи з першого курсу навчання. До таких принципів ми відносимо: принцип системності та цілісності – забезпечує взаємозв'язок і взаємозумовленість етапів, форм, методів та засобів формування зазначеної компетентності; принцип проблемності – реалізація цього принципу зобов'язує викладачів вдосконалювати методику викладання, спираючись на сучасні досягнення науки (обговорення на заняттях проблемних ситуацій для вирішення дискусійних питань; врахування дидактичних аспектів у розробці наукових позанавчальних заходів для студентів тощо); принцип активності та самостійності – дозволяє розглядати студента як активного діяча дослідницького процесу; принцип інтеграції дослідницького процесу й професійної підготовки дозволяє залучати до дослідницької діяльності якомога більшу кількість майбутніх психологів й виховувати студента-дослідника; принцип орієнтації на особистість студента, принцип врахування рівня суб'єктивного досвіду та етапу підготовки забезпечує врахування досвіду, набутого студентами під час шкільного навчання, Малій академії наук, під час практичних та лабораторних занять із фундаментальних та природничих дисциплін тощо.

Натомість змістово-процесуальний блок моделі формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки складається з етапів, форм, методів та прийомів діяльності студентів для формування досліджуваного феномену; результативний – з компонентів, критеріїв, показників, рівнів сформованості дослідницької компетентності майбутніх психологів, а також очікуваного результату реалізації моделі загалом. У нашому дослідженні – це позитивна динаміка рівнів сформованості дослідницької компетентності майбутніх психологів.

Для встановлення рівня сформованості дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки до кожного компонента дослідницької компетентності визначено критерії (мотиваційно-ціннісний, змістовий, операційний, регулятивний) та відповідні їм показники. За виокремленими компонентами, критеріями та показниками було виокремлено рівні сформованості дослідницької компетентності майбутніх психологів: високий, достатній, середній, низький. Також у цьому розділі теоретично обґрунтовано *педагогічні умови* формування в майбутніх психологів дослідницької компетентності: вдосконалення змісту професійної підготовки майбутніх психологів (впровадження спецкурсу «Дослідницька діяльність у роботі психолога», встановлення міждисциплінарних зв'язків із дисциплінами фахової та природничо-наукової підготовки); цілеспрямоване формування позитивної мотивації студентів до здійснення навчально- та науково-дослідницької діяльності, світоглядної дослідницької позиції засобами неформальної освіти; посилення взаємозв'язку теоретичної та практичної підготовки майбутніх психологів через впровадження міні-проектів, започаткованих як психологічне волонтерство.

У третьому розділі *«Організація, проведення та результати експериментального дослідження»* висвітлено завдання та хід експериментальної роботи, здійснено аналіз результатів педагогічного експерименту.

Експериментальне дослідження проблеми формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки здійснювалося упродовж 2019-2023 рр. та охоплювало чотири етапи: пошуковий, констатувальний, формувальний і контрольний відповідно до програми такого виду досліджень.

На першому (пошуковому) етапі дослідження (2019 р.) здійснено аналіз філософської, психолого-педагогічної, науково-методичної літератури з досліджуваної проблеми; узагальнення сучасного стану формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки, аналіз

відповідності навчально-методичного забезпечення у закладах вищої освіти; вивчено зарубіжний досвід формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки; визначено чинники, які впливають на якість їх професійної підготовки у зазначеному контексті; розроблено програму експериментального дослідження та відповідного інструментарію.

На другому (констатувальному) етапі дослідження (2020 р.) – здійснено визначення критеріїв та показників діагностування рівня сформованості дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки; сформовано контрольні та експериментальні групи.

На третьому (формуальному) етапі дослідження (2021–2022 рр.) – уточнено програму формуального етапу експерименту; узгоджено зміст експериментальної роботи з планами роботи закладів вищої освіти; проведено формувальний педагогічний експеримент з реалізації моделі та педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки за такою процедурою:

а) здійснення професійної підготовки студентів, залучених до експериментальних груп, відповідно до методики формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у межах розробленої моделі;

б) проведення контрольних зрізів студентів КГ та ЕГ щодо визначення рівнів сформованості дослідницької компетентності майбутніх психологів.

На четвертому (контрольному) етапі дослідження (2023 р.) проаналізовано й узагальнено результати педагогічного експерименту, сформовані відповідні висновки наукового дослідження, здійснено статистично-кількісний аналіз результатів експерименту, систематизацію та узагальнення результатів експериментальної роботи, оформлено дисертаційну роботу згідно з діючих вимог.

За результатами експериментальної перевірки визначених педагогічних умов та розроблених формувальних заходів було отримано статистично значущу різницю рівнів сформованості дослідницької компетентності студентів-психологів

експериментальних груп за результатами констатувального та контрольного вимірювань, а також експериментальних і контрольних груп, що засвідчило ефективність виокремлених нами педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки.

Практичне значення одержаних наукових результатів полягає в змістовному збагаченні методики використання аналітико-ситуаційних і творчих завдань, застосування засобів неформальної освіти та відповідних інтернет-ресурсів у професійній підготовці майбутніх психологів, організації міні-проектів з психологічного волонтерства як складової практичної підготовки, розробленні й впровадженні авторського спецкурсу за вибором студентів «Дослідницька діяльність психолога». Змістове наповнення розробленого спецкурсу «Дослідницька діяльність психолога» для удосконалення процесу формування дослідницької компетентності майбутніх психологів може застосовуватись викладачами фахових дисциплін «Загальна психологія», «Вікова та педагогічна психологія», «Організація психологічної служби», «Історія психології», «Основи психокорекції», «Основи психотерапії», «Психологічне консультування», «Методологія та методи психологічних досліджень» у практичній діяльності закладів вищої освіти, які здійснюють професійну підготовку майбутніх психологів. Результати можуть бути використані в освітньому процесі відповідних установ та для професійного розвитку (підвищення кваліфікації) психологів.

Наукові положення та результати дослідження впроваджено в освітній процес Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

Ключові слова: дослідницька компетентність, формування дослідницької компетентності, майбутні психологи, професійна підготовка, заклади вищої освіти, професійна освіта, студенти-психологи.

ABSTRACT

Vasylenko K. S. Formation of research competence of future psychologists in the process of professional training. – Qualifying scientific work on manuscript rights.

The Thesis for the scientific degree of Doctor of Philosophy in specialty 011 – Educational, pedagogical sciences (specialization "Theory and methodology of professional education"). – Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University, Kyiv, 2023.

The dissertation is devoted to the problem of forming the research competence of future psychologists in the process of professional training. The relevance of the dissertation topic is due to the dynamic changes taking place in education and society, in particular, the growth of the role of scientific knowledge and research activities, as well as changes in the requirements for the professional training of future psychologists. The state of development of the researched problem is revealed by identifying and analyzing such interrelated components as: research activity of future psychologists, theoretical and practical aspects of the formation of research competence of students in the context of professional training, the specifics and features of the psychologist's professional activity, the research competence of future psychologists and the formation of a certain quality in process of professional training.

The *introduction* substantiates the relevance and expediency of the research, formulates the goal, task, defines the object, subject and research methods; the scientific novelty and practical significance of the obtained results are disclosed, data on the approval of the main provisions of the research, publications, structure and scope of the work are presented.

In the first chapter "Formation of the research competence of future psychologists in the process of professional training as a subject of scientific and pedagogical research" the state of the problem of the formation of research competence of future psychologists in the process of professional training is analyzed, the concept and essence of the research competence of future psychologists is revealed, taking into account the specifics of the

research activity of future psychologists in the process future professional activity and preparation for it.

Based on the terminological analysis of the key concepts of the study, taking into account the analysis of the state and specifics of the professional training of future psychologists in pedagogical higher education institutions regarding the formation of research competence in them, the essence of the concept of "*research competence of the future psychologist*" as a dynamic personal formation, which is manifested in the readiness and ability to implement research activity and includes knowledge of the main components of this activity and the ability to implement them, stable recognition of the importance of research activity for solving professional tasks.

In view of a number of features of the psychologist's professional activity, it is substantiated that research competence is an integral component of the psychologist's professionalism, his professional competence. The content of the research competence of future psychologists is revealed as a complex personal formation that combines the following interrelated structural components: axiological, cognitive, procedural and acmeological. The problem of forming the research competence of future psychologists was studied from the standpoint of axiological, competence, acmeological, personal-activity approaches.

In the second chapter "Scientific and methodological principles of the formation of research competence of future psychologists in the process of professional training" the technology of formation of research competence of future psychologists and the pedagogical conditions for its implementation are revealed. In the dissertation, the author's model is designed, which ensures the effectiveness of the process of formation of the studied phenomenon in the conditions of professional training of future psychologists. It consists of three blocks: target, content-procedural and evaluation-resultative. The target block of the model is the goal, methodological approaches and principles of forming the research competence of future psychologists. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, a number of principles have been identified, on the basis of which

students of the specialty 053 "Psychology" of the first (bachelor's) level of higher education should develop research competence, starting from the first year of study. We refer to such principles: the principle of systematicity and integrity - ensures the interconnection and interdependence of the stages, forms, methods and means of forming the specified competence; the principle of problem-solving – the implementation of this principle obliges teachers to improve teaching methods, based on modern scientific achievements (discussion in classes of problematic situations to solve debatable issues; taking into account didactic aspects in the development of scientific extracurricular activities for students, etc.); the principle of activity and independence - allows to consider the student as an active participant in the research process; the principle of integration of the research process and professional training makes it possible to involve the largest possible number of future psychologists in research activities and to educate a student-researcher; the principle of focusing on the student's personality, the principle of taking into account the level of subjective experience and the stage of preparation ensures that the experience gained by students during schooling, the Small Academy of Sciences, during practical and laboratory classes in fundamental and natural sciences, etc. is taken into account.

Instead, the content-procedural block of the model for the formation of research competence of future psychologists in the process of professional training consists of stages, forms, methods and techniques of student activity for the formation of the researched phenomenon; effective - from the components, criteria, indicators, levels of formation of the research competence of future psychologists, as well as the expected result of the implementation of the model in general. In our study, this is a positive dynamic of the levels of formation of the research competence of future psychologists.

In order to establish the level of formation of the research competence of future psychologists in the process of professional training, criteria (motivational-value, substantive, operational, regulatory) and their corresponding indicators are determined for each component of research competence. According to the selected components, criteria

and indicators, the levels of formation of the research competence of future psychologists were distinguished: high, sufficient, average, low. Also, this section theoretically substantiates the pedagogical conditions for the formation of research competence in future psychologists: improving the content of the professional training of future psychologists (implementation of the special course "Research activity in the work of a psychologist", establishment of interdisciplinary connections with the disciplines of professional and natural science training); purposeful formation of positive motivation of students to carry out educational and research activities, worldview research position by means of non-formal education; strengthening the relationship between theoretical and practical training of future psychologists through the implementation of mini-projects initiated as psychological volunteering.

In the third chapter "Organization, conduct and results of experimental research" the task and course of experimental work is highlighted, the results of the pedagogical experiment are analyzed.

The experimental study of the problem of the formation of research competence of future psychologists in the process of professional training was carried out during 2019-2023 and covered four stages: search, ascertainment, formative and control in accordance with the program of this type of research.

At the first (research) stage of the research (2019), an analysis of philosophical, psychological-pedagogical, scientific-methodical literature on the researched problem was carried out; generalization of the current state of formation of research competence of future psychologists in the process of professional training, analysis of the adequacy of educational and methodological support in institutions of higher education; the foreign experience of forming the research competence of future psychologists in the process of professional training was studied; factors affecting the quality of their professional training in the specified context are determined; a program of experimental research and appropriate tools was developed.

At the second (constitutive) stage of the research (2020), the criteria and indicators for diagnosing the level of formation of the research competence of future psychologists in the process of professional training were determined; control and experimental groups were formed.

In the third (formative) stage of the research (2021–2022), the program of the formative stage of the experiment was specified; the content of the experimental work was coordinated with the work plans of higher education institutions; a formative pedagogical experiment was conducted on the implementation of the model and pedagogical conditions for the formation of research competence of future psychologists in the process of professional training according to the following procedure:

a) implementation of professional training of students involved in experimental groups, in accordance with the methodology of formation of research competence of future psychologists within the framework of the developed model;

b) conducting control sections of CG and EG students to determine the levels of formation of research competence of future psychologists.

At the fourth (control) stage of the research (2023), the results of the pedagogical experiment were analyzed and summarized, the corresponding conclusions of the scientific research were formed, a statistical and quantitative analysis of the results of the experiment was carried out, the systematization and generalization of the results of the experimental work was carried out, and the dissertation work was prepared in accordance with the current requirements.

According to the results of the experimental verification of the defined pedagogical conditions and the developed formative measures, a statistically significant difference in the levels of the formation of the research competence of the psychology students of the experimental groups was obtained based on the results of ascertainment and control measurements, as well as the experimental and control groups, which proved the effectiveness of the pedagogical conditions identified by us for the formation of the research competence of future psychologists in the process of professional training.

The practical significance of the obtained scientific results lies in the meaningful enrichment of the methodology of using analytical-situational and creative tasks, the use of non-formal education tools and relevant Internet resources in the professional training of future psychologists, the organization of mini-projects on psychological volunteering as a component of practical training, the development and implementation of the author's special course at the choice of students "Research activity of a psychologist". The content of the developed special course "Research activity of a psychologist" to improve the process of forming the research competence of future psychologists can be used by teachers of the specialized disciplines "General psychology", "Age and pedagogical psychology", "Organization of psychological services", "History of psychology", "Basics of psychocorrection", "Fundamentals of psychotherapy", "Psychological counseling", "Methodology and methods of psychological research" in the practical activities of institutions of higher education that carry out professional training of future psychologists. The results can be used in the educational process of relevant institutions and for the professional development (improvement of qualifications) of psychologists.

The scientific provisions and results of the research are implemented in the educational process of Ivan Franko Drohobysk State Pedagogical University, T.G. Shevchenko Chernihiv Collegium National University, V.G. Korolenko Poltava National Pedagogical University, and Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University.

Key words: research competence, formation of research competence, future psychologists, professional training, institutions of higher education, professional education, psychology students.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації:

Монографії та розділи монографій

1. Василенко К. С. Використання інтерактивних технологій у формуванні дослідницької компетентності майбутніх психологів. *World trends in the use of interactive technologies in education: International collective monograph / Intellebence Transportation System And Smart City Institute (ITSSCI). Lima, Peru Kyiv, Ukraine, 2023. С. 469-488.*

Статті в наукових виданнях, включених до міжнародних наукометричних баз Scopus та Web of Science

2. Bilyk, V., Honcharuk, V., Rozhi, I., **Vasylenko, K.**, & Pshenychna, N. (2022). Contemporary Practice of Natural Science Training in Higher Education Institutions in Poland, Hungary and the Czech Republic: Neurobiological Aspects of Psychology. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 13(4), 40-67. <https://doi.org/10.18662/brain/13.4/375> (*Web of Science*).

3. Bilyk, V., Matvienko, O., Zinko, O., Hanushchyn, S., & **Vasylenko, K.** (2021). Cognitive Technologies in Pedagogical and Natural Science Training for Future Psychologists in Post-Pandemic Education. *Postmodern Openings*, 12(1Sup1), 323-334. [10.18662/po/12.1Sup1/288](https://doi.org/10.18662/po/12.1Sup1/288) (*Web of Science*).

4. Kryshchanovych, M., Bilyk, V., Hanushchyn, S., Sheremet, I., & **Vasylenko, K.** (2021). Modelling the ways to increase the creativity of psychology students as a basic factor in professional development. *Creativity Studies*, 14(1), 34-50. [10.3846/cs.2021.12571](https://doi.org/10.3846/cs.2021.12571) (*Scopus*).

Статті в наукових фахових виданнях України

5. Шеремет І., Гусєва Г., **Василенко К.** Організація викладання дисциплін природничо-наукового циклу з використанням платформи Moodle. *Український*

Педагогічний журнал. 2022 (1), 107–113. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-1-107-113> (*Index Copernicus*)

6. Василенко К. Професійна підготовка майбутніх психологів у дисертаційних дослідженнях України (2000–2020 рр.). *Науково-педагогічні студії*, 2021 (5), 136–144. <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2021-5-136-144> (*Index Copernicus*)

7. Василенко К. С. Дослідницька компетентність майбутнього вчителя початкових класів: структурні компоненти. *Освітній простір України*. 2019. Вип. 16. С. 56-62.

8. Матвієнко О.В., **Василенко К.С.** Основні характеристики аксіологічного компонента дослідницької компетентності майбутніх психологів. *Освітньо-науковий простір*. 2023. Вип. 4 (1). С. 101-111. [https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.4\(1\).2023.11](https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.4(1).2023.11)

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

Тези та матеріали конференцій

9. Василенко К.С. Шляхи формування дослідницької компетентності майбутніх психологів: досвід США. Матеріали п'ятого міжнародного симпозиуму «Освіта і здоров'я підрастаючого покоління»: зб. наук. праць / За ред. Білик В.Г. Вип. 5. К.: Алатон, 2023. С. 24-28.

10. Василенко К.С. Розвиток у студентів-психологів здатності до критичного осмислення інформації у процесі вивчення спецкурсу «Дослідницька діяльність психолога». Концептуальні, методологічні та практичні проблеми соціальної філософії, філософії освіти та освітньої політики: матеріали доповідей та виступів учасників Міжнародної-науково практичної конференції, м. Київ, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, 11 травня 2023 року. К.: Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2023. С. 77-82.

11. Матвієнко О. В., **Василенко К.** Формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі вивчення дисциплін циклу

природничо-наукової підготовки. Development of science: trends, innovations problems and prospects. Abstracts of XVII International Scientific and Practical Conference. Amsterdam, 2021. P. 140-141.

12. Василенко К. Розвиток дослідницької компетентності майбутніх психологів за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій. Збірник тез II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «II Шкловські читання «Проблеми сучасних природничо-математичних наук та методик їх викладання». Глухів, 2020. С. 178.

ЗМІСТ

Вступ.....	18
Розділ 1. Формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки як предмет науково-педагогічних досліджень....	25
1.1. Теоретико-методологічні основи професійної підготовки майбутнього психолога: вітчизняний та зарубіжний досвід.....	25
1.2. Структура і зміст дослідницької компетентності майбутнього психолога.....	47
1.3. Особливості формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі вивчення фахових дисциплін.....	68
Висновок до першого розділу.....	89
Розділ 2. Науково-методичні засади формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки.....	91
2.1. Критерії, показники та рівні сформованості дослідницької компетентності майбутнього психолога.....	91
2.2. Педагогічні умови формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки.....	104
2.3. Модель формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки.....	122
Висновок до другого розділу.....	125
Розділ 3. Організація, проведення та результати експериментального дослідження.....	127
3.1. Методика організації дослідно-експериментальної роботи з реалізації моделі формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки.....	127
3.2. Аналіз та статистична обробка результатів експериментального дослідження.....	169
Висновок до третього розділу.....	201
Висновки.....	203
Список використаних джерел.....	207
Додатки.....	235

ВСТУП

Актуальність та ступінь дослідженості проблеми. Сучасний період розвитку України визначається суттєвим зростанням ролі науки та дослідницької діяльності. З огляду на те, що процеси, які відбуваються в суспільстві, характеризуються зростанням ролі наукових знань, актуальним є формування дослідницької компетентності фахівців різних галузей. Необхідність формування даної компетентності підсилюється ще й тим, що постіндустріальний етап (інформаційне суспільство), всі сфери якого перенасичені інформацією, потребує людей, здатних аналізувати, співставляти події і факти, планувати та проектувати власну професійну діяльність, робити висновки, самостійно та швидко приймати рішення, пізнавати ще невідоме.

Виконання важливих завдань, пов'язаних з реформуванням освітньої галузі в Україні, потребує вдосконалення професійної підготовки психолого-педагогічних працівників, зокрема, майбутніх психологів. Тобто формування дослідницької компетентності, а також постійне стимулювання інтелектуального розвитку, потреби в актуальній, цілеспрямованій дослідницькій діяльності, формування відповідних психологічних якостей, є необхідними для сучасної людини в умовах інформаційного суспільства. Зміст освіти поступово стає орієнтованим на розвиток творчих та дослідницьких здібностей студентів, рівень яких у майбутньому визначатиме професіоналізм працівника. Тому зараз відбувається активний пошук нових концепцій та моделей освіти, методів, технологій професійної підготовки майбутніх психологів, які вирішуватимуть завдання щодо формування у студентів педагогічних закладів вищої освіти дослідницької компетентності.

Крім того, у практичній професійній діяльності психолог дуже часто зустрічається з ситуацією, за якої очевидних шляхів вирішення певної проблеми або не існує, або вони не виглядають переконливими. Подібні ситуації вимагають

проведення експериментальних досліджень, збору статистичного матеріалу та аналізу з використанням сучасних методів та інформаційних технологій.

У сучасний період помітно зростає кількість наукових педагогічних досліджень, в яких розглядаються особливості професійної підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти. Дослідженням проблем реалізації компетентнісного підходу в освіті присвячені роботи О. Бермус, М. Жалдака, О. Заблоцької, І. Зимньої, В. Кременя, О. Овчарук, С. Ракова, А. Хуторського та ін.

Важливими для дослідження проблеми формування дослідницької компетентності майбутніх психологів є також дослідження В. Бондаря, Л. Борисенко, Л. Козак., О. Прохорчука, С. Сисоєвої.

Слід зазначити, що формування дослідницької компетентності майбутніх психологів не стало предметом спеціального наукового розгляду і потребує всебічного дослідження, що забезпечить підвищення рівня професіоналізму та компетентності майбутніх психологів і відповідатиме новим професійним вимогам. Потребує уточнення зміст терміну «дослідницька компетентність майбутнього психолога», визначення відповідного діагностичного інструментарію, а також критеріїв й показників дослідницької компетентності з визначення рівнів її сформованості у студентів. У практиці підготовки психологів у закладах вищої освіти виявлено: низьку активність студентів у виконанні науково-дослідної роботи; фрагментарне використання науково-педагогічними працівниками інноваційних педагогічних технологій; недостатню мотивацію студентів в оволодінні здатністю до ефективного оволодіння навчально- та науково-дослідницькою діяльністю. Водночас на сучасному етапі ми можемо констатувати зближення професійних функцій «психологів-теоретиків» та «психологів-практиків», що додатково актуалізує проблему формування дослідницької компетентності майбутніх психологів.

Отже, соціальна значущість формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки, актуальність і, водночас,

недостатня розробленість цього питання зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: **«Формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки»**.

Мета дослідження полягає у визначенні, обґрунтуванні та експериментальній перевірці педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки.

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

1. Здійснити аналіз стану розробки проблеми формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у вітчизняній і зарубіжній теорії та практичній діяльності закладів вищої освіти.

2. Уточнити зміст поняття «дослідницька компетентність майбутнього психолога», визначити й обґрунтувати критерії, показники та рівні сформованості дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки.

3. Розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність моделі формування дослідницької компетентності майбутніх психологів.

4. Сформулювати теоретичні висновки та практичні рекомендації для ЗВО щодо формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх психологів у закладах вищої освіти.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки.

Мета, завдання та специфіка досліджуваного предмета зумовили доцільність комплексного використання таких **методів дослідження**: *теоретичні*: аналіз, узагальнення, систематизація, порівняння різних наукових поглядів на проблему, що досліджується, з метою виокремлення ефективних підходів до формування

дослідницької компетентності майбутніх психологів; моделювання та прогнозування – для створення моделі формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки; *емпіричні*: педагогічний експеримент, діагностичні методи (опитування, анкетування, тестування) та збирання емпіричного матеріалу – для визначення стану сформованості дослідницької компетентності майбутніх психологів і перевірки ефективності визначених педагогічних умов, що забезпечить реалізацію експериментальної роботи; *статистичні*: t-критерію Стьюдента – для поєднання якісного та кількісного аналізу отриманого емпіричного матеріалу, критерію Пірсона χ^2 – для перевірки статистичних гіпотез із подальшою їх якісною інтерпретацією та змістовим узагальненням.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

– *вперше розроблено, теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено* модель формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки, змістовим ядром якої є сукупність визначених педагогічних умов: вдосконалення змісту професійної підготовки майбутніх психологів (впровадження спецкурсу «Дослідницька діяльність у роботі психолога», встановлення міждисциплінарних зв'язків із дисциплінами фахової та природничо-наукової підготовки); цілеспрямоване формування позитивної мотивації студентів до здійснення навчально- та науково-дослідницької діяльності, світоглядної дослідницької позиції майбутнього психолога засобами неформальної освіти; посилення взаємозв'язку теоретичної та практичної підготовки майбутніх психологів через впровадження міні-проектів, започаткованих як психологічне волонтерство;

– *уточнено* зміст понять «дослідницька компетентність майбутніх психологів», «формування дослідницької компетентності майбутніх психологів» та структурні компоненти дослідницької компетентності майбутніх психологів (аксіологічний, когнітивний, процесуальний, акмеологічний);

– подальшого розвитку набуло науково-методичне забезпечення процесу формування дослідницької компетентності майбутніх психологів.

Практичне значення наукових результатів полягає в змістовному збагаченні методики використання аналітико-ситуаційних і творчих завдань, застосування засобів неформальної освіти та відповідних інтернет-ресурсів у професійній підготовці майбутніх психологів, організації міні-проектів з психологічного волонтерства як складової практичної підготовки, розробленні й впровадженні авторського спецкурсу за вибором студентів «Дослідницька діяльність психолога». Змістове наповнення розробленого спецкурсу «Дослідницька діяльність психолога» для удосконалення процесу формування дослідницької компетентності майбутніх психологів може застосовуватись викладачами фахових дисциплін «Загальна психологія», «Вікова та педагогічна психологія», «Організація психологічної служби», «Історія психології», «Основи психокорекції», «Основи психотерапії», «Психологічне консультування», «Методологія та методи психологічних досліджень» у практичній діяльності педагогічних закладів вищої освіти, які здійснюють професійну підготовку майбутніх психологів. Результати можуть бути використані в освітньому процесі відповідних установ та у процесі професійного розвитку (підвищення кваліфікації) психологів. Надійність та вірогідність результатів забезпечується обґрунтованістю вихідних теоретико-методологічних позицій, репрезентативністю вибірки, використанням комплексу методів, адекватних меті і завданням дослідження.

Організація дослідження. Експериментальна робота тривала протягом 2019 – 2023 рр. поетапно.

На першому (пошуковому) етапі дослідження (2019 р.) здійснено аналіз філософської, психолого-педагогічної, науково-методичної літератури з досліджуваної проблеми; узагальнення сучасного стану формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки, аналіз відповідності навчально-методичного забезпечення у закладах вищої освіти;

вивчено зарубіжний досвід формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки; визначено чинники, які впливають на якість їх професійної підготовки у зазначеному контексті; розроблено програму експериментального дослідження та відповідного інструментарію.

На другому (констатувальному) етапі дослідження (2020 р.) – здійснено визначення критеріїв та показників діагностування рівня сформованості дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки; сформовано контрольні та експериментальні групи.

На третьому (формувавальному) етапі дослідження (2021–2022 рр.) – уточнено програму формувального етапу експерименту; узгоджено зміст експериментальної роботи з планами роботи закладів вищої освіти; проведено формувальний педагогічний експеримент з реалізації моделі та педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки за такою процедурою:

а) здійснення професійної підготовки студентів, залучених до експериментальних груп, відповідно до методики формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у межах розробленої моделі;

б) проведення контрольних зрізів студентів КГ та ЕГ щодо визначення рівнів сформованості дослідницької компетентності майбутніх психологів.

На четвертому (контрольному) етапі дослідження (2023 р.) проаналізовано й узагальнено результати педагогічного експерименту, сформовані відповідні висновки наукового дослідження, здійснено статистично-кількісний аналіз результатів експерименту, систематизацію та узагальнення результатів експериментальної роботи, оформлено дисертаційну роботу згідно з діючих вимог.

Наукові положення та результати дослідження **впроваджено** в освітній процес Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (довідка №1125 від 03.08.2023 р.), Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка (довідка №5 від 12.07.2023 р.), Полтавського

національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (довідка №1565/01-35/57 від 27.07.2023 р.), Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (довідка №2/3 від 11.09.2023 р.) (Додаток Л).

Апробація результатів. Основні положення та результати дисертації були оприлюднені на *міжнародних* науково-практичних конференціях, зокрема: V Міжнародний симпозиум «Освіта і здоров'я підростаючого покоління» (м. Київ, 2023 р.); IV Міжнародна науково-практична конференція «Концептуальні, методологічні та практичні проблеми соціальної філософії, філософії освіти та освітньої політики» (м. Київ, 2023 р.); XVII International Scientific and Practical Conference «Development of science: trends, innovations problems and prospects» (Amsterdam, 2021); II Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «II Шкловські читання «Проблеми сучасних природничо-математичних наук та методик їх викладання» (м. Глухів, 2020 р.)

Результати дослідження обговорено на засіданнях кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки, кафедри практичної психології та звітних наукових конференціях студентів та аспірантів Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (2019–2022 рр.).

Публікації. Основні наукові положення дисертаційного дослідження відображено в 12 публікаціях (з них 6 – одноосібних), зокрема: 1 розділ у колективній монографії, 3 статті у виданнях, включених до міжнародних наукометричних баз Scopus та Web of Science, 3 статті у наукових фахових виданнях України, 4 публікації (тези) мають апробаційний характер.

Структура роботи. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (305 найменувань, з них іноземною мовою – 62 найменування) і додатків. Загальний обсяг дисертації складає 298 сторінок, в тому числі основного тексту – 190 сторінок. Робота містить 34 таблиці та 16 рисунків, 14 додатків.

РОЗДІЛ 1

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

1.1. Теоретико-методологічні основи професійної підготовки майбутнього психолога: вітчизняний та зарубіжний досвід

Науковий аналіз будь-якого педагогічного явища вимагає визначення та застосування його теоретико-методологічних основ. Це повною мірою стосується і такого складного феномена як професійна підготовка майбутнього психолога. Актуальність даної проблеми доводить зростання кількості наукових публікацій з цієї проблематики впродовж останніх років у зарубіжній та вітчизняній психолого-педагогічній літературі.

Серед вітчизняних дослідників у своїх роботах питання професійної підготовки майбутніх психологів піднімали Н. Антонова [6-8], Ю. Вінтюк [35; 36], Т. Григоренко [49], І. Дружиніна [59-61], В. Каблаш [75], В. Панок [144; 145], Л. Прудка [160], О. Романовський [172; 173], В. Синишина [183-188], А. Фурман [220], А. Чобанян [228], Т. Ярая [240; 241] та ін.

Значна увага українських науковців спрямовується на вивчення особистості психолога (І. Андрійчук [5], О. Михайленко [117], О. Романенко [168], Д. Романовська [171], В. Синишина [183] та ін.), його професійної ідентичності (О. Андрієвська-Семенюк [4], І. Дружиніна [59; 61], А. Разумна [163], О. Самкова [176] та ін.), професійної свідомості (А. Самойлова [177], Н. Шевченко [230-233] та ін.), професійного мислення (Т. Гура [51; 52], Н. Пов'якель [151; 152], Ю. Романова [169; 170], Т. Яценко, Л. Галушко, І. Євтушенко, С. Манжара [157] та ін.), аналіз професійно значущих якостей психолога (А. Джулай, О. Сафін [54], Л. Марчук [111], В. Петришин [150], Н. Полюк [153], Н. Сургунд [206], Н. Шевченко [231] та ін.), професійного мовлення

психолога (В. Андрієвська [3], Г. Калмиков [77; 78], Т. Каменєва [79], Т. Кириченко [82], І. Левчик [99], Л. Руденко, Р. Сірко, О. Стельмах, О. Вавринів [175], Т. Ханецька [221] та ін.), професійного становлення й соціалізації, формування професіоналізму майбутніх психологів у вищій школі (І. Дружиніна [60], І. Ендеберя [63], Л. Коняєва [93], В. Панок [144; 145], О. Черепехіна [225; 226] та ін.), професійної культури й професійного світогляду психолога (Н. Єрмакова [64]), М. Кононова [92] та ін.), формування та розвитку професійного іміджу майбутнього психолога (О. Затворнюк [70], Т. Лигомина [102], М. Слюсаренко [195] та ін.), його ціннісних орієнтацій (Ю. Карпюк [80], А. Павліченко [142], Т. Тітова [212] та ін.), готовності психолога до професійної діяльності (Л. Алексєєнко-Лемовська [2], Н. Антонова [6-8], Н. Байбекова [14], І. Волеваха [38], І. Калиновська [76], А. Книш [84], Т. Ковалькова [88; 89], М. Марценюк [110], Н. Мишко [119], Т. Ярая [240] та ін.).

У професійній підготовці майбутніх психологів, як вважають вітчизняні вчені (Л. Мазай [107], В. Петришин [150], Д. Романовська [171], Н. Старинська [200], О. Ткачишина [213], А. Фурман [220], Н. Шевченко [232; 233] та ін.), важливо спиратися на гуманістичну спрямованість майбутнього психолога; відповідність його особистісних рис загальнолюдським і національно-культурним цінностям. Однак, як показує український досвід професійної підготовки майбутніх психологів у ЗВО, традиційна система навчання не повною мірою забезпечує формування професійної компетентності майбутнього психолога, здатного на високому рівні виконувати різноманітні професійні обов'язки. Ю. Вінтюк із цього приводу зазначає, що «рівень підготовки психологів у ЗВО в Україні не відповідає ні запитам повсякденної практики, ні світовим вимогам» [36, с. 92]. Особливо це стосується дослідницької складової професійної підготовки майбутніх психологів. На думку А. Яновського, це пояснюється тим, що «в дидактиці та методичних дослідженнях проблема розвитку творчих, дослідницьких якостей особистості в навчанні зазвичай підмінюється проблемою активізації особистості в навчання в

цілому» [239, с. 12-13]. Водночас, як зазначає В. Бондар, важливою особливістю компетентнісної професійної освіти є актуалізація освітньо-дослідницького пошуку [19].

Актуальність дослідницької спрямованості професійної підготовки майбутнього психолога пов'язана також із його щоденною професійною діяльністю. Так В. Каблеш вважає, що «діяльність психолога будь-якого профілю передбачає, в першу чергу, не просто роботу з людьми, а й з їх внутрішнім світом – особливостями психіки» [75, с. 29], що впливає на особливості професійної підготовки майбутнього психолога. Крім того, важливим запитом сьогодення є поєднання психологічних досліджень та теорію з практикою таким чином, щоб допомогти психологам ефективно виконувати професійні завдання (рис. 1.1.).

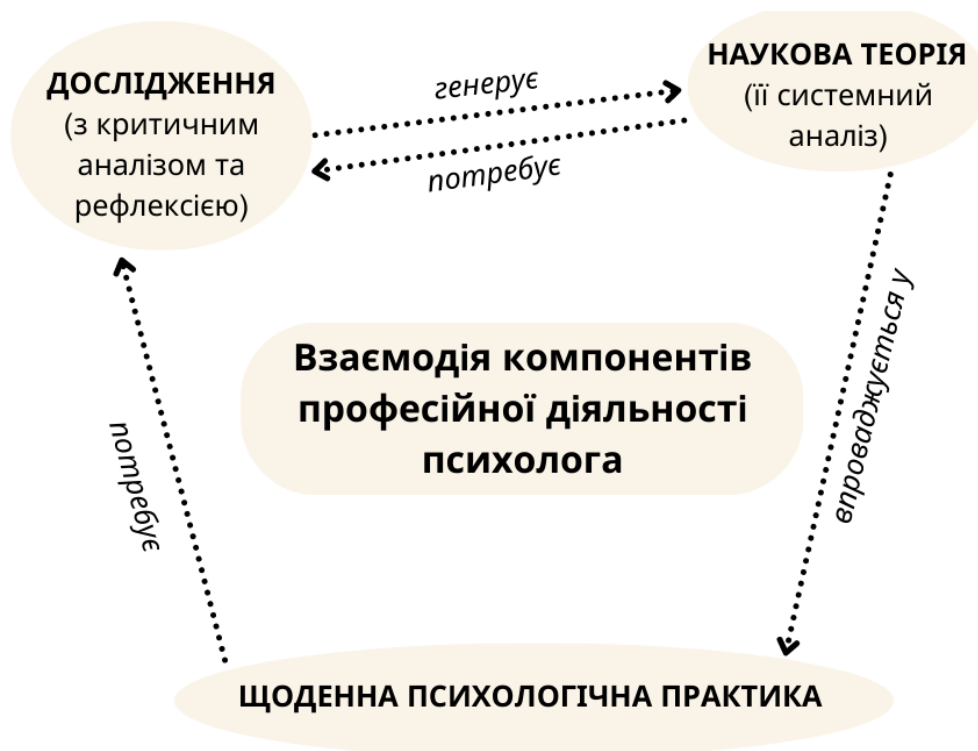


Рис. 1.1. Взаємодія компонентів професійної діяльності психолога (за матеріалами Lynham S. A., McDonald K. S. [282] та Scully-Russ, E., Lehner, R., & Shuck, B. [297])

Подібні позиції висловлені й у освітніх стандартах вищої психологічної освіти. Наприклад, у Стандарті вищої освіти України за спеціальністю 053 Психологія

бакалаврського рівня знаходимо наступні спеціальні (фахові, предметні) компетентності (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Деякі спеціальні (фахові, предметні) компетентності, програмні результати навчання зі Стандарту вищої освіти за спеціальністю «053 Психологія» [201]

Спеціальні (фахові, предметні) компетентності	Програмні результати навчання
СК4. Здатність самостійно збирати та критично опрацьовувати, аналізувати та узагальнювати психологічну інформацію з різних джерел	<p>ПР1 Визначати, аналізувати та пояснювати психічні явища, ідентифікувати психологічні проблеми та пропонувати шляхи їх розв'язання</p> <p>ПР4 Здійснювати реферування наукових джерел, обґрунтовувати власну позицію, робити самостійні висновки</p>
СК5. Здатність використовувати валідний і надійний психодіагностичний інструментарій	<p>ПР5 Самостійно обирати та застосовувати валідний і надійний психодіагностичний інструментарій (тести, опитувальники, проєктивні методики тощо) психологічного дослідження та технології психологічної допомоги</p>
СК6. Здатність самостійно планувати, організовувати та здійснювати психологічне дослідження.	<p>ПР6 Формулювати мету, завдання дослідження, володіти навичками збору первинного матеріалу, вміння дотримуватися процедури дослідження</p>

Досвід професійної підготовки майбутніх психологів за кордоном має деякі відмінності від українського.

Зарубіжні стандарти професійної підготовки психологів вперше почали інтенсивно обговорюватися в 1949 році, хоча потреба у їх створенні виникла ще на початку ХХ століття, коли «психологи, які працювали в прикладних сферах, таких

як управління, освіта та охорона здоров'я, визнали потребу у формулюванні стандартів професійної підготовки у даній професії. Як зазначають А. Ningdyah, Е. Helmes, С. Thompson, G. Kidd і К. М. Greenwood, «деякі вчені та психологи-практики того часу стверджували, що освіта психологів має бути стандартизованою, щоб відповідати вимогам суспільства» [287, с. 150].

Конференція в Боулдері (США) у 1949 році стала «першою та найвідомішою спробою стандартизації професійної підготовки психологів» [247]. До цього часу не було єдиної думки чи узгодження структури професійної психологічної освіти. Одним із головних результатів цього була поява моделі «дослідника-практика» (scientist-practitioner model) – першої «спеціальної спрямованої на підготовку професійних психологів освітньої моделі, яка донедавна була стандартною структурою для більшості професійних програм» [273].

Інші освітні моделі професійної підготовки психологів у США були розроблені як альтернативи моделі «дослідника-практика», а саме модель фахівця-практика (practitioner model) та її варіації, модель клінічного дослідника (clinical-scientist model) та модель професійної підготовки майбутнього психолога на основі компетентнісного підходу (competency-based model).

Розуміння особливостей і відмінностей моделей професійної підготовки майбутнього психолога є важливим, оскільки воно відображає академічну філософію, яка використовується при побудові конкретних освітньо-професійних програм, що, у свою чергу, впливає на характеристики випускників-психологів. Це має особливе значення для викладачів, які здійснюють професійну підготовку майбутніх психологів, а також осіб, які розробляють освітню політику у галузі професійної психологічної освіти.

Характерною особливістю моделі професійної підготовки майбутнього психолога як дослідника-практика (scientist-practitioner model) є інтеграція наукових і практико-орієнтованих досліджень в освітніх програмах підготовки психологів. Згідно з цією моделлю, ці програми повинні містити науково-

методичний (включаючи навчання проведенню досліджень) і практичний компоненти, спрямовані на розвиток практичних навичок. Практичні компоненти викладаються «за допомогою методу стажування або учнівства, тоді як науковий компонент розкривається шляхом скерування студентів у проведенні навчально-наукові досліджень і написанні звітів про них» [264]. Згідно з моделлю професійної підготовки майбутнього психолога як дослідника-практика, студенти мають оволодіти «основами наукової та психологічної етики, методологією та статистичною обробкою психологічних вимірювань, біологічними та соціальними основами поведінки» [274] тощо.

Незважаючи на те, що спочатку модель дослідника-практика була сформульована для професійної підготовки майбутніх психологів у галузі клінічної психології, згодом вона також була широко прийнята й у галузях педагогічної, консультативної та організаційної психології [250], а також спортивної психології (Cromptley B., Miles A., Hanton, S., & Niven A. [265], Funk D. C. & Jeff J. [266], Tod D. [302]). Наприклад, Saarah D. Kison, Kayla D. Moorer та Margo C. Villarosa [278] виявили, що 73% консультаційних, 65% клінічних і 60% шкільних психологічних освітніх програм у американській вибірці включили модель вченого-практика до опису своєї освітньої програми.

Можливою причиною популярності освітньої моделі професійної підготовки майбутнього психолога як дослідника-практика є те, що навіть якщо випускник у майбутньому ніколи не збиратимете жодної емпіричної інформації для проведення досліджень, знання психологічних методів дослідження зробить його поінформованішим і критичним мислителем. Як зазначають James C. Goodwin та Kerri A. Goodwin, «при ефективній організації освітнього процесу вивчення будь-якої з фахових психологічних дисциплін покращить якість професійної підготовки та розвиватиме навички критичного мислення студента, але саме інтеграція теоретико-наукових і практико-орієнтованих знань буде особливо ефективною для вдосконалення навичок оцінки психологічних досліджень і тверджень, пов'язаних

з психологією, що, на перший погляд, ґрунтуються на наукових дослідженнях, хоча й не є такими» [270, с. 29]. Однак, як стверджує D. Shapiro, у межах цієї моделі професійної підготовки «спершу приділялося відносно мало уваги фактичній інтеграції науки і практики в повсякденній професійній діяльності психолога» [298, с. 232], а цей процес розпочався лише згодом, коли вченими США також було розроблено декілька варіантів моделі фахівця-практика (practitioner model), таких як: модель практикуючого вченого (practitioner-scholar), вченого-практика (scholar-practitioner) та моделі місцевого клінічного дослідника (local-clinical-scientist).

Всі вищезгадані моделі професійної підготовки майбутніх психологів мають у своїй основі деякі спільні принципи, особливо стосовно акценту на практичній складовій професійної підготовки. Моделі практикуючого вченого (practitioner-scholar) і вченого-практика (scholar-practitioner) розглядаються як взаємозамінні. Ці дві моделі професійної підготовки приділяють більше уваги науковій діяльності студентів, ніж традиційна модель практиків.

Іншим варіантом моделі фахівця-практика (practitioner model) є розроблена у 1997 році модель професійної підготовки «місцевий клінічний дослідник» (local-clinical-scientist). Її розробка була ініційована Національною радою шкіл і програм професійної психології (NCSPP) [289]. У її основу покладено важливість «локальних» аспектів роботи психолога з клієнтами у наданні психологічних послуг. Локальні аспекти можуть включати особисту та сімейну історію родини клієнта, вплив місцевих соціальних та екологічних факторів, а також особисті проблеми клієнта). Основним принципом цієї моделі професійної підготовки майбутніх психологів є те, що психологи повинні бути чутливими до конкретних потреб своїх клієнтів. Таким чином, згідно з моделлю професійної підготовки «місцевий клінічний дослідник» (local-clinical-scientist), «студентам пропонуються широкі можливості для практики, щоб надати їм досвід різноманітної психологічної роботи, включаючи соціальні та особистісні проблеми, а також психологічний супровід маргінальних груп населення. Крім того, студенти-психологи

знайомляться з різноманітними дослідницькими темами та методами дослідження» [300].

Вищезазначені моделі професійної підготовки майбутніх психологів у США класифікуються як моделі на основі змісту освіти (content-based models). Варіанти освітніх моделей в цій категорії визначаються характеристиками змісту освітньої програми, чи то наголос на змісті практики (як це простежується в моделях підготовки фахівців-практиків), пріоритетності наукових аспектів і проведення досліджень (у моделі підготовки клінічних дослідників), або збалансований погляд на роль науки і практики у професійної підготовки (модель дослідника-практика).

Наступна модель професійної підготовки майбутніх психологів – модель, що ґрунтується на компетенціях – зосереджується більше на наборі компетентностей, які повинні бути досягнутими після вивчення освітньої програми, а не просто на аргументах щодо включення певного змісту чи предмета. Таким чином, ця модель наголошує на отриманні студентами-психологами певного набору знань, умінь і ставлень. Модель компетенцій також наголошує на застосуванні кількох методів викладання/навчання, щоб забезпечити досягнення випускниками заявлених компетенцій і їх необхідних рівнів розвитку.

Згідно з Національним центром статистики освіти при Міністерстві освіти США (NCES US Department of Education), «ключовими компонентами, які характеризують компетентнісну модель професійної підготовки, є: точний опис компетенцій, яких необхідно досягти випускнику; інструмент або метод для вимірювання компетенцій; застосування встановлених професійних стандартів, за якими особа вважається компетентною» [305, с. 9].

Використання моделі професійної підготовки, заснованої на компетенціях, у професійній психологічній освіті розпочалося в Сполучених Штатах у 1986 році, коли Національна рада шкіл і програм професійної психології (NCSPP) оприлюднила заяви, в яких зазначено, що «модель компетенцій складатиметься з шести основних компетенцій» [292]. Протягом кількох наступних років з'явилася

низка ініціатив щодо розробки моделей професійної підготовки майбутніх психологів на основі компетентнісного підходу.

Крім того, ці ініціативи підтримали професійні організації та органи з акредитації програм у галузі професійної психології, наприклад, Асоціація державних і провінційних психологічних рад (ASPPB) у США [246], Канадська психологічна асоціація (CPA) [263], Управління програмного консультування та акредитації APA [244], Британське психологічне товариство (BPS) [260] та ін. Важливо зазначити, що укладання міжнародних угод щодо основних компетенцій психолога може збільшити якість професійної підготовки психологів та сприяти глобальному розумінню та дорожній карті для міжнародної співпраці та академічної мобільності, розвитку ефективних механізмів оцінки та порівняльного аналізу для професії психолога, що підтверджується також думкою австралійських дослідників K. M. von Treuer та N. Reynolds [303].

Однак, і досі тривають наукові дискусії щодо професійної підготовки майбутніх психологів. Сучасною інновацією стала поява конкретних наборів компетенцій психолога, таких як Рівні досягнень розвитку компетентності від Національної ради шкіл і програм професійної психології США (NCSPP) у 2014 р. [286] і Еталонні орієнтири компетентностей (Competency Benchmarks), розроблені у 2009 році дослідниками Fouad N. A., Grus C. L., Hatcher R. L., Kaslow N. J., Hutchings P. S., Madson M. B., Collins F. L., & Crossman R. E. [269] На основі ретельного добору переліку компетенцій, які мають бути сформовані у процесі професійної підготовки майбутнього психолога, цілі компетенцій для кожного року навчання можуть бути відображені таким чином, щоб у підсумку освітня програма забезпечувала досягнення належного рівня сформованості компетентностей протягом всього періоду навчання студента-психолога у закладі вищої освіти. Крім того, спостерігається значний рух у розробці методів оцінювання для вимірювання компетенцій психолога, що представлено, наприклад, у «Наборі інструментів для оцінки компетенцій» (Competency Assessment Toolkit) [276].

Підсумовуючи аналіз моделей професійної підготовки майбутніх психологів у США, у таблиці 1.2 представимо характерні особливості чотирьох моделей, описаних нами вище.

Таблиця 1.2

Характеристика моделей професійної підготовки майбутніх психологів

Складові	Модель професійної підготовки майбутнього психолога			
	Дослідник-практик (scientist-practitioner)	Фахівець-практик (practitioner)	Клінічний дослідник (clinical-scientist)	Компетентнісна (competency based model)
<i>Основні положення</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Інтеграція науки і практики (інтегрована модель). - Однаковий акцент як на науці, так і на практиці. 	<ul style="list-style-type: none"> - Акцент на психологічній практиці та наданні послуг. - Посилене врахування потреб клієнтів як при наданні послуг, так і при розробці курикулуму. - Оволодіння різноманітним досвідом для задоволення суспільних потреб. - Професійне навчання, яке відповідає потребам низки клієнтів у громаді. - Широкий спектр психологічних послуг. 	<ul style="list-style-type: none"> - Акцент на наукових і дослідницьких аспектах. - Посилення уваги до ролі науки. - Наукові докази та емпірично підтвержені дані при наданні послуг. - Розгляд «місцевих аспектів» клієнтів (у моделі місцевого клінічного дослідника, local-clinical-scientist) 	<ul style="list-style-type: none"> - Акцент на сукупності компетенцій, яких необхідно досягти після завершення освітньої програми. - Акцент на оволодіння студентами сукупності знань, умінь і ставлень.
<i>Мета і завдання підготовки</i>	<p>Підготовка психолога, який стане одночасно і дослідником, і практиком.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Підготовка до професійного надання широкого спектра послуг. - Підготовка студентів до роботи психологами, чутливими до соціальних проблем і потреб спільноти клієнтів. 	<ul style="list-style-type: none"> - Підготовка до кар'єри в галузі психологічних досліджень. - Формування доказових наукових знань. - Розвиток психологічної науки, а також інтеграції психології з іншими науками. - Розширення доступу до різноманітних можливостей для навчання і проведення досліджень. - Поширення наукових знань серед політиків, колег у галузі психології та інших вчених і практиків. 	<p>Забезпечення розвитку та досягнення студентами певних навичок, знань і здібностей, які вважаються важливими в практиці психолога.</p>

<p style="text-align: center;"><i>Акценти змісту підготовки</i></p>	<p>- Наявність як наукової, так і практичної складової.</p> <p>- Практична та наукова підготовка з дисертаційним компонентом (написанням наукових робіт).</p> <p>- Доказова психологічна практика.</p>	<p>- Акцент на психологічній практиці, але не нехтуючи наукою та емпіричними дослідженнями.</p> <p>- Обов'язковим є вивчення оцінки наданих психологічних послуг, нових систем їх надання, а також психологічного супроводу і навчання.</p> <p>- Гнучкі критерії написання наукових робіт з акцентом на прикладну сферу.</p>	<p>- Акцент на науково-дослідну складову професійної підготовки.</p> <p>- Широкий спектр спеціальних знань і навичок, адаптованих до потреби студента та конкретні проблеми, які досліджуються у психологічній науці.</p>	<p>Ця модель спрямована не на завершення набору предметів / конкретного змісту та / або кількості годин практики під керівництвом.</p> <p>Натомість, зазначені компетенції, яких необхідно отримати після закінчення освітньої програми, скеровують і визначають навчальний досвід, наданий студентам.</p>
<p style="text-align: center;"><i>Методи викладання</i></p>	<p>Застосовуються як дидактичні, так і експериментальні методи викладання наукових і практичних освітніх компонентів.</p>	<p>- Навчання на практиці та розвиток супервізорських стосунків.</p> <p>- Забезпечення широкого спектру практики, інтеграція практичного досвіду з навичками та знаннями, отриманими на заняттях.</p> <p>- Викладач є зразком для наслідування, який займається практичною професійною діяльністю.</p> <p>- Регулярний обмін між науковцями та керівниками баз практик для професійного розвитку майбутніх психологів.</p>	<p>- Менша стандартизація професійної підготовки.</p> <p>- Поширеним є метод учнівства, в якій слухачі тісно співпрацюють з наставником-дослідником над досліджуваною темою.</p> <p>- Заохочення студентів до обміну досягненнями на академічних заходах, таких як симпозиуми, конференції, колоквиуми.</p>	<p>Застосовуються різноманітні методи викладання для забезпечення досягнення випускниками-психологами заявлених у освітній програмі компетенцій та їх необхідних рівнів розвитку.</p>

<i>Методи оцінювання</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Оцінювання студентів для визначення того, що індивідуальний курикулум є актуальним та адекватним для досягнення мети ОП, а також забезпечення інтеграції різних освітніх компонентів. - Оцінка ОП для моніторингу її ефективності у впровадженні моделі дослідника-практика. 	<ul style="list-style-type: none"> - Оцінювання студентів: однакова вага видатних результатів професійної діяльності та емпіричних / теоретичних досягнень. - Оцінка освітньої програми: періодичний моніторинг цілей ОП щодо задоволення суспільних потреб; внесення змін до ОП, якщо це визначено стейкхолдерами; регулярне самооцінювання. 	<ul style="list-style-type: none"> Безпосередня оцінка компетентності студентів у спеціалізованих областях психологічної науки за допомогою еталонних зразків (performance samples), які мають пряме відношення до здійснених ними клінічних досліджень. 	<ul style="list-style-type: none"> - Кілька методів оцінки сформованості компетентності. - Чітко визначені результати процесу оцінювання для підтримки процесу формування компетентності. - Використання альтернативних способів фіксації доказів володіння студентів компетенціями, поряд із традиційними способами оцінювання.
--------------------------	---	---	---	---

Варто зазначити, що у США психологи, які працюють у галузі освіти, вже давно відіграють ключову роль як у державних, так і в спеціальних школах, і широкий розвиток як когнітивної оцінки, так і психопрофілактики та лікування дітей багато в чому завдячує роботі в освітньому середовищі. Зосередження уваги шкільних психологів США «на розбудові освітнього середовища та академічній успішності школярів означає, що шкільні програми психологічної підготовки мають включати психоосвітній компонент на додаток до психологічних теорій і методів» [267]. Водночас дослідники у США зазначають, що шкільна психологія недостатньо представлена в навчальних програмах психології та підручниках у порівнянні з клінічною та консультативною психологією. Загалом низька представленість педагогічної психології у формальній освіті та каналах працевлаштування може пояснити той факт, що «лише 58% учасників визначили шкільну психологію своїм першим вибором для кар'єри» [257].

Як визначено у професійному стандарті підготовки шкільних психологів NASP (National Association of School Psychologists, США), психологи, які працюють у галузі освіти, мають «надавати ефективні послуги для допомоги дітям і молоді у досягненні академічного, соціального, поведінкового та емоційного успіху.

Шкільні психологи надають безпосередні освітні та психологічні послуги для дітей та молоді, а також працюють з батьками, педагогами та інші спеціалісти для створення сприятливого навчального та соціального середовища для всіх учнів» [301].

Психологічна практика «включає:

- психологічне тестування та оцінку особистісних характеристик, таких як інтелект; особистість; когнітивні, фізичні та/або емоційні здібності; навички; інтереси; здібності; і нейропсихологічне функціонування;
- консультування, психоаналіз, психотерапія, гіпноз, біологічний зворотний зв'язок, аналіз поведінки та терапія;
- діагностику, лікування та управління психічними та емоційними розладами чи інвалідністю, розладами вживання психоактивних речовин, розладами звички чи поведінки, а також психологічними аспектами фізичного захворювання, нещасного випадку, травми чи інвалідності;
- психопедагогічну оцінку, терапію та реабілітацію;
- консультації з лікарями, іншими медичними працівниками та пацієнтами щодо всіх доступних варіантів лікування, включаючи медикаменти, щодо надання допомоги конкретному пацієнту чи клієнту;
- надання прямих послуг окремим особам та/або групам з метою підвищення індивідуальної та, отже, організаційної ефективності, використовуючи психологічні принципи, методи та/або процедури для оцінки індивідів за особистими характеристиками» [283].

Також важливим для дослідження теоретико-методичних засад професійної підготовки майбутніх психологів є те, що у листопаді 2002 року Асоціація центрів докторантури та стажування психологів (APPIC) спільно з 21 психологічною організацією спонсорувала проведення Конференції з питань дослідження компетентностей «Майбутні напрями в освіті та кредитування в професійній психології». Місія конференції полягала у визначенні основних та спеціалізованих

компетенцій, формуванні моделей компетентностей для підготовки наступного покоління психологів та розробці стратегій оцінки цих компетентностей. Дослідницьким групам було запропоновано на розгляд такі компоненти: критичне мислення і професійне мислення психолога; афективні, біологічні, когнітивні та соціальні аспекти поведінки; знання історії та систем психології; здатність до саморозвитку; розробка та методологія досліджень; методи проектування та аналізу даних; інтеграція науки та практики; здатність до вивчення індивідуальних та культурних відмінностей. Ці характеристики були прийняті як компоненти професійної компетентності фахівців психологічної галузі.

Значущими для професійної підготовки майбутніх психологів є також необхідні умови для проведення міждисциплінарних досліджень, які виокремлені Abt Associates Inc., організацією, що надає дослідницькі, консультаційні та технічні послуги в галузі соціальної політики, клінічних випробувань, охорони здоров'я, міжнародного розвитку, збору та управління даними. На основі поглибленого огляду літератури та тісних консультацій з консультативним комітетом дослідження їх дослідницька група «визначила шість основних компетенцій, необхідних для проведення міждисциплінарних досліджень:

1. Глибина знань з певної дисципліни або галузі знань.
2. Здатність розпізнавати сильні та слабкі сторони багатьох дисциплін.
3. Можливість застосовувати підходи та інструменти з різних дисциплін для вирішення проблеми дослідження.
4. Можливість працювати в команді з особами, які є представниками різних наукових дисциплін.
5. Здатність повідомляти результати наукових досліджень, заснованих на одній дисципліні або галузі, академічним дослідникам, які є обізнаними в інших дисциплінах.
6. Здатність повідомляти про результати досліджень як в академічних колах, так і неакадемічній аудиторії» [252, с. 7]. Ми вважаємо ці результати корисними

для визначення дослідницької спрямованості у професійній підготовці майбутніх психологів, враховуючи той факт, що більшість психологів під час свого майбутнього професійного розвитку опановує певний провідний метод психотерапевтичної роботи (психоаналіз та психоаналітична терапія, когнітивно-поведінкова терапія, гештальт-терапія, гіпноз, арт-терапія, психосинтез тощо) або їх поєднання.

Не можемо не згадати про дослідження Larry E. Beutler, який зауважує, що «більшість рішень щодо ефективності психотерапії базуються на думках та особистих переконаннях фахівця, ніж на наукових доказах» [253, с. 999]. Тому треба вчити майбутніх психологів працювати з науковою літературою, впроваджувати результати досліджень інших вчених, представляти результати власних емпіричних досліджень інноваційного характеру. У звіті президентської робочої групи APA (American Psychological Association) з практики, заснованої на доказах (evidence-based practice) також вказано, що «розуміння наукового методу дозволяє психологам розглядати докази з низки дослідницьких матеріалів, оцінювати внутрішню та зовнішню валідність окремих досліджень, оцінювати величину ефектів між дослідженнями та застосовувати відповідні дослідження до окремих випадків» [245, с. 277]. Зміст дослідницької компетентності психолога має також включати в себе наукове ставлення до професійної діяльності, що характеризується відкритістю до даних, формуванням і перевіркою клінічних гіпотез, а також здатністю використовувати теорію для керівництва власними втручаннями, не дозволяючи теоретичним упередженням отримувати перевагу над дослідницькими даними.

Крім того, американські дослідники Kathleen J. Bieschke, Nadya A. Fouad, Frank L. Collins та Jr. Jane S. Halonen, виділяють «наступні компоненти професійної компетентності психолога:

- описові навички (тобто навички спостереження, інтерпретації та вимірювання);

- навички концептуалізації (тобто вміння використовувати поняття та теорії наукової дисципліни);
- навички вирішення проблем (тобто здатність проводити дослідження та використовувати результати досліджень);
- етика проведення психологічних досліджень, включаючи обізнаність та дотримання морально-етичних професійних норм;
- наукові цінності та установки на здійснення дослідницької діяльності;
- комунікативні навички;
- навички співпраці;
- самооцінка та рефлексія власного досвіду здійснення наукових досліджень» [254].

Як ми бачимо, складові змісту професійної підготовки майбутнього психолога у контексті дослідницької спрямованості представлені тут у досить широкому значенні. Наприклад, до переліку включено комунікативні навички, оскільки «дослідження завершено лише тоді, коли його результати передаються науковому співтовариству» [254].

Здійснюючи теоретичне узагальнення зарубіжного досвіду професійної підготовки майбутніх психологів, можна констатувати, що нині серед дослідників не існує єдиного розуміння щодо складових характеристик професійної компетентності психолога, що відображено у таблиці 1.3.

**Деякі складові змісту професійної підготовки психолога
у зарубіжних дослідженнях та нормативно-правових документах**

Країна	Зміст професійної підготовки
<p align="center">Австралія (Керівництво щодо практичної діяльності, розроблене Психологічною радою Австралії) [291]</p>	<ul style="list-style-type: none"> - визначення дослідницьких проблем, що виникають із практики психології, розробка відповідних стратегій дослідження; - вибір методів дослідження, його проведення та представлення висновків досліджень (в тому числі й не-психологам) - перетворення результатів досліджень та оцінки на покращення стратегічної політики, вдосконалення психодіагностики (в тому числі й розробку тестів) та прикладні знання.
<p align="center">Велика Британія (Освітня програма Університету Саутгемптона підготовки за спеціальністю «Основи клінічної психології») [284]</p>	<ul style="list-style-type: none"> - вміння критично аналізувати наявну дослідницьку базу; - оволодіння навичками планування та проектування досліджень, прикладними методами досліджень у галузі психології; - лідерство та управління, які охоплюють навички керівництва та управління, планування служби та роботу в командах; - вміння презентувати результати досліджень для різних аудиторій (наприклад, через презентації, написання статей, прес-релізів).
<p align="center">Канада (Угода про взаємне визнання регулюючих органів професійних психологів Канади) [285]</p>	<ul style="list-style-type: none"> - базові знання методів дослідження та застосування наукових досліджень, включаючи: прикладну статистику та теорію вимірювань; різні моделі наукових досліджень у галузі психології (від лабораторних експериментів до квазіекспериментальних та польових досліджень); якісні методи дослідження (включаючи спостереження та опитування) тощо, особливо щодо характеру надійності та достовірності збору та інтерпретації якісних даних; - вміння писати професійні звіти; - навички організації досліджень для розробки та реалізації дослідницьких проєктів, як у професійному, так і в академічному контексті.

<p>Німеччина (дослідники Gess Christopher, Wessels Insa, Blömeke Sigrid)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - виявлення проблеми дослідження; - планування науково-дослідного проєкту; - застосування якісних та кількісних методів дослідження; - аналіз та інтерпретація даних.
<p>США (дослідники K. J. Bieschke, N. A. Fouad, F. L. Collins та J. S. Halonen)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - описові навички (спостереження, інтерпретація та вимірювання); - навички концептуалізації (вміння використовувати поняття та теорії наукової галузі); - навички вирішення проблем (здатність до проведення досліджень та використання їх результатів); - етика проведення психологічних досліджень (обізнаність та дотримання морально-етичних професійних норм); - наукові цінності та установки на здійснення дослідницької діяльності; - комунікативні навички; - навички співпраці; - самоаналіз та рефлексія власного досвіду здійснення наукових досліджень.
<p>Республіка Корея (дослідники Yong-Chun Bahk, Ha-Leem Song, Jong-Sun Lee, Kee-Hong Choi)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - розуміння основних принципів доказової практики психолога (вивчення результатів найкращих наукових досліджень, їх експертиза науковими установами, аналіз цінностей та вподобань клієнта); - навички роботи з науковою та методичною літературою; - навички проведення експериментальних досліджень у галі психології; - здатність до подальшого систематичного навчання та саморозвитку.

Виходячи з реалій сьогодення, освітніх стандартів вищої психологічної освіти (як українських, так і зарубіжних), досліджень наукових праць щодо професійної підготовки майбутніх психологів нами сформульовано необхідність використання таких теоретико-методологічних підходів: компетентнісний, аксіологічний, акмеологічний, особистісно-діяльнісний.

Методологію розуміють як вчення про структуру, логічну організацію, способи й засоби, методи та процедури наукової діяльності; про поняттєво-категоріальний апарат науки; конкретні форми й методи досягнення завдань наукового дослідження (В. Балакірева [15, с. 6]); «систему принципів і способів організації та побудови теоретичної й практичної діяльності, а також як вчення про цю систему» (Р. Шевчук [234, с. 36]); «наукове знання про напрями, способи, методи наукового пізнання, дослідження» (О. Дубницька [62, с. 207]).

Серед теоретико-методологічних підходів *компетентнісний підхід* акцентує увагу не так на сумі засвоєної здобувачами освіти інформації, скільки на здатності майбутнього психолога діяти в різних професійних проблемних ситуаціях.

Т. Григоренко у своєму дисертаційному дослідженні «Формування професійних компетентностей у психолога (спеціального, клінічного) у процесі навчання» [49] зазначає, що «компетентнісний підхід відкриває нові можливості професійної підготовки майбутніх психологів і визначає орієнтацію на створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, які включають професійно-психологічний потенціал і здатність випускника до стійкої соціальної і ефективної професійної діяльності. На відміну від знаннєвого підходу, компетентнісний підхід має дуже важливу ознаку – випереджувальний характер, що суттєво для професійної діяльності майбутнього психолога, який буде працювати в умовах, які постійно змінюються» [49, с. 40-41].

В. Фрицюк розглядає сутність компетентнісного підходу як спрямованість «освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості, якими мають оволодіти студенти під час навчання, розвитку в особистості здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання та досвід у професійній діяльності» [218, с. 165].

Важливе місце у професійній підготовці майбутніх психологів відіграє мотивація, професійний інтерес, установки, потреби, що безпосередньо формуються під впливом ціннісно-мотиваційної сфери особистості [178].

Особливістю *аксіологічного підходу* є те, що його реалізація передбачає професійну підготовку майбутніх психологів в єдності світоглядних, професійних й особистісних характеристик, що зумовлюють розвиток індивідуально значущих ціннісних орієнтацій та формування особистісного ставлення до професійних цінностей.

Значення аксіологічного підходу у професійній підготовці майбутніх психологів ґрунтовно розглядається в працях В. Синишиної [183] та О. Шолох [236].

Аксіологічний підхід до професійної підготовки майбутніх психологів, як зазначає В. Синишина, реалізується в тісному взаємозв'язку з *акмеологічним підходом*, позаяк «професійне зростання ототожнюється з ціннісною сферою самопізнання, саморозвитку, самоактуалізації тощо» [183]. Тому одним із найефективніших сучасних підходів, що дозволяють цілеспрямовано і комплексно вирішувати завдання професійної підготовки майбутніх психологів, є саме акмеологічний підхід – методологія, що розглядає професійну підготовку у двох аспектах: з одного боку, як процес досягнення особистістю певного рівня професійного розвитку, а з іншого – як етап у процесі досягнення людиною вищого рівня досконалості (акме).

В. Пащенко акцентує увагу на тому, що «використання акмеологічного підходу в сучасній педагогічній освіті сприяє зростанню професійної мотивації майбутніх психологів, стимулює креативний потенціал, розкриває можливості використання особистісних ресурсів як активного суб'єкта діяльності, який створює умови успішної самореалізації» [147, с. 210].

З точки зору *особистісно-діяльнісного підходу* особистість розглядається як суб'єкт діяльності, яка сама, формуючись у діяльності й у спілкуванні з іншими людьми, визначає характер цієї діяльності та спілкування.

Багато науковців (І. Бех [17], Н. Гомеля [43], С. Міхелі [121], О. Черепехіна [226] та ін.) розглядали особистісно-орієнтований підхід у організації освітнього

процесу та професійної підготовки майбутніх фахівців. Особистісний підхід у психології та педагогіці вищої школи передбачає виявлення та розкриття можливостей студента, становлення у нього свідомості та самосвідомості, допомогу в усвідомленні себе як особистості, своїх можливостей.

У межах діяльнісного підходу особистість виступає суб'єктом діяльності, яка, у свою чергу, поряд з іншими факторами, визначає особистісний розвиток майбутнього фахівця. Узагальнюючи вищезазначене, можна зробити висновок, що ми не можемо розглядати лише особистісний аспект професійної підготовки майбутніх психологів, потрібно інтегрувати цей аспект з діяльністю. Це пов'язано з тим, що саме діяльність є основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості майбутнього психолога, тому поєднання особистісного й діяльнісного підходів є виключно важливим.

Таким чином, у межах особистісно-діяльнісного підходу об'єктами професійної підготовки майбутніх психологів є їх мотиваційно-ціннісний розвиток, когнітивні процеси, задіяні в процесі професійної підготовки, а також емоційно-вольові якості – особистісний розвиток майбутнього психолога; об'єктами діяльнісного розвитку – знання, навички й уміння, які складають сукупність дій, вмінь та операцій, що забезпечують здійснення професійної діяльності, а також здатність до оцінки та рефлексії власного професійного досвіду (табл. 1.4).

**Реалізація особистісно-діяльнісного підходу
у професійній підготовці майбутніх психологів**

<i>Особистісно-діяльнісний підхід</i>			
<i>Особистісна складова професійної підготовки майбутніх психологів</i>		<i>Діяльнісна складова професійної підготовки майбутніх психологів</i>	
Мотиваційно-ціннісний розвиток майбутнього психолога	Когнітивний і емоційно-вольовий розвиток майбутнього психолога	Розвиток сукупності дій, вмінь та операцій, які забезпечують здійснення професійної діяльності	Розвиток здатності до оцінки та рефлексії власного професійного досвіду

Особистісна складова особистісно-діяльнісного підходу передбачає, що в центрі процесу професійної підготовки майбутнього психолога знаходиться сам студент – його мотиви і цінності та неповторний психологічний склад – когнітивні процеси й емоційно-вольові якості. Відповідно, весь процес професійної підготовки, центруючись на особистості студента, стає антропоцентричним за метою, завданнями, змістом, організаційними формами, методами й прийомами навчання. У межах діяльнісної складової особистісно-діяльнісного підходу студент є водночас суб'єктом низки провідних видів діяльності: навчальної, дослідницької та професійної діяльності.

Також зазначимо, що в умовах війни по-новому ставиться проблема професійної підготовки майбутніх психологів, вона вимагає наукового переосмислення цінностей фахової діяльності та надання психологічних послуг, а також актуалізує пошук оптимальних форм організації освітнього процесу для студентів освітньої програми «Практична психологія» у ЗВО у контексті формування дослідницької компетентності.

1.2. Структура і характеристика дослідницької компетентності майбутнього психолога

Глобальні зміни в інформаційній, комунікаційній, професійній та інших сферах сучасного українського суспільства вимагають коригування змістових, методичних і технологічних аспектів освіти. В останні роки методологічною основою підготовки сучасного фахівця є компетентнісний підхід, при чому ця тенденція спостерігається не лише у вітчизняній системі освіти, а й у більшості освітніх систем країн Європи та інших країн світу [271, с. 62; 290, с. 724; 304, с.1583; 154, с. 67]. Якщо донедавна метою освіти була підготовка випускника, який опанував знання в межах програми і набув навчальних або професійних вмінь і навичок, то сучасні методисти, дидакти, психологи вказують на необхідність формування ключових, галузевих і предметних компетентностей, зокрема, дослідницької. Відбувається зміщення акцентів зі знаннєвої підготовки на цінності та ставлення, самостійне оволодіння знаннями, оптимальне використання їх у процесі життєтворчості, реалізації самостійності у прийнятті рішень. Переорієнтація парадигми вітчизняної освіти зі знаннєвої в компетентнісну полягає ще й у тому, що знання, наразі, не вважаються головним критерієм розвитку особистості.

Реформування професійної підготовки майбутніх психологів в Україні є частиною процесів оновлення освітніх систем. Ці зміни стосуються створення нових стандартів вищої освіти, оновлення та перегляду змісту освітніх програм, навчально-дидактичних матеріалів, підручників, форм, методів і технологій навчання. Цілеспрямоване набуття студентською молоддю знань, умінь і навичок у галузі психолого-педагогічної освіти, їх трансформація в компетентності сприяє особистісному культурному зростанню, розвитку освітніх технологій, здатності швидко реагувати на запити часу.

Одним зі шляхів оновлення змісту вищої освіти є узгодження його відповідно до сучасних потреб ринку праці. Методологічним орієнтиром сучасної професійної

підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти є компетентнісний підхід, сутність якого полягає у формуванні компетентностей, які забезпечать успіх у майбутній професійній діяльності [39, с. 34].

У сучасному інформаційному світі дослідницька компетентність є необхідною не лише для наукових співробітників. Так важливість формування дослідницької компетентності психологів задекларована в Законі України «Про вищу освіту», де серед основних завдань підготовки фахівців у закладах вищої освіти визначено «проведення наукової діяльності шляхом проведення наукових досліджень і забезпечення творчої діяльності учасників освітнього процесу; забезпечення органічного поєднання в освітньому процесі освітньої, наукової та інноваційної діяльності» [67].

Однак, будучи об'єктивними, ми не можемо не зазначити, що жоден нормативний документ або рекомендації до їх написання (у галузі вищої освіти України) не містить чітко виокремленого поняття «дослідницька компетентність». Так, наприклад, серед 31 загальної компетентності з переліку проекту TUNING, представлених у «Методичних рекомендаціях щодо розроблення стандартів вищої освіти» (2017 р., зі змінами у 2020 р.) [130], дослідницька компетентність не виокремлена як самостійна, проте є й такі, що за своїм змістом схожі на дослідницьку компетентність і в сукупності можуть її становити. Їх визначено як «здатність: до абстрактного мислення, аналізу і синтезу; до проведення досліджень на відповідному рівні; вчитися й оволодівати сучасними знаннями; до пошуку, опрацювання й аналізу інформації з різних джерел; бути критичним і самокритичним; генерувати нові ідеї (креативність); вміння виявляти, ставити та вирішувати проблеми [130].

Особливо актуальним для дослідження формування дослідницької компетентності є аналіз історичної генези поняття «компетентність». На думку окремих учених, наприклад, Л. Горшкової та Л. Коваль, засновником даного поняття є «батько усіх наук» давньогрецький учений Арістотель, який спрямовував

свою увагу на дослідження можливих станів людини, зокрема, стану «*atere*» – розвиненої та вдосконаленої сили такого рівня, що вона стає характеристикою особистості [46]. Ці думки знаходить підтвердження й у зарубіжних дослідженнях. На думку зарубіжних дослідників Udompong L., Traiwicitkhun D. та Wongwanich S., дослідницька компетентність є важливою якістю особистості, яка є необхідною для фахівців усіх спеціальностей. Таке широкомасштабне формування дослідницької компетентності фахівців будь-яких галузей виробництва призведе до академічного розвитку всіх професій і дозволить відкривати нові знання та інновації, допомогти у вирішенні проблем системним шляхом, а фахівці можуть постійно розвивати свої знання [304, с. 1583].

Теоретичний аналіз наукових джерел дає нам можливість з'ясувати, що поняття «дослідницька компетентність» трактується у сучасній педагогічній науці з різних позицій. Аналогічно до проблеми відсутності консенсусу відносно термінів «компетенція» й «компетентність» у науковій літературі є не визначеним питання співвіднесення понять «дослідницька компетенція» та «дослідницька компетентність». Автори їх вживають як синоніми або поняття, що близькі за значенням (М. Вінник, Н. Глузман, І. Зимня, І. Олійник, Н. Осипова, Ю. Тарасіч, А. G. Azuelo, L. G. Sariana, A. Manual, R. A. Roe та ін.), як поняття, які мають підпорядкованість (до складу компетентності входять компетенції – С. Архипова, С. Бондар, Л. Козак, О. Мерзликін, Ю. Єчкало та ін.), або ж протиставляють їх один одному, вважаючи поняттями, які не є схожими за своїм значенням (І. Волощук, М. Головань, С. Кравченко, В. Кувенховен, О. Ларіонова, А. Мейерс, І. Попович, А. Хуторський, В. Яценко та ін.).

Таким чином, під компетенцією ми розумітимемо сукупність знань, умінь, навичок, що є необхідними для якісного виконання певної діяльності, а під компетентністю – інтегральну здатність особистості застосовувати вже набуті знання, уміння, навички в практичній діяльності, виявляючи власне особисте

ставлення та досвід, тобто це особистісна характеристика фахівця, який володіє низкою відповідних компетенцій.

Дослідницька компетентність психолога вбирає в себе сутність і закономірності такого феномену як дослідницька діяльність. Будь-які уміння, в тому числі й ті, які входять до складу дослідницької компетентності, формуються в процесі діяльності, тому вважаємо за необхідне ширше проаналізувати поняття «дослідницька діяльність», що доцільно розпочати з порівняльного аналізу понять «навчально-дослідницька діяльність» і «науково-дослідницька діяльність» та власне «дослідницька діяльність».

Основною характеристикою розрізнення навчально-дослідницької і науково-дослідницької діяльності виступає науково-об'єктивна значущість та новизна досягнутого результату. Дослідницьку діяльність більше зіставляють із науково-дослідницькою (Г. Кловак, В. Шейко, А. Яновський), хоча важливі для її реалізації дослідницькі вміння формуються, на думку вчених, у навчально-дослідницькій діяльності (М. Князян, О. Рогозян).

Здійснюючи аналіз поняття «діяльність», перш за все акцентуємо увагу на словникових джерелах. Наприклад, у Психологічному словнику знаходимо таке визначення: «діяльність – це специфічно людська форма активного ставлення до дійсності, регульована свідомістю як вищою інстанцією, внутрішня і зовнішня активність, що спричиняється потребою і регулюється свідомо поставленою метою» [189, с. 82]. Крім того, будь-яка діяльність спрямована на пізнання, творче відтворення або перебудову зовнішнього світу.

Г. Костюк наголошує на зв'язку діяльності зі структурою особистості. У своїх працях учений зазначає, що «властивості особистості формуються під час діяльності, зазнають у ній різних змін, диференціюються, інтегруються і стають компонентами більш складного цілого, яким є структура особистості, тобто стійка і водночас з тим динамічна система психічних властивостей. Зв'язок особистості з діяльністю визначає той факт, що попри всі розбіжності, якості

особистості мають подібні структурні компоненти – знання, мотиви і способи дій» [174, с. 228]. Також Г. Костюк зазначає, що саме у процесі діяльності утворюються особистісні якості.

У широкому сенсі діяльність, як тлумачиться це поняття у Філософському енциклопедичному словнику, має значення «форми активності, що характеризує здатність людини чи пов'язаних з нею систем бути причиною змін у бутті» [216, с. 163]. Діяльності притаманні трансформація зовнішнього у внутрішнє, єдність опредметнення та розпредметнення певних смислів, що задають параметри її здійснення. Для людської діяльності характерним є вибір можливостей та відповідно – прийняття рішень.

У вузькому сенсі діяльність розглядається як спосіб буття людини в світі, здатність її вносити в дійсність зміни [44, с. 98].

Структуру діяльності складають такі основні елементи:

- мотиви, що спонукають суб'єкт до діяльності;
- мета - результати, на досягнення яких спрямована діяльність;
- засоби, за допомогою яких здійснюється діяльність [161, с. 82-83].

Важливими також є трактування інших понять, пов'язаних із дослідницькою компетентністю. Так у Великому тлумачному словнику сучасної української мови [34] поняття, пов'язані із дослідницькою компетентністю, «визначені у наступний спосіб:

- *дослід* – відтворення якого-небудь явища або спостереження за новим явищем у певних умовах з метою вивчення, дослідження; експеримент;
- *досліджувати* – 1. Піддати що-небудь ретельному науковому розгляду з метою пізнання, з'ясування чогось. 2. Ретельно обстежувати кого-, що-небудь, уважно знайомитися з чим-небудь для встановлення чогось;
- *дослідний* – 1. Пов'язаний з науковим дослідженням. 2. Призначений для ведення дослідів;

- дослідник – 1. Той, хто займається науковими дослідженнями. 2. Призначений для ведення дослідів» [34, с. 321].

І. Зимня та Є. Шашенкова зазначають, що дослідницька діяльність – це «специфічна людська діяльність, яка регулюється свідомістю і активністю особистості, спрямована на задоволення пізнавальних, інтелектуальних потреб, продуктом якої є нове знання, отримане у відповідності з поставленою метою і у відповідності з об'єктивними законами» [72, с. 32].

За Т. Мієр, результатом дослідницької діяльності може виступати «1) нова інформація про об'єкти дослідження (прямий продукт); 2) нова інформація про інші об'єкти й про інші властивості досліджуваного об'єкта, які не були предметом дослідження; 3) набуття знань про саму дослідницьку діяльність та практичний досвід її здійснення; 4) пізнавальний та особистісний розвиток дослідника (формування особистісних психічних утворень)» [120, с. 58].

На погляд І. Фролової, науково-дослідницька діяльність студентів представляє собою «найбільш ефективний метод підготовки якісно нових фахівців у вищій школі. Вона максимально розвиває творче мислення, індивідуальні здібності, дослідницькі навички студентів, дозволяє здійснювати підготовку ініціативних фахівців, розвиває наукову інтуїцію, глибину мислення, творчий підхід до сприйняття знань та практичне застосування у вирішенні певних посталих завдань» [219].

На нашу думку, науково-дослідницька діяльність студентів у процесі навчання у ЗВО знаходиться між навчально-дослідницькою та майбутньою професійною діяльностями, що умовно відображено у схемі (рис. 1.2).



Рис. 1.2. Схематичне зображення взаємозв'язку між діяльностями, у яких виявляється дослідницька компетентність студента-психолога

Зі схеми 1.1 видно, що навчально-дослідницька та науково-дослідницька діяльність може здійснювати підготовчу роль до реалізації дослідницької компетентності у майбутній професійній діяльності студентів психологів.

Водночас велика кількість студентів у власній науково- та навчально-дослідницькій діяльності стикається з певними труднощами, що, на нашу думку, пов'язано з недостатньою розвиненістю у них дослідницької компетентності. Як показало дослідження Л. Панченко, «студенти різних спеціальностей і різних курсів зустрічаються з проблемами у власній навчально-дослідницькій діяльності, подолання яких вимагає педагогічного супроводу. Так, 52,9 % студентів, відповіли «скоріше, так» на питання, чи зустрічалися вони під час навчання в університеті з складнощами щодо навчально-дослідницької діяльності. Ці труднощі стосуються виконання самостійних завдань, творчих завдань, вибору теми наукової роботи, підготовки до виступу на науковій конференції, роботи над курсовими, бакалаврськими і магістерськими роботами, відбору необхідних методів і методології досліджень, коректному кількісному аналізу зібраних даних» [146].

На думку багатьох сучасних педагогів (В. Болотов, І. Зимня, А. Хуторський та ін.) дослідницька компетентність, відноситься до числа ключових. Так, згідно з класифікацією ключових компетентностей І. А. Зимньої, дослідницька

компетентність входить в якості компонента до «компетенцій, які стосуються діяльності людини» [73, с. 24]. Ці компетенції, як зазначає дослідниця, проявляючись у поведінці, діяльності людини, стають, її особистісними якостями, властивостями. Відповідно, вони «стають компетентностями, які характеризуються мотиваційною, смисловою, регуляторною складовими, поряд зі специфічним ставленням, когнітивним компонентом (знанням) і досвідом» [73, с. 30].

Л. Козак визначає дослідницьку компетентність як «сукупність знань, інтелектуальних, практичних і організаторських умінь, спрямованих на виконання діяльності дослідницького та інноваційного характеру. На думку вченої, вони виявляються в уміннях чітко формулювати суть досліджуваної проблеми, мету, об'єкт, предмет, робочу гіпотезу, завдання дослідження; планувати та організовувати експеримент; у володінні методами наукового дослідження, умінні теоретично обґрунтувати і експериментально перевірити висунуту ідею в рамках досліджуваної проблеми; в умінні аналізувати результати своєї науково-дослідницької діяльності, робити необхідні висновки (проводити методологічну рефлексію); в умінні вести наукову дискусію; умінні підготувати публікацію або виступ за результатами своєї наукової роботи» [91, с. 57], тобто ці компетенції більше пов'язані з безпосередньою науково-дослідницькою діяльністю студентів закладів вищої освіти.

На думку О. Мерзликіна, «дослідницька компетентність – це особистісне утворення, що проявляється в готовності та здатності до здійснення дослідницької діяльності та включає в себе когнітивний, праксеологічний, аксіологічний та соціально-поведінковий компоненти» [114, с. 83].

У свою чергу, П. Нечипуренко виокремлює «наступні характеристики дослідницької компетентності:

а) дослідницька компетентність, як і будь-яка інша компетентність, є складним особистісним утворенням, яке може бути схарактеризоване через знання та уміння, необхідні для здійснення та організації дослідницької діяльності,

позитивне ставлення до неї та усвідомлення її значущості незалежно від того, виконується вона особисто або спільно;

б) оскільки дослідницька компетентність є інтегральним утворенням, вона може бути описана на різних рівнях: предметному, міжпредметному та загальнометодологічному;

в) дослідницька компетентність, характеризуючи здатність особистості до виконання дослідницької діяльності, може розглядатися за її видами: від навчально-дослідницької на різних етапах її формування у предметних галузях та науково-дослідницької у науковій галузі;

г) формування дослідницької компетентності нерозривно пов'язане із розвитком загально навчальних (академічних) компетентностей, може розглядатися як їх складова та є необхідною умовою для професійного розвитку й самовдосконалення особистості;

д) найвищий рівень сформованості дослідницької компетентності досягається у процесі самостійної творчої дослідницької діяльності» [131, с. 15].

На думку С. Буднік, у структурі дослідницької компетентності, змістовим ядром якої автор розглядає систему дослідницьких умінь, «варто виділити такі компоненти:

– інтелектуальний – знання, розумові операції аналізу й синтезу, порівняння, узагальнення й систематизації, абстрагування, моделювання, вміння описувати об'єкти, що вивчаються чи спостерігаються; індуктивний висновок і встановлення причинно-наслідкових зв'язків, постановка проблеми й висунення гіпотези її вирішення, пошук й використання аналогії, дедуктивного висновку й доказу;

– практичний – використання навчальної, довідкової та додаткової літератури, добір приладів і матеріалів для експерименту, вимір величин у процесі експерименту, оформлення результатів дослідження у вигляді графіків, таблиць, діаграм та ін.;

– самоорганізація і самоконтроль – планування роботи, раціональне використання часу й засобів діяльності, регулювання й перебудова своїх дій, самоперевірка отриманих результатів, самооцінка» [25, с. 132].

Аналіз психологічних і педагогічних наукових джерел дозволив виокремити значущі характеристики поняття «дослідницька компетентність майбутнього психолога» й трактувати її як динамічне особистісне утворення, що виявляється в готовності та здатності до здійснення дослідницької діяльності та включає знання основних компонентів цієї діяльності і вміння їх реалізовувати, стійке визнання значущості дослідницької діяльності для вирішення професійних завдань. Вважаємо, що дослідницька компетентність є невід’ємною складовою професіоналізму практичного психолога, його професійної компетентності.

Водночас ціла низка наукових розвідок сучасних українських учених (С. Архипова, Л. Бондаренко, Т. Ваколя, М. Головань, А. Лугова, Н. Любчак, А. Мосейчук, О. Норкіна, Н. Солодюк та ін.) присвячена вивченню дослідницької діяльності та дослідницької компетентності фахівців різного профілю. У визначенні структури досліджуваного феномена науковці дотримуються різних, а іноді й абсолютно полярних точок зору.

Розкриваючи аксіологічну складову дослідницької компетентності (за даними різних вчених – мотиваційний, мотиваційно-аксіологічний, мотиваційно-ціннісний, мотиваційно-особистісний, ціннісно-мотиваційний компонент) дослідники зазначають, що він включає в себе ціннісне ставлення до професійної та дослідницької діяльності, наявність позитивної мотивації, потреби в дослідницькій діяльності в процесі навчання, відповідних ціннісних орієнтацій (С. Архипова, А. Мосейчук); інтерес до наукових досліджень і дослідницької діяльності, бажання займатися науково-дослідною роботою; прагнення до набуття загальних і спеціальних фахових знань, умінь і навичок (Л. Бондаренко, М. Головань); відображає наявність творчих мотивів та спонукальних інтересів до наукової діяльності; наявність системи прагнень, бажання до самостійного накопичення

наукового тезаурусу (Т. Ваколя); характеризується сформованістю зацікавленості у здійсненні власної дослідницької діяльності та умінням активно реагувати на зміни (О. Норкіна); формує мотивацію та пізнавальну активність, здатність до подолання когнітивних труднощів; самостійність у процесі пізнання, прийняття рішень та їх оцінки; емоційне ставлення до навчання, дослідницької діяльності (Н. Солодюк).

Цікавими у контексті окреслення змісту аксіологічної складової дослідницької компетентності є також результати, отримані вченими Benedek M., Bruckdorfer R. & Jauck E. У ході двох експериментальних зрізів вони отримали переконливі докази того, що «творча діяльність переважно мотивується внутрішніми мотивами, такими як задоволення, а також вираження та розвиток свого потенціалу. Крім того, творча діяльність змушує людей почуватися краще та долати негативні наслідки стресу» [251, с. 621]. Тобто творчість (в тому числі й наукова) асоціюється, в першу чергу, із внутрішньою мотивацією, поведінкою та ціннісним ставленням.

Узагальнюючи погляди вчених, ми вважаємо, що аксіологічний компонент дослідницької компетентності психолога характеризується сформованістю цінності дослідницької діяльності, розвиненості потреби в цій діяльності і спрямованості її на досягнення результатів.

Розкриваючи когнітивну складову дослідницької компетентності вчені зазначають, що вона включає в себе знання методології та методів дослідницької діяльності (С. Архипова); розвивається завдяки формуванню системи предметних та міжпредметних знань, основних методів дослідження, розвитку пізнавальних здібностей та навчальних умінь, інтелектуальних умінь, творчого мислення (М. Головань); формується у процесі дослідницької діяльності, включає знання методологічного апарату дослідження, суті й технології основних методів дослідження (Н. Любчак); відображає систему знань щодо дослідницької компетентності, її норм й цінностей у сучасному суспільстві та умінь використовувати отримані знання у різних нестандартних життєвих ситуаціях (О. Норкіна); включає в себе безліч когнітивних та інтелектуальних процесів,

охоплюючи абстрактне та символічне мислення; міркування і логіку; розпізнавання образів; мистецтво зв'язного та переконливого вираження власних суджень (Gregory J. Feist). Крім того, на думку Kaslow, N. J., «умовою успішності діяльності практичного психолога також виступає цілісність і структурованість його професійних знань: наскільки швидко і адекватно поставленій задачі буде здійснено виділення з усієї сукупності його професійних знань тих фрагментів, які потім синтезуються в теоретичну основу розв'язуваної задачі [275, с. 779].

Згідно з нашою точною зору, когнітивний компонент дослідницької компетентності психолога можна трактувати як систему знань щодо основних понять та інструментів здійснення досліджень у психологічній галузі, а також здатність використовувати отримані знання в нестандартних ситуаціях, що забезпечується рівнем розвитку критичного і творчого мислення, його гнучкістю, креативністю, здатністю до інтелектуальної мобільності тощо.

Складову дослідницької компетентності, яка характеризує наявність умінь з реалізації дослідницької діяльності, вітчизняні вчені називають різним способом: креативно-діяльнісний (С. Архипова) практично-діяльнісний (Л. Бондаренко, О. Норкіна), психолого-професійний (Т. Ваколя), діяльнісний (М. Головань), проектувальний (А. Лугова), операційно-процесуальний (Н. Любчак), процесуально-комунікативний (А. Мосейчук). Нам найбільш коректною здається назва «процесуальний компонент», оскільки вона чітко відображає необхідність формування сукупності дослідницьких дій, умінь та операцій, які потрібні для реалізації дослідницького процесу. Також нам імпонує погляд О. Біди, яка зазначає, що дослідницька компетентність передбачає «вміння співпрацювати, вступати у контакти, легку сумісність, готовність до змін, до самовизначення» [18].

Розкриваючи зміст цієї складової, дослідники трактують її як володіння вміннями добирати адекватні меті та завданням методи дослідження та обробки даних, аналізувати наукові факти, обговорювати та інтерпретувати результати дослідження, впроваджувати їх у практику, розвивається через формування у

студентів умінь бачити проблеми, уміння ставити питання, висувати гіпотези, структурувати матеріал, опанування навичками проведення експериментів, формулювання висновків (Л. Бондаренко, М. Головань, А. Лугова); сукупність дій, операцій, що забезпечують дослідницьку діяльність (А. Мосейчук); передбачає володіння відповідними методами збирання даних відповідно до певних гіпотез, створення значної емпіричної бази даних, опрацювання різноманітних джерел, повідомлень тощо (А. Лугова); відображає готовність використовувати систему набутих знань, умінь, навичок у процесі власної дослідницької діяльності, здатність до самоорганізації та організації дослідницької діяльності (О. Норкіна).

Розкриваючи акмеологічну складову дослідницької компетентності вчені стверджують, що вона: включає в себе навички об'єктивної оцінки результатів своєї дослідницької діяльності (Л. Бондаренко); здатність до рефлексії (Т. Ваколя); розвивається завдяки спонуканню до підведення підсумків проведеного дослідження, критичного аналізу отриманих результатів, забезпечення контролю за ходом виконання дослідження, забезпечення самомоніторингу формування дослідницьких умінь і навичок (М. Головань); рефлексивно-оцінну діяльність і передбачає аналіз, самоаналіз результативності дослідницької діяльності, що потребує здатності до оцінних суджень, експертизи якості власного дослідження, її осмислення, рефлексію та корекцію результатів дослідницької діяльності, вміння розробляти методичні рекомендації для тих, хто буде використовувати результати дослідження на практиці (А. Мосейчук, Н. Любчак); вміння рефлексивно мислити, оцінювати минулий власний досвід роботи (О. Норкіна).

Ми розуміємо акмеологічний компонент дослідницької компетентності психолога як рефлексію власного професійного та дослідницького досвіду, а також наявність необхідних для здійснення дослідницької діяльності особистісних і вольових якостей (допитливість, наполегливість, ініціативність, цілеспрямованість, самостійність, самокритичність тощо), оскільки вони регулюють реалізацію та подальший розвиток дослідницької компетентності майбутнього психолога.

Узагальнюючи результати теоретичного аналізу наукової літератури можна зробити деякі висновки:

1. Ступінь розробленості основних положень компетентнісного підходу дозволив конкретизувати розуміння компетентності як здатності застосовувати знання, вміння та особистісні якості для успішної діяльності в певній галузі.

2. Спираючись на узагальнення, отримані в ході аналізу наукової літератури, розкрито розуміння дослідницької компетентності як складного особистісного утворення, що виявляється в готовності та здатності до здійснення дослідницької діяльності, що включає знання основних компонентів цієї діяльності і вміння їх реалізовувати, стійке визнання значущості дослідницької діяльності для вирішення професійних завдань.

3. Зважаючи на доробки вчених, ми виокремлюємо такі структурні компоненти дослідницької компетентності майбутнього психолога: аксіологічний, когнітивний, процесуальний, акмеологічний компоненти.

Охарактеризуємо вищезазначені компоненти детальніше.

Аксіологічний компонент дослідницької компетентності майбутнього психолога характеризується сформованістю цінності дослідницької діяльності та позитивної мотивації до її здійснення, розвиненості потреби в цій діяльності і спрямованості її на досягнення результатів.

Когнітивний компонент дослідницької компетентності майбутнього психолога включає в себе систему знань щодо основних понять та інструментів здійснення досліджень у психологічній галузі.

Процесуальний компонент дослідницької компетентності майбутнього психолога і визначає вміння з організації проведення досліджень у галузі психології, вирішення творчих професійних завдань інноваційного характеру, представлення отриманих результатів дослідження.

Акмеологічний компонент дослідницької компетентності майбутнього психолога представлений рефлексією власного професійного та дослідницького

досвіду, а також наявністю необхідних для здійснення дослідницької діяльності особистісних і вольових якостей (допитливість, наполегливість, ініціативність, цілеспрямованість, самокритичність тощо), а також здатність використовувати отримані знання в нестандартних ситуаціях, що забезпечується такими характеристиками мислення як гнучкість, креативність, здатність до інтелектуальної мобільності тощо.

Отже, виокремлюємо такі структурні компоненти дослідницької компетентності майбутнього психолога: аксіологічний, когнітивний, процесуальний, акмеологічний.

Сукупність виокремлених компонентів становить структуру дослідницької компетентності майбутніх психологів. Зазначимо, що її компоненти не є ізольованими, а перебувають у взаємодії (рис. 1.3).



Рис. 1.3. Взаємозв'язок компонентів дослідницької компетентності майбутніх психологів

Оскільки дослідницька компетентність майбутніх психологів є динамічним утворенням, вона формується та розвивається під впливом зовнішніх та внутрішніх чинників у чотирьох взаємозумовлених напрямках, а саме формування та розвиток:

- аксіологічного компоненту, результатом якого є усвідомлення майбутнім фахівцем значення дослідницької складової в своїй професійній діяльності; наявність сформованих цінностей здійснення дослідницької діяльності;
- когнітивного компоненту, результатом якого є обізнаність щодо основних понять та дослідницьких інструментів у психологічній галузі;
- процесуального компоненту, результатом якого є сформованість сукупності дій, вмінь та операцій, які забезпечують здійснення дослідницької діяльності;
- акмеологічного компоненту, результатом якого є здатність майбутніх фахівців до оцінки та рефлексії власного професійного досвіду та дослідницької діяльності, а також наявність професійно значущих для психолога-дослідника особистісних і вольових якостей (допитливість, наполегливість, ініціативність, цілеспрямованість, самостійність тощо). Також до його складу входить сформованість креативних якостей особистості.

Пропонуємо детальніше розглянути суть кожного з компонентів дослідницької компетентності майбутнього психолога.

Зміст *аксіологічного компоненту* полягає у наявності усвідомлення цінності дослідницької складової у майбутній професійній діяльності; прагненні до систематичного опанування дисциплін, які є передумовою успішного виконання теоретичних та експериментальних досліджень у галузі психології; потребі у принесенні соціальної користі, творчої самореалізації, підвищенні власного професійного рівня.

Основну функцію реалізації аксіологічного компоненту дослідницької компетентності вбачаємо в психічній регуляції діяльності, спрямованої на здійснення й аналіз психологічних досліджень.

Наше дослідження базується на позиції, що пізнавальна активність, яка є основою дослідницької компетентності, має індивідуальну спрямованість і пов'язана з ціннісним сприйняттям професійної дійсності. Таким чином, залучення студентів до організації психологічних досліджень необхідно здійснювати тільки з позиції особистісно значущих для них теоретичних і практичних проблем. Це пов'язане з тим, що лише цінність, прийнята особистістю, може виступати орієнтиром її поведінки.

Провідними аксіологічними засадами, які є основою професійної діяльності психолога, виступають такі традиційні для сучасної психолого-педагогічної науки цінності як:

- гуманність, що визначає пріоритет людини як особистості, її унікальність та неповторність, а також накладає на психолога обов'язок щодо запобігання і не допущення антигуманних наслідків своєї професійної діяльності [93];
- толерантність – здатність виявляти емпатійну стійкість до різних емоційних проявів клієнта, прийняття проблем й обставин клієнтів незалежно від їх способу життя, поведінки, соціального і національного походження, статі тощо.
- прагнення до саморозвитку, підтримки високого рівня професійної та особистісної культури.

Перераховані цінності, закладені у зміст більшості редакцій етичних кодексів психолога, тісно пов'язані із цінностями дослідницької діяльності: прагнення до пізнання себе і оточуючого світу, виявлення гуманності та професійної етики поряд із прагненням до об'єктивності. Важливим, на думку, В. Климчука, є також інтеграція локальних базових цінностей (цінностей науки, професійного об'єднання та самого психолога) [85, с. 280].

Зазначимо, що у професійній діяльності психолога процес дослідження не є автономною ланкою його щоденної роботи. Адже саме проблемні задачі, з якими стикається психолог у своїй практиці й мають спрямовувати його дослідницьку думку, спонукати до розробки нових теорій та практичних інструментів.

Тож успішне утвердження перерахованих аксіологічних характеристик матиме суттєвий позитивний вплив на побудову гармонійності між потребою у привнесенні соціальної користі суспільству та першочерговістю вияву наукового світогляду у щоденній психологічній практиці.

Наступним компонентом, який ми вирізняємо в структурі дослідницької компетентності майбутніх психологів, є *когнітивний компонент*, до складу якого включено володіння студентами обізнаністю з широкого кола питань психологічної науки, інтеграція окремих уявлень в систему знань, яка характеризується повнотою, цілісністю та міцністю.

Ми погоджуємося з думкою Л. Петренко [149], що когнітивний компонент дослідницької компетентності має бути представленим концептуальними знаннями, набутими у процесі професійної підготовки, включаючи знання сучасних досягнень, критичне осмислення основних теорій, принципів, методів і понять. Дослідник із Великобританії Р. Barber також рекомендує приділяти більшу увагу критичному осмисленню студентами навчального матеріалу, оскільки, на його думку, «здатність студента-психолога критично аналізувати дослідницьку статтю зазвичай не перевіряється, за винятком тих випадків, коли це може сприяти огляду літератури, складеному для звіту про проєкт. Можливо, у деяких випадках цього достатньо, але було необхідним є здобуття більшої впевненості в тому, що студенти були вправними в критичному аналізі, тому їх потрібно безпосередньо навчати цьому та чітко оцінювали сформовані навички аналізу» [249, с. 15].

Збагачення когнітивного компонента здійснювалося впровадженням в освітній процес спецкурсу «Дослідницька діяльність у роботі психолога», тренінгів, семінарів, вебінарів, інших форм неформальної освіти. Зазначені зміни у освітньому процесі спрямовані на формування в майбутніх психологів системи знань про сутнісні характеристики психологічних та міждисциплінарних досліджень, базові знання методів дослідження у галузі психології, про що докладно висвітлено в підрозділі 2.2.

Процесуальний компонент дослідницької компетентності майбутнього психолога розкриває уміння використовувати здобуті у процесі професійної підготовки знання щодо проведення психологічних досліджень з максимальною ефективністю, а також вміння презентувати їх результати. Наприклад, дослідники Н. Демешкант [53], С. Кравченко [96], відзначають, що дослідницька компетентність передбачає оволодіння умінням спостерігати й аналізувати, висувувати гіпотези для вирішення спірних питань, виконувати дослідницьку роботу, аналізувати наукові джерела інформації.

У процесі професійної підготовки майбутні психологи вивчають методи дослідження психіки людини, форми організації таких досліджень, сучасні тенденції розвитку психологічної науки різних галузей. Унаслідок цього розвинуті у процесі навчання вміння виконуватимуть роль інструменту набуття суб'єктивного дослідницького досвіду, здійснення продуктивної професійної діяльності й становлення особистості майбутнього професіонала.

Важливим складником процесуального компонента вважаємо здатність доносити результати наукових досліджень до представників різних аудиторій, чітко і ясно формулювати власні думки, аргументувати вибір тої чи іншої позиції, переваги різних наукових психологічних шкіл тощо.

Таким чином, процесуальний компонент дослідницької компетентності значною мірою впливає на ефективність професійної діяльності майбутнього психолога, сприяє його подальшому професійному зростанню, робить можливим розв'язання нестандартних дослідницьких і професійних завдань.

Зміст *акмеологічного компонента* дослідницької компетентності майбутніх психологів розглядається нами як сформованість таких професійно важливих для дослідника якостей як: здатність до оцінки та рефлексії власного професійного досвіду та дослідницької діяльності, особистісних і вольових якостей (наполегливість, ініціативність, цілеспрямованість, самостійність тощо), а також сформованість креативних якостей.

На нашу думку, саме такий набір характеристик сприятиме підтримці необхідного рівня сформованості дослідницької компетентності протягом всієї професійної кар'єри майбутнього психолога.

Вміння самооцінювати й рефлексувати отриманий досвід потрібні майбутнім психологам для того, щоб пересвідчитися у відповідності отриманих результатів і показників власної професійної і дослідницької діяльності вимогам ринку праці, які регламентують їх діяльність, а також стану сучасної психологічної науки.

Описані в науковій літературі рефлексивні характеристики особистості (наукова рефлексія отриманого досвіду, окреслення прогресивних ідей минулого, які не втратили своєї актуальності в реаліях сьогодення [134], аналіз особистістю власної інтелектуальної діяльності з метою її вдосконалення, перебудови, зміни [109], основа для самоорганізації та самообілізації особистості в різних умовах її існування [229]) дозволяють розглядати їх у зв'язку з акмеологічним компонентом дослідницької компетентності.

Важливість інших характеристик акмеологічної складової у професійній підготовці фахівців представлено у дослідженні Н. Сидорчук та О. Дубасенюк, які відводять провідну роль у цьому процесі формуванню усвідомленої готовності «власними силами просуватися в засвоєнні й побудові системи нових знань, переживаючи акти розуміння, смислотворчості та саморозвитку» [182, с. 309]. Автори визначають провідними акмеологічними характеристиками фахівця прагнення до пізнання та здатність до наукової творчості. Аналіз наукових джерел щодо поняття «креативні якості» свідчить про те, що дослідники у цілому розглядають його в одній площині. М. Вовковінський виділяє такі його складові як гнучкість, оригінальність та швидкість мислення [37]. У своєму дисертаційному дослідженні К. Постова виділяє такі ж складові креативних якостей, а також зазначає, що вони «значною мірою є продуктом психологічних умов сенситивності до невизначеності» [156, с. 57].

Слід звернути увагу на те, що вищезазначені компоненти дослідницької компетентності майбутнього психолога у нашому дослідженні виражають загальні сутнісні показники, за якими відбувається оцінка сформованості даного феномену.

1.3. Особливості формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі вивчення фахових дисциплін

Ефективність процесу професійної підготовки майбутніх психологів у контексті формування у них дослідницької компетентності великою мірою залежить від методики викладання фахових дисциплін у закладах вищої освіти та від вибору інноваційних технологій навчання. Тому, дотримуючись логіки наукового дослідження, варто розглянути детальні структурно-компонентний склад освітньо-професійної підготовки майбутніх психологів за освітнім рівнем бакалавр.

Зазначимо, що при визначенні вимог до дослідницької компетентності майбутнього психолога ми враховували зміст професійного стандарту за професією «Практичний психолог», в якому передбачено підготовку фахівця, який «володіє здатністю до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел, проведення досліджень на відповідному рівні; здатний до генерування та реалізації нових ідей (креативність), до самопрезентації та результатів своєї професійної діяльності» [158] (табл. 1.5.).

Таблиця 1.5

Трудові функції практичного психолога, пов'язані з дослідницькою компетентністю, відповідно до професійного стандарту за професією «Практичний психолог» [158]

Трудова функція	Складові дослідницької компетентності психолога		
	Трудові дії та операції	Знання	Уміння та навички
<i>А. Здійснення психологічної профілактики</i>	А1. Здатність визначати та прогнозувати напрями і завдання (цільову аудиторію та потреби) психологічної профілактики.	А131. Основ вікової психології, психології особистості, педагогічної психології, психологічних особливостей учасників освітнього процесу, особливостей підтримки та збереження психічного здоров'я та їхніх чинників, факторів ризику та захисних факторів	А1У1. Аналізувати та пояснювати психічні явища, ідентифікувати психологічні проблеми та пропонувати шляхи їх розв'язання.

	A4. Здатність оцінити ефективність психологічної профілактики відповідно до визначених потреб та показників ефективності	A431. Інструментів (методів, методик, процедур) аналізу, оцінки ефективності психологічної профілактики відповідно до визначених потреб та показників ефективності	A4У1. Оцінити ефективність психологічної профілактики відповідно до визначених потреб та цільової аудиторії
Б <i>«Здійснення психологічної просвіти»</i>	B4. Здатність оцінити ефективність психологічної просвіти відповідно до визначених потреб та показників ефективності	B431. Інструментів (методів, методик, процедур) аналізу, оцінки ефективності психологічної просвіти відповідно до визначених потреб та показників ефективності	B4.У1. Оцінити ефективність психологічної просвіти відповідно до визначених показників ефективності, отримувати зворотній зв'язок.
В. <i>«Надання психологічної допомоги»</i>	B2. Здатність планувати та організувати процедуру психодіагностичного обстеження (скринінг) відповідно до визначених потреб та цільової аудиторії	B232. Етапів психодіагностичного процесу, способів та підходів до планування та організації процедури психодіагностичного обстеження	B2.У2. Планувати психодіагностичне обстеження та враховувати під час планування чинники, що впливають на об'єктивність і достовірність результатів психодіагностичного обстеження
	B4. Здатність інтерпретувати результати психодіагностики, формувати рекомендації, робити висновки та прогнози	B431. Теоретичних основ аналізу, оцінки, опрацювання результатів психодіагностичного обстеження, формування рекомендацій та прогнозування	B4.31. Інтерпретувати результати психодіагностики, формувати рекомендації, робити висновки та прогнози .
	B5. Здатність планувати, реалізувати та визначати ефективність психологічного консультування в залежності від потреб та цільової аудиторії	B535. Інструментів (методів, методик, процедур) та способів аналізу, оцінки ефективності психологічного консультування відповідно до визначених потреб та показників ефективності	B5.У5. Оцінити ефективність психологічного консультування відповідно до потреб цільової аудиторії

<p style="text-align: center;">Г. <i>«Професійний розвиток і самоосвіта»</i></p>	<p>Г1. Здатність до самооцінювання власної професійної діяльності та визначення індивідуальних потреб у професійному розвитку та самоосвіті</p>	<p>Г131. Інструментів (методів, методик, процедур) самоаналізу та самооцінки власного професійного розвитку та особливостей їх практичного застосування для визначення власних потреб у професійному розвитку та самоосвіті</p>	<p>Г1У1. Визначати потреби індивідуального професійного розвитку та самоосвіти.</p>
<p style="text-align: center;">Г <i>«Участь у організації освітньої діяльності та роботі з підтримки та розвитку психологічно безпечного освітнього середовища»</i></p>	<p>Г2. Здатність планувати, реалізовувати та інтерпретувати результати моніторингових досліджень щодо психологічної безпеки освітнього середовища</p>	<p>Г232. Теоретичних основ аналізу, оцінки, опрацювання результатів моніторингу, способів ідентифікації поточних проблеми в закладі (установі) освіти щодо розвитку та підтримки психологічно безпечного освітнього середовища, визначення стратегічних напрямів діяльності закладу (установи) освіти та прогнозування результатів впливу</p>	<p>Г2У2. Інтерпретувати результати та формувати рекомендації та прогнози впливів за результатами моніторингових досліджень відповідно до визначених потреб</p>

З даних таблиці 1.5 видно, що реалізація вимог проекту професійного стандарту за професією «Практичний психолог» [158] створює умови для формування дослідницької компетенції майбутніх психологів.

Враховуючи специфіку майбутньої професійної діяльності студентів, ми вважаємо перспективним формування вищеназваних структурних компонентів дослідницької компетентності під час вивчення всіх загальноосвітніх дисциплін, а також дисциплін природничо-наукового циклу. Це дасть змогу залучати майбутніх психологів до систематичної навчально- та науково-дослідницької роботи, яка дозволяє озброїти їх знаннями і вміннями щодо проведення досліджень у галузі психології, впроваджувати їх результати у професійну практику.

Крім того, варто зазначити, що специфікою фаху практичного психолога є те, що вивчення основ психодіагностики, психотерапії, патопсихології та інших

базових для психолога галузей наукового знання пов'язане з опрацюванням великого обсягу різноманітної інформації, що робить необхідним застосування інформаційно-комунікаційних технологій та комп'ютерної техніки, адже дозволяє дуже швидко опрацьовувати матеріал і представляти його у вигляді таблиць, схем, діаграм, визначати залежність між різними психічними явищами тощо.

Для обґрунтування дидактичного потенціалу фахових психолого-педагогічних дисциплін та практик нами було проаналізовано освітньо-професійні програми та навчальні плани першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 053 «Психологія» галузі знань 05 «Соціальні та поведінкові науки» п'яти закладів вищої освіти України, зокрема, Українського державного університету імені Михайла Драгоманова [125; 137], Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка, Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя [126; 138], Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка [74], Донбаського державного педагогічного університету [139], Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка [140].

В Українському державному університеті імені Михайла Драгоманова підготовку майбутніх психологів здійснюють кафедри Педагогічного факультету, Факультету спеціальної та інклюзивної освіти, а також Факультету психології. Викладання здійснюється з використанням проблемних, інтерактивних, проєктних, інформаційно-комунікаційних та особистісно орієнтованих освітніх технологій. Зупинимося детальніше на освітньо-професійній програмі «Практична психологія» [137]. Згідно з освітньо-професійною програмою першого (бакалаврського) рівня вищої освіти «Практична психологія» за спеціальністю 053 «Психологія», до складу обов'язкової компоненти серед психолого-педагогічних дисциплін входять «Загальна психологія з практикумом», «Вікова психологія», «Педагогічна психологія», «Соціальна психологія», «Психодіагностика», «Вступ до фаху», «Педагогіка», «Експериментальна психологія», «Основи психотерапії», «Основи

психокорекції», «Основи психопрофілактики», «Реабілітаційна психологія», «Консультативна психологія», «Патопсихологія», «Основи профорієнтації та профвідбору», «Історія психології», «Тренінг спілкування і самопізнання», «Психофізіологія та психосоматика», «Організація психологічної служби», «Методологія та методи наукового дослідження» тощо.

Проаналізуємо потенційні можливості навчальних дисциплін з точки зору формування у майбутніх психологів дослідницької компетентності, викладання яких забезпечує кафедра практичної психології педагогічного факультету Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

На вивчення курсу «Методологія та методи наукового дослідження» [165] (IV семестр) відводиться 22 год. лекцій, 8 год. семінарських занять, 10 год. лабораторних занять, 54 год. самостійної роботи студента. Метою курсу є озброєння майбутніх психологів знаннями основ методології та рівнів наукового дослідження, методологічних принципів дослідження, теоретичних та емпіричних методів, які застосовуються у процесі здійснення психологічного дослідження. Відповідно до освітньо-професійної програми «Практична психологія» [137], основними результатами навчання за цим освітнім компонентом є: ПРН4. – обґрунтовувати власну позицію, робити самостійні висновки за результатами власних досліджень і аналізу літературних джерел; ПРН6. – формулювати мету, завдання дослідження, володіти навичками збору первинного матеріалу, дотримуватися процедури дослідження; ПРН7 – рефлексувати та критично оцінювати достовірність одержаних результатів психологічного дослідження, формулювати аргументовані висновки.

Отже, навчальна дисципліна «Методологія та методи наукового дослідження» має значні потенційні можливості у формуванні дослідницької компетентності майбутніх психологів, які можуть бути використані за умови посилення змісту освітнього компоненту матеріалом щодо дослідницької компетентності психолога,

використання викладачами спеціально розроблених завдань і вправ, інноваційних методів викладання.

Звернемо увагу і на дисципліну «Патопсихологія» [166], на вивчення якої відводиться 20 год. лекцій, 24 год. практичних занять, 10 год. семінарських занять, 20 год. лабораторних занять, 76 год. самостійної роботи студентів. Метою навчальної дисципліни «Патопсихологія» є розширення науково-категоріального апарату та формування системи понять, що описують види та прояви порушень психічної діяльності, а також формування уявлень про підходи до розуміння норми та патології психічного розвитку.

Доцільно звернути увагу на тему «Принципи побудови та методи патопсихологічного дослідження», при вивченні якої майбутні психологи отримують знання про основні принципи побудови патопсихологічного дослідження, особливості клінічної бесіди та інтерв'ю, методи діагностики порушень пізнавальних процесів, проєктивні малюнкові та розмовні тести у дослідженні порушень психічної діяльності.

Отже, навчальна дисципліна «Патопсихологія» має значні потенційні можливості у формуванні дослідницької компетентності майбутніх психологів, оскільки знайомить із особливостями патопсихологічного дослідження, принципами його побудови та відповідними методами.

Цікавою для нашого дослідження є й нормативна навчальна дисципліна «Психофізіологія та психосоматика» [167]. Метою її викладання є формування у студентів адекватних наукових уявлень про принципи переробки інформації у ЦНС; нейронні механізми сенсорних процесів, рухів, пам'яті, навчання, функціональних станів і емоцій, мовлення, мислення; про методи психофізіологічних досліджень; ознайомлення з сучасними теоретичними уявленнями та практичними напрацюваннями в галузі психологічної діяльності в системі охорони психічного здоров'я.

Навчальною програмою дисципліни передбачено формування у бакалаврів таких результатів навчання:

ПРН2. Розуміти закономірності та особливості розвитку і функціонування психічних явищ в контексті професійних завдань.

ПРН3. Здійснювати пошук інформації з різних джерел, у т.ч. з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, для вирішення професійних завдань.

ПРН8. Презентувати результати власних досліджень усно / письмово для фахівців і нефахівців.

ПРН13. Взаємодіяти, вступати у комунікацію, бути зрозумілим, толерантно ставитися до осіб, що мають інші культуральні чи гендерно-вікові відмінності.

Отже, підсумуємо, що дисципліна «Психофізіологія та психосоматика» має значні потенційні можливості у формуванні дослідницької компетентності майбутніх психологів.

Фаховими психолого-педагогічними дисциплінами, які входять до обов'язкової складової освітньо-професійної програми «Практична психологія» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 053 «Психологія» Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, є такі освітні компоненти: «Загальна психологія», «Патопсихологія», «Основи психотерапії», «Психофізіологія», «Основи психологічного консультування», «Математичні методи в психології», «Вікова психологія», «Історія психології», «Експериментальна психологія», «Психодіагностика». Цікавим, на наш погляд, є також вибірковий освітній компонент «Технології маніпулювання свідомістю людини та техніки протидії маніпуляціям».

Підготовку майбутніх психологів здійснює також Факультет спеціальної освіти, психології і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Згідно з їхньою освітньо-професійною програмою «Практична психологія», обов'язковими є такі освітні компоненти: «Загальна психологія», «Психологія індивідуальних відмінностей», «Вступ до спеціальності»,

«Математичні методи в психології», «Основи наукових досліджень», «Вікова і педагогічна психологія», «Діагностичні та дослідницькі методи психології: технологія психологічних досліджень», «Психологічне консультування», «Історія та методологія психології», «Арттерапія», «Основи клінічної психології та патопсихології», «Психокорекція», «Тренінг комунікативної компетентності», «Психологія особистості» тощо.

Нами встановлено змістові можливості формування дослідницької компетентності майбутніх психологів за освітньою програмою «Практична психологія» у Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка (табл. 1.6).

Таблиця 1.6

**Змістові можливості освітніх компонентів у формуванні дослідницької компетентності студентів ОПП «Практична психологія»
(на прикладі КПНУ імені Івана Огієнка)**

Назви освітніх компонентів	Рік вивчення	Фахові компетенції за ОПП	Програмні результати навчання за ОПП
<p>Загальна психологія</p> <p>Психологія індивідуальних відмінностей</p> <p>Психологія особистості</p> <p>Тренінг комунікативної компетентності</p> <p>Основи наукових досліджень</p>	I	<p>СК02 Здатність до ретроспективного аналізу вітчизняного та зарубіжного досвіду розуміння природи виникнення, функціонування та розвитку психічних явищ.</p> <p>СК06 Здатність самостійно планувати, організувати та здійснювати психологічне дослідження.</p> <p>СК07 Здатність аналізувати та систематизувати одержані результати, формулювати аргументовані висновки та рекомендації.</p> <p>СК21 Здатність працювати за фахом у міжнародному контексті.</p>	<p>ПРН 03. Здійснювати пошук інформації з різних джерел, у т.ч. з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, для вирішення професійних завдань.</p> <p>ПРН05. Обирати та застосовувати валідний і надійний психодіагностичний інструментарій (тести, опитувальники, проєктивні методики тощо) психологічного дослідження та технології психологічної допомоги.</p> <p>ПРН06. Формулювати мету, завдання дослідження, володіти навичками збору первинного</p>

Математичні методи в психології			матеріалу, дотримуватися процедури дослідження.
Діагностичні та дослідницькі методи психології: технологія психологічних досліджень	II	СК05 Здатність використовувати валідний і надійний психодіагностичний інструментарій. СК 09. Здатність здійснювати просвітницьку та психопрофілактичну роботу відповідно до запиту. СК 13. Здатність до проведення психодіагностичного обстеження та психологічної експертизи. СК 19. Здатність розробляти і впроваджувати психологічні рекомендації щодо сучасної життєдіяльності, фізичного і духовного розвитку й самовдосконалення особистості.	ПРН02. Розуміти закономірності та особливості розвитку і функціонування психічних явищ в контексті професійних завдань. ПРН07. Рефлексувати та критично оцінювати достовірність одержаних результатів психологічного дослідження, формулювати аргументовані висновки. ПРН 08. Презентувати результати власних досліджень усно / письмово для фахівців і нефахівців. ПРН 12. Складати та реалізовувати програму психопрофілактичних і просвітницьких дій, заходів психологічної допомоги у формі лекцій, бесід, круглих столів, ігор, тренінгів тощо відповідно до вимог замовника. ПРН15. Відповідально ставитися до професійного самовдосконалення, навчання та саморозвитку.
Психокорекція	III	СК 08 Здатність організувати та надавати психологічну допомогу (індивідуальну та групову). СК 10 Здатність дотримуватися норм професійної етики. СК 14 Здатність до розроблення і проведення психологічної корекції з різними категоріями населення.	ПРН 04 Обґрунтувати власну позицію, робити самостійні висновки за результатами власних досліджень і аналізу літературних джерел. ПРН 09. Пропонувати власні способи вирішення психологічних задач і проблем у процесі професійної діяльності, приймати та аргументувати власні рішення щодо їх розв'язання.
Історія та методологія психології	IV	СК 01. Здатність оперувати категоріально-понятійним апаратом психології.	ПРН 01. Аналізувати та пояснювати психічні явища, ідентифікувати психологічні проблеми та

<p>Основи клінічної психології та патопсихології</p> <p>Арттерапія</p>		<p>СК 03. Здатність до розуміння природи поведінки, діяльності та вчинків.</p> <p>СК 04. Здатність самостійно збирати і критично опрацьовувати планувати, аналізувати та узагальнювати психологічну інформацію з різних джерел.</p> <p>СК 22 Володіння психологічною культурою, уміння втілювати її у процес професійної діяльності на засадах загальнолюдських цінностей, толерантності та гуманності.</p>	<p>пропонувати шляхи їх розв'язання.</p> <p>ПРН 10. Формулювати думку логічно, доступно, дискутувати, обстоювати власну позицію, модифікувати висловлювання відповідно до культуральних особливостей співрозмовника.</p> <p>ПРН 23. Організовувати психологічний захист громадян, що перебувають у кризових ситуаціях; проводити реабілітаційні та адаптаційні заходи.</p>
--	--	---	--

Зроблений аналіз навчальних і робочих програм доводить, що система знань та професійних умінь, якими повинні оволодіти майбутні психологи з метою формування у них дослідницької компетентності, в значній мірі відповідає вимогам часу, але потребує доповнення практико-орієнтованою інформацією і завданнями.

У Донбаському державному педагогічному університеті підготовка майбутніх психологів здійснюється за освітньо-професійною програмою «Практична психологія» [139]. Серед дисциплін циклу професійної підготовки, які є невіддільною складовою цієї освітньо-професійної програми є такі освітні компоненти: «Вступ до спеціальності», «Загальна психологія та історія психології», «Вікова психологія», «Педагогіка та педагогічна психологія», «Основи наукових досліджень», «Психологічна служба в закладах освіти», «Психологічна діагностика», «Психологічна корекція з практикумом», «Психологічна допомога в екстремальних ситуаціях», «Етнопсихологія», «Військова психологія та практикум з психологічної допомоги військовослужбовцям», «Практична психологія в закладах освіти (дошкільна)», «Практична психологія в закладах освіти (шкільна)», «Сучасні технології психологічного консультування», «Основи психотерапії:

теорія та практика», «Експериментальна психологія», «Психологічний супровід інклюзивної освіти», «Психологія кризи та кризове консультування», «Психологічний супровід ВПО та біженців», «Основи політичної психології», «Сучасні теорії глибинної психології».

Ці дисципліни, які вивчають майбутні психологи в Донбаському державному педагогічному університеті, на нашу думку, мають значні потенційні можливості для формування дослідницької компетентності майбутніх психологів.

Обов'язковий компонент освітньо-професійної програми «Практична психологія» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка [140] містить такі обов'язкові фахові дисципліни як «Психофізіологія», «Зоопсихологія та порівняльна психологія», «Історія психології», «Практикум з загальної психології», «Основи психогенетики», «Психологія розвитку», «Експериментальна психологія», «Психологічна служба в галузях», «Основи акмеології та геронтопсихології», «Психологія індивідуальних відмінностей», «Психологія особистості», «Психологічний супровід у складних життєвих ситуаціях», «Соціальна психологія», «Психодіагностика та математичні методи у психології», «Клінічна та патопсихологія», «Психологія спілкування та тренінг комунікативних компетентностей», «Основи психологічного консультування та психокорекції», «Спеціальна психологія», «Основи психотерапії».

Значна частка навчальних дисциплін, що вивчають майбутні психологи в Полтавському національному педагогічному університеті імені В.Г. Короленка, має потенційні можливості для формування у них дослідницької компетентності.

Так, зокрема, навчальна дисципліна «Психодіагностика та математичні методи у психології» спрямована на засвоєння студентами основних теоретичних понять та методологічних підходів у сучасній психодіагностиці; ознайомлення їх з правилами проведення психодіагностичного обстеження, способами обробки, аналізу,

інтерпретації результатів та формулюванням на цій основі відповідних рекомендацій.

Також щороку кафедра психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка проводить студентську олімпіаду з психологічних дисциплін. Даний захід має на меті розвиток здібностей студентської молоді, орієнтування їх на подальшу професійну діяльність у сфері психології, дозволяє виявити інтелектуальний та творчий потенціал студентів, здійснити поточний контроль за ходом засвоєння ними психологічних знань, намітити шляхи вдосконалення професійної підготовки майбутніх психологів.

Таким чином, аналіз освітньо-професійних програм підготовки бакалавра за спеціальністю 053 «Психологія» показує, що професійна підготовка майбутніх психологів тісно пов'язана з дослідницькою діяльністю. У навчальних планах підготовки бакалаврів психології визначено такі компоненти освітньої програми:

- гуманітарні та соціально-економічні дисципліни («Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Історія української державності», «Філософія», «Іноземна мова», «Політологія», «Логіка», «Соціологія» тощо) – забезпечують студентів необхідними загальнокультурними знаннями та практичними навичками;

- дисципліни природничо-наукової підготовки («Безпека життєдіяльності», «Сучасні інформаційні технології», «Екологія», «Психофізіологія та психосоматика», «Долікарська медична допомога у невідкладних станах», «Основи медичних знань і охорона здоров'я дітей», «Загальна біологія з основами генетики», «Вікова фізіологія і валеологія» тощо);

- дисципліни загально-професійної підготовки («Педагогіка», «Вступ до фаху», «Загальна психологія з практикумом», «Організація психологічної служби», «Історія психології», «Вікова психологія» тощо), під час вивчення яких майбутній психолог отримує загальну психологічну освіту, яка необхідна в будь-якій галузі його професійної діяльності;

- вибіркові дисципліни для поглибленої фахової підготовки («Методологія та методи психологічних досліджень», «Етнопсихологія», «Психологія творчості», «Політична психологія» тощо). У ході вивчення цих дисциплін студенти отримують поглиблену фахову підготовку відповідно до обраної спеціалізації.

- практична підготовка (Навчально-ознайомлювальна практика, Культурологічна, Навчальна психодіагностична, Виробнича психоконсультативна, Виробнича психокорекційна);

- написання курсових робіт та підготовка бакалаврської кваліфікаційної роботи.

Ми поділяємо думку І. Олійник про те, що практична підготовка виконує адаптаційну функцію у фаховій підготовці студентів, оскільки спрямована на удосконалення комплексу професійних знань, умінь і навичок [135, с. 30].

Важливу роль у професійній підготовці майбутнього психолога, формуванні його дослідницької компетентності відіграє навчальна і виробнича практика. Вони є наступним після лабораторних, практичних і семінарських занять етапом, що забезпечує перехід від теоретичного навчання до професійної діяльності студентів. Практика надає можливість для застосування основних понять та дослідницьких інструментів, розвитку вміння вивчати практичний стан досліджуваної проблеми, працювати з інструкціями та діагностичними методиками, інтерпретувати емпіричні дані.

Проблемою організації практичної підготовки майбутніх психологів займалися такі науковці: В. Бондар, Ю. Приходько (стверджують, що для підготовки психолога надзвичайно важливо, щоб студент пройшов практику під керівництвом супервізора – досвідченого психотерапевта високого професійного рівня, який здійснює спостереження за роботою свого менш досвідченого колеги-початківця, а після її закінчення обговорює з ним перебіг психокорекційного процесу) [20], О. Галян, З. Борисенко (вказують на те, що логіка побудови завдань з психології у змісті виробничої практики студентів має бути максимально наближеною до логіки їх майбутньої професійної діяльності) [40]; О. Матвієнко,

О. Затворнюк (стверджують, що практика має проводитися за профілем спеціалізації, а зміст – визначатися програмою та індивідуальними завданнями студентів, які можуть бути направлені на закріплення теоретичних знань та отримання уявлень про механізми їхнього практичного застосування, закріплення навичок вирішення практичних завдань, знайомство зі специфікою діяльності закладів різного профілю) [112], В. Синишина (робить висновок про те, що вирішити проблему щодо підвищення рівня сформованості професійних компетенцій майбутнього психолога можна тільки практико-орієнтованим навчанням, яке є найоптимальнішою альтернативою традиційного навчання, оскільки в сучасних трансформаційних ринкових умовах конкурентоздатний практичний психолог повинен задовольняти запити, які часто не відповідають дещо вузькій спрямованості теоретичного пізнання) [187]. На думку М. Севастюк і В. Слабко, під час виконання завдань практики студенти мають вчитися проводити констатувальне дослідження, а потім – впроваджувати розроблену систему експериментальних впливів та визначати її ефективність [179, с. 131].

Більш того, на думку О. Пташенчук, «доцільним та корисним для обох сторін буде право студентів 4-5 курсів керувати роботами школярів в МАН. Саме під час практики студенти можуть знайти зацікавлених учнів, яким в майбутньому будуть допомагати виконувати науково-дослідну роботу (НДР)» [162, с. 165]. Доцільно, якщо тема даної праці буде близькою до теми, якою займається майбутній психолог в рамках виконання курсової або кваліфікаційної роботи. Цікавим також буде досвід залучення школярів до роботи студентських наукових гуртків, які діють у закладах вищої освіти.

У ході аналізу вітчизняного педагогічного досвіду нами також було визначено значний потенціал у підвищенні ефективності формування дослідницької компетентності майбутнього психолога із застосуванням роботи студентів над оглядовими рефератами, реферативними творчими роботами, описовими роботами.

Під час роботи над оглядовим рефератом студент має продемонструвати вміння добирати й аналізувати наукову літературу, розкривати своє ставлення до прочитаного, робити ґрунтовні висновки. Основну увагу необхідно звернути на характер викладення матеріалу, дотримання норм оформлення тексту наукового стилю, якому властиві такі риси: логічність і послідовність, взаємозв'язок між частинами тексту, точність формулювань і визначень, доцільність використання наукових понять.

Як зазначає Н. Рептух, «реферативні творчі роботи пишуться на підставі вивчення кількох наукових джерел; а головним завданням реферативної роботи є виведення якомога більш якісної й повної інформації про соціально-педагогічне явище, процес, об'єкт, проблему» [164, с. 57].

Описові роботи – це вид науково-дослідної роботи, де викладено результати спостереження (за фактом, ситуацією, проблемою) з елементарним її аналізом. У них не висувається власна гіпотеза і не інтерпретується отриманий матеріал. Прикладами такого роду робіт можуть бути: «Структура та типологія сімей молодших школярів школи №8 м. Києва», «Статусно-рольова структура старших класів гімназії №9 м. Києва» та ін. Специфіка описових робіт полягає у їх локальній зосередженості (в межах класу, групи, школи, колективу тощо) та відсутності залученого науково-теоретичного підґрунтя, крім загальновідомих соціально-педагогічних понять – статус, роль, сім'я тощо.

Розглянемо також особливості проведення лекційних, практичних, семінарських та лабораторних занять з метою формування дослідницької компетентності майбутніх психологів.

Зазвичай у педагогічних працях (С. Антонюк [9], Л. Бондаренко [23], В. Желанова [65], О. Співаковський, Л. Петухова [198], Я. Сухенко [208], Н. Янц [239] та ін.) лекційні заняття поділяють на інформаційні (монологічні) і так звані лекції контекстного типу: проблемні (лекції-дискусії), лекції-візуалізації, бінарні лекції, лекції із заздалегідь запланованими помилками, лекції-прес-конференції,

рефлексивно орієнтована лекція, «лекція удвох», можливим також є поєднання їх характеристик.

О. Макаренко зазначає, що «на проблемній лекції включення мислення студентів здійснюється викладачем за допомогою створення проблемних ситуацій. Для створення проблемної ситуації можна використати наступні прийоми: пряма постановка проблеми; проблемне завдання у вигляді питання; повідомлення інформації, яка містить суперечність, повідомлення протилежних думок з будь-якого питання; звернення уваги на те чи інше життєве явище, яке потрібно пояснити; повідомлення фактів, які викликають непорозуміння; співставлення життєвих знань з науковими; постановка питання, на яке повинен відповісти студент, прослухавши частину лекції і зробити висновки» [108, с. 124].

Водночас у процесі формування дослідницької компетентності майбутніх психологів при проведенні лекційних занять можна зустрітися з деякими труднощами. Як зазначає Л. Бондаренко, «...негаразди пов'язані з роками усталеною суперечністю: лекція у вищій школі є домінантною, провідною формою навчальної роботи, але до лекційних занять більшість студентів не готується. А тому, природно, викладач-лектор демонструє творчу активність, а студенти – репродуктивну!» [24] Тому в ході лекційного заняття, яке проводиться з метою формування дослідницької компетентності майбутніх психологів, викладач для встановлення зворотного зв'язку зі студентами може використовувати прийоми рефлексії, задля чого в кінці заняття або його якоїсь частини проводиться тестування чи експрес-опитування.

Лабораторне заняття як форма організації освітнього процесу передбачає набуття студентами знань, оволодіння інструментальними вміннями і навичками. Під час проведення лабораторних занять з метою формування у студентів дослідницької компетентності ми рекомендуємо використовувати наступні види робіт: розробка дослідницької програми (плану дослідження, який потім буде реалізовуватися студентом під час навчальних та виробничих практик,

волонтерського міні-проекту, курсовій чи бакалаврській роботі), деонтологічний та правовий аналіз психологічних досліджень, структурно-методологічний аналіз результатів досліджень вчених-психологів тощо. Підтримуємо думку В. Горбунової про те, що при оцінюванні студентів не варто вимагати від них складних схем дослідження, натомість краще однаково заохочувати як експерименти з малим N, так і факторні плани, що створюватиме ситуацію успіху і заохочуватиме до наукової творчості [45, с. 171].

Розповсюдженою традиційною формою організації освітнього процесу в закладах вищої освіти є семінарські заняття. У змісті цих занять, спрямованих на формування дослідницької компетентності майбутніх психологів, студенти ознайомлюються з питаннями, пов'язаними зі загальною методологією психологічних досліджень, етичними нормами дослідницької діяльності психолога, способами презентації результатів досліджень у галузі психології.

Теоретичною передумовою урізноманітнення методів навчання, що використовуються на семінарських заняттях з фахових дисциплін є те, що навчальний процес, як і наукове дослідження, є процесом пізнання об'єктивного світу. Як зазначає О. Гречановська, «слід відійти від класичних форм, що ґрунтувалися на конкретних дисциплінах, і наблизитися до проблемноорієнтованих методів формування знань, а також зменшити дистанцію між фундаментальними і прикладними дослідженнями» [48]. Тому ефективними методами, що сприяють досягненню як завдань пізнання педагогічних явища, так і формуванню дослідницької компетентності майбутніх психологів є методи, в основі яких знаходиться постановка проблемних завдань та розв'язування студентами проблемних задач.

У практиці закладів вищої освіти залежно від форми проведення А. Лякішева та Л. Грицюк виділяють такі різновиди семінарів [115, с. 216-238]: просемінар, семінар у вигляді бесіди, семінар виголошення доповідей, семінар-конференція, семінар-диспут, семінар-мозковий штурм, спецсемінар.

Студенти з досвідом психологічної роботи на практичних і семінарських заняттях можуть презентувати досвід професійної діяльності кращих, на їх думку, психологів, які працюють разом із ними, аналізуючи методи, прийоми роботи цих фахівців, їх отримані результати. Студенти без досвіду роботи готують доповіді-повідомлення або мультимедійні презентації про результати досліджень видатних психологів, які є представниками різних психологічних галузей і напрямів: нейропсихології, еволюційної психології, працюють у межах психодинамічного, когнітивного, соціокультурного або гуманістичного напрямів.

Серед різноманітних методів інтерактивного навчання на практичних і семінарських заняттях нами було вибрано метод case-study (кейс-метод, метод вивчення ситуацій), що на даний час знайшов своє місце у професійній підготовці майбутніх психологів (О. Затворнюк [68], В. Кротенко [97], В. Синишина [184; 185], Л. Степаненко [202], Ю. Сурмін [207] та ін.). Серед найтипівіших кейсів І. Леонтєва [100] називає такі: пояснювальні кейси; описові або розповідні кейси; міні кейси; навчальні (керовані) кейси; одиничні кейси; питальні (тестові кейси).

На думку Pamela E. Brott, метод вивчення ситуацій (case-study) є чудовою можливістю для студентів застосувати свої «нові» теоретичні знання. Наприклад, «кожен студент може написати кейс на основі власного життєвого досвіду. Щотижня викладач може випадковим чином вибрати три-чотири приклади, написані студентами. Групам студентів призначається теорія психотерапії, з точки зору якої вони обговорюють кейс (психоаналіз, гештальт-терапія, когнітивно-поведінкова терапія тощо), а потім представляють кейс всім студентам з заданої теоретичної точки зору. Щоб працювати в нових контекстах, викладач може вибрати популярний культурний продукт (наприклад, телешоу, фільми, книги), з якого й надавати кейси. Наприклад, персонажі з «Короля Лева» були визнані чудовими клієнтами для теоретичного застосування (наприклад, Шрам іде на психоаналіз, Муфасса заглиблюється в екзистенціальні проблеми, молодий Сімба йде до шкільного психолога з раціонально-емоційної поведінкової терапії, гієни

потребують сімейного консультування). У малих групах студенти обговорюють проблему персонажа, концептуалізацію проблеми з теоретичної точки зору та можливі цілі лікування. Обговорення у великій групі дозволяє застосувати вивчення теоретичних основ до проблеми, презентованої викладачем, використовуючи відкриті запитання, щоб залучити студентів до обробки інформації та продемонструвати їхнє розуміння» [262, с. 181].

Для того, щоб протягом усього періоду професійної підготовки підтримувати прагнення студентів, які в майбутньому працюватимуть психологами, до здійснення психологічних досліджень, можна використовувати й тренінгові методи [281], спрямовані на формування їх дослідницької компетентності. Перевагою тренінгової роботи є те, що в учасників тренінгу є можливість працювати з отриманою інформацією та досліджувати її у такий спосіб, який дозволить майбутнім психологам усвідомлювати її застосування та призначення у реальних робочих ситуаціях, розуміти її особисту і професійно-наукову важливість.

З метою формування дослідницької компетентності майбутніх психологів можливим є також включення традиційних елементів тренінгу до практичних і семінарських занять: «знайомство учасників групи між собою, фіксування і діагностика настрою учасників на початок тренінгу; вирівнювання емоційного фону; визначення очікувань студентів; згуртування студентської групи» [87, с. 75]. Поряд з тим, з метою розвитку уяви, оригінальності, формування самостійності й нестандартності мислення вартими уваги є вправи креативного пошуку. Генерування ідей можливе завдяки методам: «мозковий штурм», метод Е. де Боно «шість капелюхів», метод Дельфі, ТРВЗ тощо.

Зазначимо, що максимально наблизити навчальну діяльність до умов професійно-дослідницької діяльності майбутнього психолога дозволяє застосування саме проєктних технологій, зокрема міні-проєктів у формі психологічного волонтерства.

Формування такого елемента дослідницької діяльності майбутнього психолога, як написання тез на основі власного наукового дослідження, неможливо реалізовувати масово та безпосередньо на заняттях природничо-наукового та професійного циклу. Але це можна робити у позаурочний час вже починаючи з перших курсів навчання.

Такі форми роботи, як предметний науковий гурток, проблемні групи, проблемні студентські лабораторії, студентські наукові конференції сприяють розвитку уміння бачити і виділяти проблеми, вирішувати їх, виділяти головне, планувати дослідницьку діяльність, представляти її результати; формувати здатність до аналізу та узагальнення наукової інформації, в тому числі й з іноземних інформаційних джерел, розширюють межі наукової комунікації (О. Безлюдний, О. Кравченко, О. Сафін О., Н. Коляда [57]).

Практика роботи закладів вищої освіти (на прикладі Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка, Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка) дозволяє констатувати те, що при факультетах організовані наукові лабораторії під керівництвом досвідчених науковців, де проводяться дослідження, готуються і заслуховуються наукові доповіді студентів за складеним графіком, узгоджуються видання наукових посібників тощо.

Найпоширенішими формами підбиття підсумків наукової діяльності студентів-психологів є конкурси доповідей, участь у наукових конференціях і предметних олімпіадах, організація дискусій, зустрічей з ученими, а також підготовка публікацій у наукових збірниках вищих навчальних закладів та інших виданнях.

Наприклад, статті майбутніх психологів друкуються у Науковому часописі УДУ імені Михайла Драгоманова (Серія 5. Педагогічні науки: реалії та

перспективи, Серія 12. Психологічні науки, Серія 17. Теорія і практика: навчання і виховання), журналі «Молодь і ринок» (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка), в Альманасі студентських робіт з психології та когнітивістики (Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка), журналах «Педагогічні науки», «Психологія і особистість», «Ukrainian professional education» (Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка).

Таким чином, узагальнення одержаних нами даних засвідчує, що у закладах вищої освіти України створено реальні можливості для заняття науково-дослідною роботою у професійній підготовці майбутніх психологів з метою формування у них дослідницької компетентності.

Висновок до першого розділу

У розділі обґрунтовано систему вихідних концептуальних положень щодо формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки.

Ступінь розробленості основних положень компетентнісного підходу дозволив конкретизувати розуміння компетентності як здатності застосовувати знання, вміння та особистісні якості для успішної діяльності в певній галузі. Тому в контексті дослідження тлумачимо дослідницьку компетентність психолога як динамічне особистісне утворення, що виявляється в готовності та здатності до здійснення дослідницької діяльності та включає знання основних компонентів цієї діяльності і вміння їх реалізовувати, стійке визнання значущості дослідницької діяльності для вирішення професійних завдань.

Визначено, що формування дослідницької компетентності психолога є важливою складовою його професіоналізму. Системне, цілісне уявлення про дослідницьку компетентність, виділення її структури, обґрунтування критеріїв і рівнів її сформованості, дозволяє цілеспрямовано і ефективно організувати освітній процес у закладах вищої освіти, підвищити рівень предметно-спеціальних знань студентів-психологів, приймати ефективні рішення під час навчальної та майбутньої професійної діяльності, цілеспрямовано і системно розвивати студента як майбутнього фахівця у галузі психології.

З'ясовано, що як динамічне утворення, дослідницька компетентність майбутніх психологів формується та розвивається під впливом зовнішніх та внутрішніх чинників у чотирьох взаємозумовлених напрямках, а саме формування та розвиток: аксіологічного компоненту, результатом якого є усвідомлення майбутнім фахівцем значення дослідницької складової в своїй професійній діяльності; наявності сформованої цінності дослідницької діяльності; когнітивного компоненту, результатом якого є обізнаність щодо основних понять та

дослідницьких інструментів у психологічній галузі, процесуального компоненту, результатом якого є сформованість сукупності дій, вмінь та операцій, які забезпечують здійснення дослідницької діяльності; акмеологічного компоненту, результатом якого є здатність майбутніх фахівців до оцінки та рефлексії власного професійного досвіду та дослідницької діяльності, а також наявність професійно значущих для психолога-дослідника особистісних і вольових якостей (допитливість, наполегливість, ініціативність, цілеспрямованість, самостійність, самокритичність тощо), сформованість креативних якостей майбутнього психолога.

РОЗДІЛ 2.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

2.1. Критерії, показники та рівні сформованості дослідницької компетентності майбутнього психолога

Ефективність формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі їх професійної підготовки значною мірою залежить від визначення її рівневої характеристики. Створення останньої неможливе без визначення критеріїв та показників дослідницької компетентності майбутнього психолога. Звернувшись до довідникової літератури нами було з'ясовано, що критерій – це «мірило для визначення, оцінки предмета, явища; ознака, взята за основу класифікації» [194], «підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось, мірило» [34, с. 588]. Як зазначає Є. Хриков, «науково обґрунтоване визначення критеріїв оцінки педагогічних явищ є важливою умовою ефективності експериментальних досліджень та отримання нового знання» [222, с. 143]. Також підтримуємо думку А. Мосейчук, яка стверджує, що «при розробці критеріїв слід враховувати галузь їх застосування, мати точну сутнісну характеристику кожного критерію для однозначного його розуміння всіма експертами, домагатися конструктивності в описі ознак» [123, с. 120].

Аналіз наукових джерел дав нам можливість виокремити критерії сформованості дослідницької компетентності майбутніх психологів: мотиваційно-ціннісний, змістовий, операційний та регулятивний. Критерії дослідницької компетентності майбутнього психолога включають також сукупність виділених нами основних показників (таблиця 2.1).

**Критерії, показники та засоби діагностики сформованості
дослідницької компетенції майбутнього психолога**

Компонент	Критерій	Показники	Засоби діагностики
<i>Аксіологічний</i>	<i>Мотиваційно-ціннісний</i> – наявність мотивів і ціннісних орієнтацій до оволодіння дослідницькою компетентністю, що досягається через наявність бажання здійснювати дослідницьку діяльність.	1. Потреба успішно виконувати поставлене завдання, інтерес до дослідницької діяльності, прагнення домогтися успіху	Анкета «Мотивація дослідницької діяльності студентів» (за І. Буциком) (додаток А)
		2. Прагнення до реалізації цінностей, пов'язаних із дослідницькою компетентністю (самостійність, соціальна корисність тощо)	Опитувальник цінностей праці Д. Сьюпера – Donald Super's Work Values Inventory (WVI) (додаток Б)
<i>Когнітивний</i>	<i>Змістовий</i> – сформованість у майбутніх психологів широкої обізнаності й системи глибоких професійних знань щодо реалізації дослідницької компетентності у майбутній професійній діяльності, їх закріпленість у пам'яті та легка відтворюваність.	1. Наявність обізнаності з широкого кола питань психологічної науки, що розкривають сутність і закономірності психічних явищ і забезпечують подальше оволодіння методикою проведення психологічних досліджень.	Діагностичні роботи (приклад – додаток В)

		2. Уміння системно осмислювати психологічні явища та ситуації, результати дослідницької діяльності науковців психологічної галузі, відсутність змістових і логічних помилок.	Розв'язання аналітико-ситуаційних і творчих завдань (приклад – додаток Г, додаток І)
<i>Процесуальний</i>	<i>Операційний</i> – сукупність фахових умінь і навичок, необхідних для ефективного вирішення професійних завдань на основі сформованої дослідницької компетентності.	1. Здатність до застосування набутих вмінь для діагностики і подальшого конструювання психологічного дослідження.	Шкала дослідницьких навичок – Research Skills Scale (адапована за Емі Е. Лаксон, Едільберто А. Дехос мл.) (Додаток Д)
		2. Дотримання професійних норм та етичних принципів проведення психологічних досліджень й основних положень академічної доброчесності.	Карта самооцінювання «Етика й академічна доброчесність» (Додаток Е)
<i>Акмеологічний</i>	<i>Регулятивний</i> – наявність професійно значущих для психолога-дослідника особистісних і вольових якостей, що є передумовою для особистісного та професійного самовдосконалення.	1. Вияв наполегливості, ініціативності, здатності до самоорганізації.	Опитувальник самоорганізації діяльності – Time Structure Questionnaire, TSQ (Додаток К), опитувальник «Діагностика акмеологічного компонента дослідницької компетентності майбутніх психологів» (Додаток Є)

		2.Сформованість креативних якостей.	Тест «Креативність» (адаптований за С. Дімітровою-Бурлаєнко автор – Н. Вишнякова) (Додаток Ж)
--	--	-------------------------------------	---

З метою ефективного управління процесом формування дослідницької компетентності майбутніх психологів важливо визначити рівень її сформованості. Вищезазначені критерії та показники дають можливість оцінити рівень сформованості компонентів дослідницької компетентності. Для оцінювання нам необхідно з'ясувати якісні характеристики рівнів сформованості дослідницької компетентності майбутніх психологів. Кожний критерій характеризується чотирма рівнями вияву: високим, достатнім, середнім, низьким.

Отже, високий рівень сформованості дослідницької компетентності майбутніх психологів за мотиваційно-ціннісним критерієм вирізняється яскраво вираженим та стійким прагненням студента опанувати професійними знаннями, пов'язані з проведенням психологічних досліджень й оволодіти відповідними навичками; значним і сталим бажанням працювати за фахом «психолог» та підвищувати рівень професійної кваліфікації; стійким виявом потреби у проведенні досліджень (у навчально- та науково-дослідницькій діяльності); усвідомленням особливостей реалізації загальнолюдських духовно-моральних цінностей у власному житті та майбутній професійній діяльності.

Достатній рівень сформованості дослідницької компетентності майбутніх психологів за мотиваційно-ціннісним критерієм характеризується у студента задовільним проявом прагнення до опанування професійних знань та оволодіння навичками; задовільним бажанням працювати за професією «психолог» та підвищувати рівень професійної кваліфікації; ситуаційним виявом потреби у проведенні досліджень (у навчально- та науково-дослідницькій діяльності);

наявністю цінностей до здійснення досліджень у галузі психології, що не завжди підкреслено потребою в оволодінні науковою інформацією.

Середній рівень сформованості дослідницької компетентності майбутніх психологів за мотиваційно-ціннісним критерієм характеризується помірним проявом прагнення до опанування професійних знань та оволодіння навичками проведення психологічних досліджень; помірною потребою у роботі за фахом та підвищенні кваліфікації; середнім рівнем прояву потреби у проведенні досліджень (у навчально- та науково-дослідницькій діяльності); наявністю цінностей до здійснення досліджень у галузі психології з тенденцією до прагнення до принесення соціальної користі, аніж творчої самореалізації та підвищення власного професійного рівня як психолога-дослідника, помірною потребою в оволодінні науковою інформацією.

Низький рівень сформованості дослідницької компетентності майбутніх психологів за мотиваційно-ціннісним критерієм характеризується несформованістю прагнення опанувати професійні знаннями, пов'язані з проведенням психологічних досліджень й оволодіти відповідними навичками; відсутністю стійкого бажання працювати за професією «психолог» та підвищувати рівень професійної кваліфікації; недостатньо розвиненою спрямованістю цінностей до здійснення досліджень у галузі психології, відсутністю потреби в оволодінні науковою інформацією.

Високий рівень сформованості дослідницької компетентності майбутніх психологів за змістовим критерієм характеризується наявністю глибоких, міцних і системних знань з циклу дисциплін професійної і природничо-наукової підготовки щодо основних понять та інструментів здійснення досліджень у психологічній галузі; яскраво вираженою здатністю до інтеграції окремих уявлень про особливості психологічної дослідницької діяльності в систему знань, яка характеризується повнотою, цілісністю та міцністю.

Достатній рівень сформованості дослідницької компетентності майбутніх психологів за змістовим критерієм характеризується наявністю задовільних знань з циклу дисциплін професійної і природничо-наукової підготовки, їх закріпленість у довгостроковій пам'яті, хоча з трохи утрудненою відтворюваністю у потрібний момент; здатністю інтегрувати більшість окремих уявлень про особливості психологічної дослідницької діяльності в систему знань самостійно, решту – з допомогою викладача.

Середній рівень сформованості дослідницької компетентності майбутніх психологів за змістовим критерієм характеризується наявністю посередньої обізнаності зі змістом дисциплін професійної і природничої підготовки, особливо щодо основних понять та інструментів, які формують здатність до використання знань з різних галузей психологічної науки; здатністю інтегрувати більшість окремих уявлень про особливості психологічної дослідницької діяльності в систему знань самостійно, але з наявністю незначних змістових і логічних помилок при аналізі й вивченні результатів дослідницької діяльності науковців психологічної галузі.

Низький рівень сформованості дослідницької компетентності майбутнього психолога за змістовим критерієм характеризується фрагментарністю знань з циклу дисциплін професійної і природничо-наукової підготовки; їх зниженою закріпленістю у довгостроковій пам'яті й утрудненою відтворюваністю у потрібний момент; здатністю інтегрувати більшість окремих уявлень про особливості психологічної дослідницької діяльності в систему знань виключно з допомогою викладача.

Високий рівень сформованості дослідницької компетентності майбутніх психологів за операційним критерієм характеризується яскраво вираженою варіативністю і змістовністю дослідницьких дій в залежності від умов та обставин процесу дослідження, здатністю самостійно реалізовувати повний обсяг дослідницьких функцій психолога з оволодінням навичками планування та

проектування досліджень у галузі психології, несформованістю технічних, методичних й організаційних помилок та ефективними діями у навчальних і реальних ситуаціях дослідження.

Достатній рівень сформованості дослідницької компетентності майбутніх психологів за операційним критерієм характеризується вираженою здатністю до застосування набутих дослідницьких вмінь для діагностики та подальшого конструювання експериментального дослідження, обробки його результатів, здатністю самостійно реалізовувати повний обсяг дослідницьких функцій психолога з оволодінням навичками планування та проектування досліджень у галузі психології з наявністю незначних технічних, методичних та організаційних помилок та ефективними діями у навчальних ситуаціях дослідження.

Середній рівень сформованості дослідницької компетентності майбутнього психолога за операційним критерієм характеризується вираженою здатністю до застосування набутих дослідницьких вмінь для діагностики та подальшого конструювання експериментального дослідження без варіативності дослідницьких дій в залежності від умов та обставин процесу дослідження, здатністю самостійно реалізовувати повний обсяг дослідницьких функцій психолога з наявністю помірних технічних, методичних та організаційних помилок та ефективними діями у навчальних ситуаціях.

Низький рівень сформованості дослідницької компетентності майбутніх психологів за операційним критерієм характеризується фрагментарним проявом здатності до застосування набутих дослідницьких вмінь для діагностики та подальшого конструювання експериментального дослідження без варіативності дослідницьких дій в залежності від умов та обставин процесу дослідження; здатністю реалізувати певні дослідницькі функції психолога лише з орієнтацією на зразок та допомогу викладача, наявністю грубих технічних, методичних та організаційних помилок у навчальних та реальних ситуаціях дослідження.

Високий рівень сформованості дослідницької компетентності за регулятивним критерієм характеризується стійким проявом творчої активності у розв'язанні дослідницьких та професійних завдань, стабільністю вияву творчого ставлення до професії; яскравим проявом необхідних для здійснення дослідницької діяльності особистісних і вольових якостей (допитливість, наполегливість, ініціативність, цілеспрямованість тощо); демонстрацією незалежності від зовнішнього керівництва, вияву потреби лише у консультативній допомозі.

Достатній рівень сформованості дослідницької компетентності за регулятивним критерієм характеризується задовільним характером прояву нестандартного підходу для розв'язання дослідницьких та професійних завдань; епізодичним проявом творчого ставлення до професії; нестійким характером прояву необхідних для здійснення дослідницької діяльності особистісних і вольових якостей (допитливість, наполегливість, ініціативність, цілеспрямованість тощо); помірній демонстрації незалежності від зовнішнього керівництва.

Середній рівень сформованості дослідницької компетентності майбутнього психолога за регулятивним критерієм характеризується ситуативним проявом нестандартного підходу для розв'язання дослідницьких та професійних завдань; незначним проявом творчого ставлення до професії або демонстрацією його відсутності; помірним проявом лише деяких необхідних для здійснення дослідницької діяльності особистісних і вольових якостей (допитливість, наполегливість, ініціативність, цілеспрямованість тощо) за відсутності проявів інших якостей; стійкій залежності від зовнішнього керівництва, що пов'язано з посереднім розвитком здатності до саморегуляції та самоорганізації.

Низький рівень сформованості дослідницької компетентності майбутніх психологів за регулятивним критерієм характеризується нездатністю до нестандартного підходу для розв'язання дослідницьких та професійних завдань; відсутністю творчого ставлення до професії; несформованістю необхідних для здійснення дослідницької діяльності особистісних і вольових якостей

(допитливість, наполегливість, ініціативність, цілеспрямованість тощо); високому рівні залежності від зовнішнього керівництва.

Отже, визначимо інтегральну характеристику високого, достатнього, середнього та низького рівнів сформованості дослідницької компетентності майбутніх психологів.

Високий рівень сформованості дослідницької компетентності можемо охарактеризувати тим, що у студента наявна яскраво виражена позитивна мотивація до оволодіння дослідницькою діяльністю, сформовані відповідні цінності; він виявляє високу творчу активність та бажає здійснювати дослідницьку діяльність у процесі майбутньої професійної діяльності, розв'язувати складні дослідницькі завдання, що вимагають використання творчого підходу; виявляє високу наполегливість у подоланні труднощів, що виникають під час дослідницької діяльності; розуміє роль дослідницької діяльності в майбутній професійній діяльності; обізнаний з різноманітними методами дослідження у галузі психології та розв'язання дослідницьких завдань, що дозволяє успішно здійснювати навчально- та науково-дослідницьку діяльність під час виконання творчих завдань, курсових, бакалаврських та магістерських досліджень; застосовує творчий підхід до розв'язання дослідницьких завдань; має добре сформовані вміння визначати гіпотези, об'єкт і предмет дослідження та раціонально планувати проведення досліджень у галузі психології; критично оцінює результати своєї дослідницької діяльності, виправляє помилки, аналізує їх; обирає правильні методи для розв'язання дослідницьких завдань; раціонально обирає програмні засоби та форми представлення для висвітлення емпіричних даних, одержаних під час дослідницької діяльності; вміє раціонально застосовувати дослідницькі методи.

Достатній рівень характеризується тим, що у студента наявна мотивація та прагнення до реалізації цінностей, пов'язаних із дослідницькою компетентністю; він виявляє активність у прагненнях дізнатися більше; бажає здійснювати дослідницьку діяльність для розв'язання дослідницьких завдань будь-якої

складності; досить наполегливий у подоланні труднощів, що виникають; розуміє роль дослідницької діяльності в майбутній професійній діяльності і прагне оволодіти вміннями її здійснення; володіє достатніми знаннями щодо методів дослідження та розв'язання дослідницьких завдань, також частково може застосовувати творчий підхід до їх розв'язання; визначає гіпотезу, об'єкт і предмет дослідження та планує проведення досліджень; обирає адекватні методи для розв'язання дослідницьких завдань та програмні засоби для висвітлення емпіричних результатів, які були отримані під час дослідницької діяльності; виконуючи дослідницькі дії, здебільшого використовує інформаційно-комунікаційні технології під час пошуку, аналізу інформації, представлення результатів дослідження, що зумовлено достатніми знаннями цих технологій.

Середній рівень характеризується тим, що у студента наявний інтерес до освоєння дослідницької діяльності; він виявляє незначну активність у прагненні дізнатися більше; має бажання здійснювати дослідницьку діяльність, але для розв'язання нескладних дослідницьких завдань; виявляє слабку наполегливість та вольові зусилля у подоланні труднощів, що виникають; розуміє роль дослідницької діяльності в майбутній професійній діяльності, але не прагне вдосконалювати вміння її реалізовувати; у нього недостатні знання методів дослідження, що не дозволяє повноцінно здійснювати дослідницьку діяльність; має недостатні вміння щодо формулювання гіпотези, виокремлення об'єкта і предмета дослідження та планування проведення досліджень; частково вміє оцінювати результати власної дослідницької діяльності, але не в змозі дати повну адекватну оцінку результатам власного дослідження; вміє обирати адекватні методи для вирішення нескладних дослідницьких завдань, але кількість методів, з якими обізнаний студент, є досить обмеженою; подекуди використовує інформаційно-комунікаційних технології під час пошуку, аналізу інформації, представлення результатів дослідження, проте має недостатні вміння це здійснювати.

Низький рівень сформованості дослідницької компетентності майбутнього психолога характеризується тим, що у студента відсутній інтерес до освоєння дослідницької діяльності; він не виявляє активності у прагненні дізнатися більше; не має бажання здійснювати дослідницьку діяльність; не виявляє наполегливості в подоланні труднощів, що виникають; має недостатнє розуміння ролі дослідницької діяльності у майбутній професійній діяльності; недостатні знання методів дослідження; не вміє планувати дослідницькі завдання, визначати гіпотезу, об'єкт і предмет дослідження, організувати проведення досліджень; у нього не сформовані вміння оцінювати та аналізувати результати дослідження, обирати адекватні методи для розв'язання дослідницьких завдань; він не володіє вміннями з обрання найбільш доцільних програмних засобів для висвітлення результатів дослідження; відсутні вміння застосовувати дослідницькі методи, виконувати дослідницькі дії, використовувати інформаційно-комунікаційні технології під час пошуку та аналізу інформації, представлення результатів дослідження як в академічних колах, так і неакадемічній аудиторії.

Виклики, що постали перед реалізацією професійної підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти, обумовлюють наявність потреби в обґрунтуванні принципів, які сприятимуть цьому процесу, спрямованому на формування дослідницької компетентності. На думку М. Степко, «знання принципів навчання надає можливість організувати навчальний процес відповідно до його закономірностей, обґрунтовано визначити цілі та вибрати зміст навчального матеріалу, відповідні цілям форми і методи навчання. Водночас вони дозволяють учасникам навчального процесу дотримуватися етапності процесу навчання, здійснювати взаємодію і співробітництво» [203, с. 45].

Осмислення й узагальнення наукових джерел із проблем професійної підготовки психологів (Н. Антонова [7; 8], І. Булах, В. Волошина, Л. Лохвицька [26], Ю. Вінтюк [35; 36], О. Затворнюк [69], О. Матвієнко [112], О. Митник [159], В. Носков [133], О. Романовський [172; 173], В. Синишина [186], Р. Скірко [192],

Н. Старинська [200], Н. Шевченко [232], М. Kryshchanovych, V. Bilyk, S. Hanushchyn, I. Sheremet [280], Z. Rzhevskya-Shtefan [296] та ін.), практичного досвіду закладів вищої освіти переконує нас у необхідності формулювання принципів, на основі яких функціонує формування зазначених компонентів дослідницької компетентності майбутніх психологів:

1. *Принцип системності та цілісності* забезпечує взаємозв'язок і взаємозумовленість етапів, форм, методів та засобів формування зазначеної компетентності.

2. *Принцип проблемності*. Реалізація цього принципу зобов'язує викладачів вдосконалювати методику викладання, спираючись на сучасні досягнення науки (обговорення на заняттях проблемних ситуацій для вирішення дискусійних питань; врахування дидактичних аспектів у розробці наукових позанавчальних заходів для студентів тощо).

3. *Принцип активності та самостійності*. У процесі формування дослідницької компетентності студенти мають виявляти високий ступінь самостійності, а не діяти лише за вказівкою викладача чи розробленим ним алгоритмом дій, що сприятиме саморозвитку студента у процесі дослідницької діяльності. Також цей принцип дозволяє розглядати студента як активного діяча дослідницького процесу.

4. *Принцип інтеграції дослідницького процесу й професійної підготовки* дозволяє залучати до дослідницької діяльності якомога більшу кількість майбутніх психологів й виховувати студента-дослідника. Навчальні програми дисциплін та навчальних і виробничих практик, силабуси й відповідні до них індивідуальні плани студентів повинні містити спеціальні розділи, присвячені виконанню психологічних досліджень.

5. *Принцип орієнтації на особистість студента*, в основі якого лежить знання особистісних якостей студента, його ціннісних орієнтацій (в тому числі й у майбутній професійній та дослідницькій діяльності), духовних потреб, мотивів

дослідницької поведінки і т. д. Необхідно враховувати, що у кожного свій максимум, своя вершина професійного розвитку, тому важливо навчити бачити власні можливості.

6. Принцип врахування рівня суб'єктивного досвіду та етапу підготовки забезпечує врахування досвіду, набутого студентами під час шкільного навчання, Малій академії наук, під час практичних та лабораторних занять із фундаментальних дисциплін тощо. Тобто професійна підготовка студентів здійснюється обов'язково із урахуванням початкового рівня теоретичних знань та рівня сформованості дослідницької компетентності майбутніх психологів.

Крім того, науковий інтерес до процесу формування дослідницької компетентності студентів спеціальності «Психологія» останнім часом помітно зростає, оскільки з'являється потреба у психологах, здатних до проведення наукових досліджень та впровадження їх результатів у практичну професійну діяльність. Потреба в сучасному осмисленні теоретико-методологічних основ формування дослідницької компетентності майбутніх психологів пояснюється, перш за все, активною модернізацією вищої професійної освіти, а також значущою роллю досліджень в інтеріоризації отриманих знань та соціалізації студентів. Затвердження Професійного стандарту практичного психолога актуалізує необхідність у зіставленні педагогічного досвіду організації означеного процесу та вимог часу.

Однак, незважаючи на значний інтерес науковців до пошуку шляхів формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців різних галузей, проблема впровадження компетентнісного підходу в професійну підготовку майбутніх психологів, зокрема щодо формування у них дослідницької компетентності, залишається недостатньо розробленою.

2.2. Педагогічні умови формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки

Для ефективного формування в майбутніх психологів дослідницької компетентності необхідно визначити, теоретично обґрунтувати й експериментально апробувати педагогічні умови формування зазначеної компетентності у процесі професійної підготовки.

Для визначення педагогічних умов використаємо такий алгоритм наукового пошуку: 1) аналіз поняття «педагогічні умови» та визначення його змісту у контексті дослідження; 2) опитування експертів для з'ясування найважливіших для вирішення проблеми формування дослідницької компетентності майбутніх психологів педагогічних умов; 3) обґрунтування вибору педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки як необхідних і достатніх; 4) характеристика визначених педагогічних умов.

В академічному тлумачному словнику поняття умова розглядається як «необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» [1].

Варто зазначити, що у тлумаченні самого поняття «педагогічні умови» серед вітчизняних дослідників існують певні розбіжності, що представлено у таблиці 2.2.

**Аналіз змісту поняття «педагогічні умови»
у наукових працях сучасних вітчизняних дослідників**

<i>Автори</i>	<i>Зміст поняття «педагогічні умови»</i>
Н. Грицак (2019)	Сукупність усіх можливостей освітнього (методи, засоби, форми, прийоми) та матеріального (інформаційні, технічні, навчальні) середовища [50, с. 17].
І. Дроботько (2019)	Сукупність взаємозалежних заходів педагогічного процесу, що забезпечують досягнення конкретної мети [58, с. 106].
Т. Ковалькова (2016)	Спеціально створене педагогічне середовище з метою впливу на протікання навчального процесу (зміст, викладання й учіння), яке створює атмосферу плідної співпраці між педагогом і студентами, що сприяє формуванню готовності майбутнього психолога до професійної діяльності [89, с. 93].
А. Литвин, О. Мацейко (2013)	Категорія дидактики, яка відображає сукупність спеціально спроектованих процедур (заходів) щодо навчального закладу (навчально-методичного забезпечення, педагогічного колективу, суб'єктів навчання) та його оточення (матеріально-просторового й інформаційно-освітнього середовища) [103, с. 57].
Г. Луцик (2020)	Сукупність педагогічних заходів, вимог, зовнішніх впливів, які забезпечують конструювання освітнього простору, ефективний перебіг освітніх процесів [105, с. 96].
Д. Супрун (2018)	Цілеспрямовано організоване педагогічне середовище, система педагогічних засобів, комплекс педагогічних взаємодій [205, с. 376].
Н. Чайченко, О. Пташенчук (2016)	Складова педагогічної системи, що містить сукупність елементів освітнього та просторово-предметного середовища та їх передумов, що об'єктивно склалися та/або суб'єктивно створені, які впливають на педагогічний процес та сприяють розв'язанню його завдань та досягненню мети [224, с. 56].

Натомість у словнику-довіднику з професійної педагогіки педагогічні умови розглядаються як «обставини за яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей» [193, с. 193].

Отже, у контексті нашого дослідження поняття «педагогічні умови» трактуємо як спеціально створені обставини, що сприяють формуванню дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки.

Для визначення педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх психологів ми, як і О. Кисла [83], враховували особливості процесу професійної підготовки у педагогічних закладах вищої освіти (його дослідницьку та практично-педагогічну складову). Крім того, ми здійснили вивчення педагогічних умов, виокремлених іншими дослідниками, що займалися суміжними питаннями.

Так, наприклад, А. Мосейчук виділяє наступні педагогічні умови формування дослідницької компетентності майбутніх фельдшерів: «усвідомлення на рівні переконань взаємозумовленості дослідницької компетентності та успішної професійної діяльності; насичення дослідницького компонента змісту біологічних дисциплін професійно спрямованими дослідницькими завданнями: занурення майбутніх фельдшерів в активну позанавчальну проектно-дослідницьку діяльність» [123, с. 81].

При визначенні педагогічних умов формування дослідницьких компетентностей студентів спеціальності «Програмна інженерія» М. Вінник, Н. Осипова, Ю. Тарасіч, А. Савенко зазначили необхідність «розробки інформаційно-дидактичного забезпечення до змісту професійної та практичної підготовки, що створить методичну й технологічну базу для навчання за кредитно-модульною системою; створення творчих груп; виконання індивідуальних науково-дослідних завдань; залучення студентів до участі в роботі проектних семінарів, проведення презентацій; упровадження тренінгів (співпраця та взаємодія в малих групах); залучення студентів до участі в наукових конференціях та конкурсах наукових робіт і публікації результатів своїх досліджень; залучення студентів до участі в олімпіадах; виконання курсових і кваліфікаційних дипломних робіт» [217, с. 96].

Водночас О. Артеменко, розглядаючи підготовку майбутніх учителів філологічних спеціальностей, визначає наступні педагогічні умови цього процесу у контексті науково-дослідницької діяльності та формування дослідницької компетентності студентів: «формування ціннісних установок майбутніх учителів-філологів на домінанту професійно-орієнтованої дослідницької діяльності; посилення спрямованості професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей на успішне опанування ними дослідницьких методів навчання; створення професійно-орієнтованого освітнього середовища, спрямованого на формування кожного з компонентів готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності; забезпечення розвивальної суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчального процесу шляхом актуалізації в аудиторній, позааудиторній роботі та практиці механізмів науково-творчого самовираження» [10, с. 9].

Також корисним для наших наукових пошуків було дослідження І. Попович, яка вивчала дослід формування дослідницьких умінь майбутнього вчителя в університетах Великої Британії. Так, «британськими вченими розроблена структурно-логічна модель професійної підготовки вчителя-дослідника, яка містять: цінності вчителя й професії – етичний компонент (ethical component), заснований на інтеграції знань про культуру, цінності й суспільній свідомості в професійній практиці: особистісні й професійні якості – критерій професіоналізму (component of professional research), що визначає потенційні характеристики вчителя-дослідника; ключові компетенції (key competencies) – універсальні ментальні засоби, які використовуються педагогом для досягнення значимих цілей: дослідницькі вміння (гностичні, конструктивні, прогностичні, рефлексивні, комунікативні, перцептивні, суггестивні, експресивні), що забезпечують зміст, процес і результат дослідження; технології професійної підготовки на основі дослідницької діяльності – технологічний компонент (technical component): психологічні механізми підготовки вчителів – мотивація навчальної діяльності,

розуміння особистісного змісту навчання, наявність критичного мислення й дослідницької уяви, що сприяє пошуку нового в освіті й прийняттю дослідницької позиції (inquiry stance) як особливої здатності успішно здійснювати трансформації в освітньому процесі в контексті проведених досліджень: валідність результатів дослідження (validity)» [155, с. 209-210].

Іншим важливим чинником у формуванні дослідницької компетентності майбутніх психологів є організація наукової комунікації (Р. Павлюк, І. Когут [143] та ін.). Важливо, щоб «ця комунікація відбувалась на засадах академічної доброчесності, що ґрунтуються на повазі до колег науковців» [243, с. 151].

Проведений нами теоретичний аналіз педагогічних умов формування дослідницької компетентності є досить вичерпним і демонструє більшість педагогічних умов, які дають можливість формувати дослідницьку компетентність у майбутніх фахівців різних суспільно-гуманітарних професій.

Також нам імponує підхід до визначення педагогічних умов, використаний Є. Хриковим, який стверджує, що «...доцільною є дослідницька технологія, яка передбачає складання повного переліку можливих педагогічних умов, необхідних для вирішення певного педагогічного завдання. Наступним кроком є опитування експертів для з'ясування найбільш важливих для вирішення тієї чи іншої проблеми педагогічних умов. Бажано, щоб експерти проранжували педагогічні умови, після чого дослідник повинен обґрунтувати їх» [223, с. 12].

Тому для визначення педагогічних умов ефективного формування дослідницької компетентності майбутніх психологів нами було проведено науково-педагогічну експертизу з визначенням вагових коефіцієнтів.

Нами було визначено комплекс педагогічних умов, необхідних для забезпечення формування дослідницької компетентності майбутніх психологів. Методом опитування викладачів, задіяних до програм підготовки психологів (всього 42 особи), були визначено таку сукупність педагогічних умов:

- вдосконалення змісту професійної підготовки майбутніх психологів, що передбачає впровадження спецкурсу «Дослідницька діяльність у роботі психолога» та встановлення міждисциплінарних взаємозв'язків з дисциплінами фахової та природничо-наукової підготовки;

- цілеспрямоване формування позитивної мотивації студентів до здійснення навчально- та науково-дослідницької діяльності засобами неформальної освіти;

- посилення взаємозв'язку теоретичної та практичної підготовки майбутніх психологів через впровадження міні-проектів, започаткованих як психологічне волонтерство на рівні громади;

- застосування хмарних технологій у професійній підготовці майбутніх психологів;

- залученість студентів до позанавчальної дослідницької діяльності (наукових гуртків, проблемних груп, факультативів, наукових студій, олімпіад тощо);

- розробка диференційованого методичного супроводу самостійної роботи студентів-психологів.

Проаналізувавши результати опитування та ранжування експертів було визначено, що для формування дослідницької компетентності студентів спеціальності «053 Психологія» необхідно створити такі педагогічні умови: вдосконалення змісту професійної підготовки майбутніх психологів; цілеспрямоване формування позитивної мотивації студентів до здійснення навчально- та науково-дослідницької діяльності засобами неформальної освіти; посилення взаємозв'язку теоретичної та практичної підготовки майбутніх психологів через впровадження міні-проектів, започаткованих як психологічне волонтерство на рівні громади.

Оскільки зазначені педагогічні умови є взаємопов'язаними і взаємозалежними, доцільно розкрити детальніше змістове наповнення кожної із них.

Першою педагогічною умовою формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки вважаємо **вдосконалення**

змісту професійної підготовки майбутніх психологів, що передбачає впровадження спецкурсу «Дослідницька діяльність у роботі психолога» (Додаток Н) та встановлення міждисциплінарних взаємозв'язків з дисциплінами фахової і природничо-наукової підготовки.

Аналіз змісту навчальних планів та програм підготовки майбутніх психологів засвідчив, що з методами досліджень у галузі психології та основами конструювання психологічного експерименту студенти знайомляться у ході вивчення таких дисциплін, як «Вступ до фаху», «Загальна психологія з практикумом» (початковий рівень), «Експериментальна психологія», «Методологія та методи психологічних досліджень» (бакалаврський рівень), «Методологія наукового дослідження» (магістерський рівень). Однак зміст цих дисциплін в цілому зорієнтований на те, щоб підготувати студентів до написання та захисту наукових робіт (курсівих та дипломних).

Водночас важливим підґрунтям бакалаврської підготовки є спецкурси, спрямовані на розвиток академічної доброчесності студентів, ознайомлення їх з етичними засадами проведення психологічних досліджень, поглиблення дослідницьких умінь, розвиток здатності до наукової творчості, а також розвитку конкурентоздатності.

Так інноваційним є введення в деяких закладах вищої освіти, які здійснюють професійну підготовку за спеціальністю 053 «Психологія», курсів «Основи науково-дослідної роботи в галузі психології» (В. Лефтеров, К. Лазор [101]), – Національний університет «Одеська юридична академія»), «Основи наукових досліджень у віковій психології» (Д. Гошовська [47]), «Пропедевтика психології розвитку та організації наукових досліджень в галузі» (М. Коць [94; 95]), «Тренінг конкурентоздатності та лідерства» (Л. Малімон [214]) – Волинський національний університет ім. Лесі Українки, «Основи ораторського мистецтва» (Н. Серeda [181]) – Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут»), «Самоменеджмент (самоорганізування особистості)» (О. Штепа [237]) – Львівський

національний університет імені Івана Франка), «Якісні методи у психології» (Л. Заграй, Г. Федоришин [66] – Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника).

У оновлених навчальних планах підготовки бакалаврів спеціальності 053 «Психологія» в Українському державному університеті імені Михайла Драгоманова також реалізовано завдання удосконалення професійної підготовки майбутніх психологів засобами спецкурсів та широкого кола вибіркового дисциплін («Психологія професійної кар'єри» – для формування особистості практичного психолога як конкурентоспроможного фахівця; «Методологія та методи психологічних дисциплін» – розвиток операційної та дослідницької компетентностей практичного психолога).

У якості подальших шляхів вдосконалення професійної підготовки майбутніх психологів з метою розвитку їх дослідницької компетентності ми вбачаємо розробку додаткових вибіркового дисциплін (спецкурсів), які наповнені специфічним матеріалом й відіграватимуть роль цілеспрямованого озброєння студентів спеціальними знаннями та вміннями.

З цією метою нами розроблений навчальний курс «Дослідницька діяльність у роботі психолога» (Додаток Н), який доцільно викладати на початковому рівні вищої педагогічної освіти (у II семестрі I курсу). Він є важливим засобом професійної підготовки майбутніх психологів, оскільки зміст спецкурсу зорієнтований на формування у студентів дослідницької компетентності, розвиток у них самостійності, наукового стилю мислення, інтересу до майбутньої професії та дослідницької діяльності вже з початку навчання.

Зміст спецкурсу «Дослідницька діяльність у роботі психолога» зорієнтований на формування основних компонентів дослідницької компетентності: аксіологічний, когнітивний, процесуальний та акмеологічний.

Основними завданнями вивчення спецкурсу «Дослідницька діяльність у роботі психолога» є: ознайомлення майбутніх психологів із основними теоретичними та

практичними аспектами організації досліджень у галузі психології; формування у студентів базових знань щодо психологічних методів дослідження (включаючи різні моделі наукових досліджень у галузі психології: від лабораторних експериментів до квазіекспериментальних та польових досліджень, якісні методи дослідження, в тому числі й спостереження та опитування), особливо щодо характеру надійності та достовірності збору та інтерпретації якісних даних; сприяння розвитку у студентів інтересу до здійснення дослідницької діяльності, усвідомленню важливості значення дослідницьких навичок у майбутній професійній діяльності, підготовці до проходження студентами різних видів психологічної практики; тренування у студентів вміння презентувати результати досліджень для різних аудиторій (наприклад, через презентації, написання статей, прес-релізів, онлайн-трансляції вебінарів тощо).

У процесі реалізації першої педагогічної умови враховувалося, що студент-психолог, виявляючи себе як дослідник, перш за все, має ознайомитися з основними загальнонауковими методами дослідження, що застосовуються у всіх наукових сферах для вирішення поставлених проблем. Це передбачає ознайомлення студентів із загальнологічними методами, емпіричними та теоретичними методами дослідження, без яких неможливе проведення будь-якої дослідницької роботи та вирішення тих завдань, які ставить перед собою майбутній психолог у своїх дослідницьких пошуках.

Другою педагогічною умовою є *цілеспрямоване формування позитивної мотивації студентів до здійснення навчально- та науково-дослідницької діяльності, світоглядної дослідницької позиції майбутнього психолога засобами неформальної освіти.*

Оскільки важливим завданням вищої школи є формування професійних мотивів навчання здобувачів вищої освіти, а успішність здійснення й використання результатів психологічних досліджень у майбутній професійній діяльності залежить від спрямованості студента на дослідницький пошук ще з моменту

початку навчання, необхідним вважаємо формування позитивної мотивації до навчально- та науково-дослідницької діяльності.

Науковці О. Земка [71], І. Солошич [197], К. Чечель [227], В. Тушева [215], О. Ярошенко [242] та ін. однією з основних педагогічних умов організації навчально- та науково-дослідницької діяльності студентів називають розвиток мотиваційної сфери особистості, її ціннісних орієнтацій, потреби у засвоєнні нових знань і способів дій. Щодо зв'язку позитивної мотивації з успішною дослідницькою діяльністю студентів К. Чечель зазначає, що «проблема формування мотивації є важливим чинником, який впливає як на сам процес виконання дослідницьких робіт, так і на його результат і професійний саморозвиток майбутнього фахівця-психолога» [227, с. 132].

У термінологічному словнику з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти [210] мотивація також розглядається як фактор підвищення ефективності діяльності, процес особистого зацікавлення у розв'язанні проблем, поставлених задач та досягненні бажаних цілей [210, с. 100]. Тому необхідним є системне формування мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх психологів за допомогою розкриття можливостей організації професійно забарвленого дослідницького досвіду з позитивним підкріпленням останнього.

Значущим підґрунтям професійної підготовки психолога є формування у нього його прагнення займатися самоосвітою. Тож акцентуємо увагу на сутності неформальної освіти як форми самоосвітньої діяльності майбутніх психологів, її визначення у педагогічних працях.

Розглядаючи особливості впливу неформальної освіти на студентів, ми підтримуємо думку Н. Павлик [141] про те, що реальні результати освіти, на відміну від формальних, є індивідуалізованими, тобто «корелюють з особистісними якостями суб'єкта освіти й, відповідно, є незалежними від формальної системи освіти» [141, с. 28].

Вивчення досвіду, представленого у дослідженнях вчених Австралії (D. Boud, P. Hager [259]), Албанії та Бельгії (N. Sharmahd, J. Peeters, M. Bushati [299]), Великобританії (A. Kennedy [277], V. Opfer, D. Pedder [288], J. Ryan [295]), Данії (N. K. Kjaer, M. Vedsted, J. Høpner [279]), Канади (A. Bolderston [258], M. Brockett, M. Bauer [261]), Німеччини (B. Rösken-Winter, M. Szczesny [294]), карибських країн (S. Herbert, M. Rainford [272]) також свідчить про зростання інтересу педагогічної громади до пошуку нових ефективних форм і методів неформальної освіти для розвитку професіоналізму фахівців. Зокрема, введено поняття «безперервний професійний розвиток» (continuous professional development – CPD), «безперервна професійна освіта» (continuous professional education – CPE), де суб'єктом навчання є власне учень/студент/фахівець, а результативність й безперервність освітнього процесу забезпечується за допомогою поєднання сталих (психолого-педагогічні, соціально-філософські знання) та варіативних (творчість, обдарованість, інноваційність, вмотивованість) складових. Ми також розглядаємо неформальну освіту як системний елемент безперервної освіти, як механізм розширення професійного і культурного потенціалу населення, умову прискорення соціально-економічного прогресу України [81, с. 27].

Аналізуючи потенціал засобів неформальної освіти в контексті формування дослідницької компетентності майбутніх психологів можна зробити висновок, що вони можуть розвивати готовність до здійснення успішної професійної діяльності через використання результатів наукових досліджень у галузі психології. Зазначимо, що даний процес потребує від фахівця-психолога певних особистісних характеристик. Так затребуваними залишаються такі складові акмеологічного компоненту дослідницької компетентності, як допитливість, наполегливість, здатність до самоорганізації тощо.

Розглянемо способи розвитку позитивної мотивації до здійснення навчально-науково-дослідницької діяльності, які доцільно використовувати для

формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки засобами неформальної освіти.

Цікавою формою розвитку дослідницького інтересу майбутніх психологів, бажання і прагнення використовувати у майбутній професійній діяльності результати сучасних психологічних досліджень, а також здійснювати їх самостійно, може бути проведення майстер-класів та воркшопів. Узагальнюючи потенціал цих форм навчання важливо зазначити, що, на переконання М. Михнюк, «майстер-клас передбачає здійснення глибокого зв'язку теорії з практикою, активну взаємодію учасників заходу, високу наочність і доступність інформації, прояв творчості та ініціативності» [118, с. 50]. Ці ж завдання, на нашу думку, можна виконати шляхом використання різних форм неформальної освіти у формуванні дослідницької компетентності майбутніх психологів: вебінари, онлайн конференції, віртуальні екскурсії тощо.

Орієнтовний перелік інтернет-ресурсів неформальної освіти, спрямованих на формування дослідницької компетентності майбутніх психологів наведено у Додатку М.

Іншою дієвою формою стимулювання мотиваційної складової теоретичної та практичної підготовки психологів є семінар-практикум на тему: «Сучасний психолог: “теоретик” і “практик”», — розроблений і впроваджений нами з метою формування у майбутніх психологів інтересу до здійснення дослідницької діяльності, формування навичок її проектування, розширення можливостей дослідницького підходу в процесі вдосконалення професіоналізму психолога, надання імпульсу для реалізації дослідницької складової у професійній діяльності.

Завдання семінару-практикуму нами було визначено таким чином:

1) ознайомлення студентів 3-4 року навчання з єдиним обсягом інформації щодо зазначеної теми з її подальшим спільним обговоренням;

2) забезпечення атмосфери залучення учасників до обговорення проблем семінару-практикуму, формування у них єдності наукового підґрунтя академічної та практичної психології;

3) стимулювання і розвиток здатності у студентів до професійного спілкування, пов'язаного з формуванням дослідницької компетентності психолога.

Програма семінару-практикуму складається з двох структурно-змістових частин, загальна тривалість яких становить 4 години.

Під час першої частини семінару-практикуму студенти обговорюють поданий теоретичний матеріал, пов'язаний із актуальністю використання новітніх досягнень психологічної науки. Здобуті знання про результати досліджень психологів, які є номінантами та переможцями міжнародних премій, стають основою для формування мотивації й подальшого проектування дослідницької діяльності студентів спеціальності «053 Психологія».

Для найкращого оволодіння майбутніми психологами необхідною інформацією рекомендуємо застосовувати метод проблемно-орієнтованої дискусії (С. Сисоева) за якого учасники здійснюють обмін інформацією та ідеями для того, щоб знайти вирішення проблеми, прийти до єдиного результату [190, с. 131].

Друга частина семінару-практикуму пов'язана з організацією і проведенням групової діяльності з використанням методів рольової гри, аналітичної роботи в парах і трійках за методом рольових тріад (Г. Атанов [13], В. Нагаєв [129]), можливим є надання індивідуального домашнього завдання.

Таким чином, учасники семінару-практикуму переконалися, що психолог у своїй повсякденній професійній діяльності має діяти як практик і теоретик в одній особі, що виводитиме його на новий рівень професійного саморозвитку, але водночас збільшує вимоги до сформованості дослідницької компетентності. Перспективною основою для цього може бути використання аксіологічного та акмеологічного підходів, що дає комплексний вплив на формування позитивної

мотивації до здійснення навчально- та науково-дослідницької діяльності, розвиток у студентів-психологів світоглядної дослідницької позиції.

Третьою педагогічною умовою формування дослідницької компетентності майбутніх психологів визначено ***посилення взаємозв'язку теоретичної та практичної підготовки майбутніх психологів через впровадження міні-проектів, започаткованих як психологічне волонтерство.***

Далеко не всі проблеми, з якими стикається психолог у процесі своєї професійної діяльності, мають однозначне тлумачення і можуть бути точно регламентовані. Отож, суттєво важливе значення має посилення теоретичної та практичної підготовки майбутніх психологів з метою формування у них дослідницької компетентності, здатності діяти в умовах невизначеності. У цьому контексті актуальною стає проблема не лише модернізації освітнього процесу, а й пошуку інструментів розвитку та підтримки суб'єктності студентів, одним із яких є психологічне волонтерство.

Аналізуючи волонтерську діяльність як засіб самореалізації студентської молоді, Е. Балашов визначає волонтерство «ефективним засобом вільного саморозвитку особистості в діяльності та спілкуванні як соціокультурному процесі» [16, с. 12]. Головною перевагою волонтерства студентської молоді є здійснення студентами діяльності, яка їм подобається, й отримання задоволення від здобутих результатів. Вважаємо цінним уточнення З. Бондаренко про те, що волонтерська діяльність студентів «повинна мати професійно спрямований характер, який варто розуміти як створення ситуацій волонтерської тематики, складність яких поступово збільшується з урахуванням розмаїття форм і методів волонтерської роботи, що вимагає від студентів виявів самостійності, вольового напруження, емоційної налаштованості для розв'язання запропонованих завдань» [21]. Оскільки волонтерська діяльність здійснюється за добровільною згодою, її основною рушійною силою є внутрішня вмотивованість на основі сформованих ціннісних орієнтацій особистості. Таким чином, ми можемо констатувати тісний

зв'язок аксіологічного компонента дослідницької компетентності психолога та здійснення ним волонтерських дій.

При підготовці майбутніх психологів до впровадження міні-проектів з психологічного волонтерства вважаємо за доцільне використовувати такий метод як взаємонавчання в малих групах, що розвиватиме у студентів вміння до співпраці та взаємодії в команді. Метод взаємонавчання у групах, на переконання Н. Варги, активізує «продуктивний пошук інформації, раціональне міркування» [28, с. 36]. Аналізуючи досвід формування дослідницької компетентності майбутнього викладача у США, вона пропонує як ефективний наступний спосіб організації взаємонавчання в групах: учасники кожної команди працюють з матеріалами певного дослідницького проекту. Для організації такої навчально-дослідницької діяльності студентам пропонуються завдання різного рівня складності (робота з текстом та графічною інформацією, розгляд конкретного прикладу діагностичної методики, комп'ютерне моделювання, демонстрація й аналіз результатів дослідження тощо).

Серед інших методів, які варто використовувати при підготовці майбутніх психологів до впровадження волонтерських міні-проектів з метою формування у них дослідницької компетентності, особливої уваги заслуговує використання ситуаційних вправ (метод case study) та ділових ігор. Оскільки професійну діяльність психолога можна розглядати як систему неповторних, унікальних за своєю природою ситуацій, які безперервно змінюються, то виникає необхідність формування у психолога творчого, гнучкого, винахідливого, креативного мислення. На нашу думку, цьому може сприяти такий метод навчання як розв'язання ситуаційних задач. Так Т. Пащенко доводить, що «навчання з допомогою кейс-методів допомагає майбутньому фахівцю накопичити досвід вирішення професійних ситуацій» [148, с. 96]. Особливості ситуаційних вправ та ділових ігор як методів формування дослідницької компетентності полягають в наступному:

- вони є одним із засобів, які використовуються в умовах колективного навчання (робота в групах, взаємонавчання, обмін інформацією);
- інтегрують в собі технології розвивального навчання, включаючи індивідуальний, груповий і колективний розвиток;
- є специфічним різновидом проектної технології (на основі обговорення формується певна проблема з майбутньої професійної діяльності, відбувається пошук шляхів її вирішення).

Зазначимо, що принциповою складовою дослідницької компетентності є нестандартний підхід у розв'язанні професійних завдань. А участь студентської молоді у волонтерських проєктах дасть майбутнім психологам можливість не лише сформулювати творче ставлення до професії, а й створюватиме передумови для реалізації потреби щодо самовизначення та самореалізації у груповій добродійній діяльності, вияву ініціативи та відповідальності, набуттю позитивного досвіду соціальної взаємодії.

В арсеналі форм волонтерської роботи студентів Українського державного університету імені Михайла Драгоманова є благодійні акції та різноманітні заходи з надання психологічної допомоги родинам військовослужбовців, дітям, які залишились без батьківської опіки, а також всім мешканцям України, які цього потребують. А першою професійною відповіддю співробітників Педагогічного факультету УДУ імені Михайла Драгоманова було створення центру психологічної підтримки в умовах воєнного стану. Керівництво психологічною допомогою, яка здійснювалася студентами старших курсів на волонтерських засадах, було організовано за консультативної підтримки викладачів й сприяння адміністрації Педагогічного факультету і ЗВО. Досвід роботи центру психологічної підтримки в умовах воєнного стану показує, що саме в процесі організації і здійснення групових форм волонтерської діяльності майбутні психологи отримують максимум можливостей для творчої реалізації своїх професійних планів і проведення дослідницької роботи.

Аналіз досліджень, присвячених професійній підготовці майбутніх психологів у закладах вищої освіти, дав змогу виокремити основні етапи формування дослідницької компетентності майбутніх психологів.

I етап (Орієнтаційно-інформаційний). На першому, орієнтаційно-інформаційному етапі відбувається накопичення студентами досвіду пошуку, аналізу та систематизації наукової інформації у галузі психології, даних про актуальні проблеми теорії та практики психологічної науки, що потребують розв'язання, про форми наукової творчості під час підготовки у закладі вищої освіти та подальшої професійної діяльності.

На цьому етапі відбувається опанування студентами окремих понять, спеціальних термінів з широкого кола питань психологічної науки, розвивається вміння співставляти набуті раніше психологічні знання зі знаннями, які засвоюються під час вивчення таких дисциплін загально-професійної підготовки як «Педагогіка», «Вступ до спеціальності», «Загальна психологія з практикумом», «Організація психологічної служби», «Історія психології», «Вікова та педагогічна психологія», вміння самостійно працювати з науковою літературою, яку викладач пропонує для поглибленого вивчення деяких навчальних тем.

Навчально-дослідницька діяльність студентів-психологів на цьому етапі виявляється у: відповідях на поставлені викладачем пошукові запитання; виконанні завдання за алгоритмом; порівнянні своїх дій зі зразком, що міститься у методичних рекомендаціях, практикумах, посібниках тощо. Тому роботу почали із вивчення та аналізу студентами бібліографічних джерел, їх знайомства з методами науково-дослідної роботи.

II етап (Організаційно-дослідний). На другому етапі формування дослідницької компетентності майбутніх психологів, організаційно-дослідному, відбувається становлення досвіду методології наукового дослідження у галузі психології, оволодіння методами, формами та принципами наукової роботи, конструювання експериментального дослідження, розвиток вміння інтерпретувати

отримані емпіричні дані, наприклад, при проведенні психологічної діагностики, які реалізуються під час виконання міні-проектів та індивідуальних завдань.

III етап (Рефлексивно-коригувальний). Третій етап, рефлексивно-коригувальний, базується на узагальненні та систематизації досвіду розуміння актуальних проблем професійної діяльності психолога, висуванні гіпотез, організації наукового дослідження та впровадженні його результатів, виконанні складніших форм дослідницької діяльності, що були апробованими у процесі проходження студентами різних видів практик.

Наступний підпункт дисертаційної роботи присвячено обґрунтуванню моделі формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у закладах вищої освіти.

2.3. Модель формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки

Ефективність процесу формування дослідницької компетентності залежить від його ретельного планування та організації. З цією метою доцільно звернутися до розробки педагогічної моделі. Тому на підставі аналізу теоретико-методологічних аспектів дослідження нами було розроблено модель формування дослідницької компетенції майбутніх психологів у процесі професійної підготовки, чому і присвячений наступний параграф нашої роботи.

Власне, саме поняття «модель» використовують у різних галузях науки і розуміють його «як штучно створений зразок у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, який, будучи подібним до досліджуваного об'єкта (або явища), відображає і відтворює в більш простому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки і відношення між елементами цього об'єкта, У контексті проблеми нашого дослідження модель розглянуто як узагальнений образ, який відображає реальний об'єкт дослідження та здатний заміщати його в процесі вивчення.

Вивчення наукових джерел, що мають безпосереднє відношення до предмета нашого дослідження (С. Архипова [12], Л. Бондаренко [22], Т. Ваколя [27], М. Головань [41], А. Лугова [104], Н. Любчак [106], А. Мосейчук [122], О. Норкіна [132], Н. Солодюк [196] та ін.), засвідчує, що у них широко застосовується метод моделювання.

Розроблена нами модель відображає процес формування дослідницької компетентності майбутніх психологів та складається з трьох блоків: цільового, змістово-процесуального й оцінно-результативного, які взаємопов'язані між собою та забезпечують результат – позитивна динаміка рівнів сформованості дослідницької компетентності майбутніх психологів (рис. 2.1).

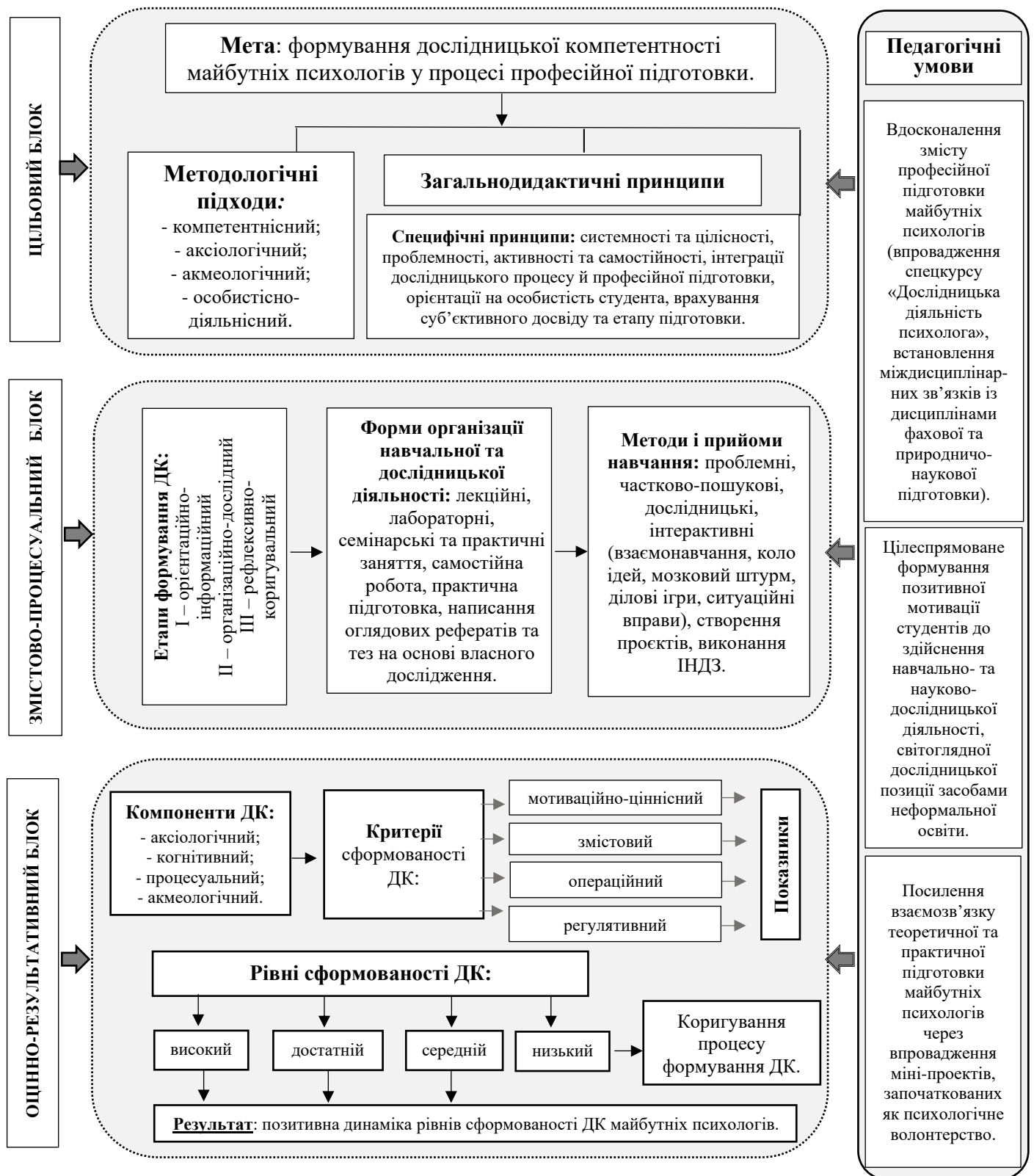


Рис. 2.1. Модель формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки

Взаємодія цих блоків у загальному процесі професійної підготовки студентів-психологів у ЗВО забезпечить постійний цілеспрямований і послідовний вплив на них різноманітних взаємопов'язаних, взаємодоповнювальних форм, методів і прийомів освітньої діяльності.

Також у розробленій нами моделі визначено пріоритетні наукові підходи (компетентнісний, аксіологічний, акмеологічний, особистісно-діяльнісний), принципи (системності та цілісності, проблемності, активності та самостійності, інтеграції дослідницького процесу й професійної підготовки, орієнтації на особистість студента, врахування суб'єктивного досвіду та етапу підготовки) формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки, які було обрано нами на підставі теоретичного аналізу й розкрито детально у першому розділі роботи.

Отже, запропонована нами модель є спробою подолати протиріччя між об'єктивною необхідністю в підготовці висококваліфікованого психолога, який володіє високим рівнем дослідницької компетентності, та недостатньою увагою до формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки в закладах вищої освіти.

Висновок до другого розділу

У розділі визначено критерії, показники, схарактеризовано рівні сформованості дослідницької компетентності майбутніх психологів. Кожний із критеріїв відображений у групі показників:

– *мотиваційно-ціннісний критерій*: потреба успішно виконувати поставлене завдання, інтерес до дослідницької діяльності, прагнення домогтися успіху; прагнення до реалізації цінностей, пов'язаних із дослідницькою компетентністю (самостійність, соціальна корисність тощо);

– *змістовий критерій*: наявність обізнаності з широкого кола питань психологічної науки, що розкривають сутність і закономірності психічних явищ і забезпечують подальше оволодіння методикою проведення психологічних досліджень; уміння системно осмислювати психологічні явища та ситуації, результати дослідницької діяльності науковців психологічної галузі, відсутність змістових і логічних помилок;

– *операційний критерій*: здатність до застосування набутих вмінь для діагностики і подальшого конструювання психологічного дослідження; дотримання професійних норм та етичних принципів проведення психологічних досліджень й основних положень академічної доброчесності;

– *результативний критерій*: вияв наполегливості, ініціативності, здатності до самоорганізації, сформованість креативних якостей.

Розроблено модель формування дослідницької компетентності майбутніх психологів, яка складається з цільового, змістово-процесуального та оцінно-результативного блоків. Цільовий блок моделі утворюють мета (формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки), методологічні підходи (компетентнісний, аксіологічний, особистісно-діяльнісний, акмеологічний) та принципи (загальнодидактичні та специфічні: системності та цілісності, проблемності, активності та самостійності, інтеграції

дослідницького процесу й професійної підготовки, орієнтації на особистість студента, врахування суб'єктивного досвіду та етапу підготовки) формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки. Змістово-процесуальний блок моделі складають етапи (орієнтаційно-інформаційний, організаційно-дослідний, рефлексивно-коригувальний), Форми організації навчальної та дослідницької діяльності (лекційні, лабораторні, семінарські та практичні заняття, самостійна робота, практична підготовка, написання оглядових рефератів та тез на основі власного дослідження), методи і прийоми навчання: проблемні, частково-пошукові, дослідницькі, інтерактивні – взаємонавчання, коло ідей, мозковий штурм, ділові ігри, ситуаційні вправи, створення проєктів, виконання ІНДЗ). Оцінно-результативний блок моделі характеризує моніторинг сформованості дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки та включає: компоненти, критерії, показники та рівні сформованості дослідницької компетентності майбутніх психологів. Результатом є позитивна динаміка рівнів сформованості дослідницької компетентності майбутніх психологів.

РОЗДІЛ 3.

ОРГАНІЗАЦІЯ, ПРОВЕДЕННЯ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

3.1. Методика організації педагогічного експерименту з реалізації моделі формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки

Представлені в розділі 2 педагогічні умови формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки підлягали подальшій експериментальній перевірці. Організація проведеного нами педагогічного експерименту ґрунтується на основних теоретико-методологічних положеннях, представлених у публікаціях С. Архипової [11], Г. Кловак [86], Т. Кожухової [90], С. Сисоєвої, Т. Кристопчук [191] та передбачала виокремлення складових: мета та завдання педагогічного експерименту, умови й термін його проведення, незалежні та залежні змінні дослідження, критерії та показники оцінювання результатів експерименту, методику проведення педагогічного експерименту (перелік і порядок застосування методів дослідження), математичну й статистичну обробку та аналіз експериментальних даних, інтерпретацію експериментальних даних.

Експериментальне дослідження проблеми формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки здійснювалося упродовж 2019-2023 рр. та охоплювало чотири етапи: пошуковий, констатувальний, формувальний і контрольний відповідно до програми такого виду досліджень (табл. 3.1).

Програма експериментального дослідження

Етап експериментального дослідження	Зміст експериментальної роботи	Методи експериментального дослідження
<p>I етап: пошуковий (2019 р.)</p> <p>Завдання: розробка теоретичних засад і програми експериментального дослідження</p>	<p>Обґрунтування проблеми, вивчення та узагальнення сучасного стану формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки, аналіз відповідності навчально-методичного забезпечення у закладах вищої освіти. Дослідження зарубіжного досвіду формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки. Визначення чинників, які впливають на якість їх професійної підготовки у зазначеному контексті. Розробка програми експериментального дослідження та відповідного інструментарію.</p>	<p>Вивчення наукових і навчально-методичних джерел, теоретичний аналіз і синтез, пошуковий експеримент (опитування), метод експертних оцінок.</p>
<p>II етап: констатувальний (2020 р.)</p> <p>Завдання: діагностика та аналіз наявного рівня сформованості дослідницької компетентності майбутніх психологів</p>	<p>Визначення критеріїв та показників діагностування рівня сформованості дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки. Формування контрольних і експериментальних груп.</p>	<p>Констатувальний експеримент (анкетування, тестування, виконання студентами діагностичних робіт (Додаток Є), аналіз навчальних досягнень здобувачів освіти, методи математичної статистики)</p>

<p>III етап: формувальний (2021-2022 рр.)</p> <p>Завдання: апробація моделі та педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки</p>	<p>Уточнення програми формувального етапу експерименту. Узгодження змісту експериментальної роботи з планами роботи закладів вищої освіти. Проведення педагогічного експерименту з реалізації моделі та педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки за такою процедурою: а) здійснення професійної підготовки студентів, залучених до експериментальних груп, відповідно до методики формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у межах розробленої моделі; б) проведення контрольних зрізів студентів КГ та ЕГ щодо визначення рівнів сформованості дослідницької компетентності майбутніх психологів.</p>	<p>Формувальний експеримент</p>
<p>IV етап: контрольний (2023 р.)</p> <p>Завдання: аналіз ефективності моделі та педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх психологів</p>	<p>Статистично-кількісний аналіз результатів експерименту. Систематизація та узагальнення результатів експериментальної роботи.</p>	<p>Методи вимірювання та статистично-математичної обробки даних, якісний і кількісний аналіз, графічна інтерпретація отриманих даних.</p>

Програма організації педагогічного експерименту, відповідно до логіки такого виду досліджень, передбачала вирішення наступних завдань:

○ констатувальний етап (2018 р.):

а) вивчення ставлення до проблеми формування дослідницької компетентності майбутніх психологів:

- викладачів, задіяних до професійної підготовки майбутніх психологів;
- студентів спеціальності 053 Психологія.

б) дослідження стану сформованості дослідницької компетентності у студентів-випускників спеціальності 053 Психологія (освітньо-професійна програма «Практична психологія») у процесі традиційної професійної підготовки.

в) уточнення засобів, які доцільно використовувати для формування дослідницької компетентності майбутніх психологів, а також дослідження ставлення викладачів та науково-педагогічних працівників до використання таких засобів у освітньому процесі закладу вищої освіти.

○ формувальний етап (2019-2022 рр.) – проведення педагогічного експерименту з реалізації моделі формування дослідницької компетентності майбутніх психологів за такою процедурою:

а) здійснення професійної підготовки студентів, залучених до експериментальних груп, відповідно до методики формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у межах розробленої моделі;

б) проведення контрольних зрізів студентів КГ та ЕГ щодо визначення рівнів сформованості дослідницької компетентності майбутніх психологів;

в) аналіз одержаних результатів педагогічного експерименту та їх узагальнення.

З метою організації апробації визначених нами моделі та педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки важливо було визначити усвідомлення психологами-практиками важливості дослідницького компонента їх професійної діяльності.

Задля цього нами було проведено пошукове дослідження шляхом опитування 30 психологів, які працюють у закладах освіти, а також здійснюють приватну консультаційну та психотерапевтичну діяльність.

У пошуковому дослідженні брали участь психологи зі стажем професійної діяльності від 1 до 5 років. Такі вікові межі були зумовлені тим, що, психологи, які нещодавно розпочали свою професійну діяльність мають вищий рівень мотивованості до виконання професійних обов'язків. Також, оскільки вони досить нещодавно закінчили навчання у закладі вищої освіти, це дає змогу додатково оцінити сформованість дослідницької компетентності психологів у процесі їх попередньої професійної підготовки.

Нас цікавило, наскільки психологи-практики володіють інформацією щодо актуальності формування дослідницької компетентності як необхідного компоненту професійної діяльності психолога.

За результатами опитування встановлено, що 76,6% вважають себе обізнаними щодо сутності дослідницької діяльності психолога в сучасних умовах (рис. 3.1).

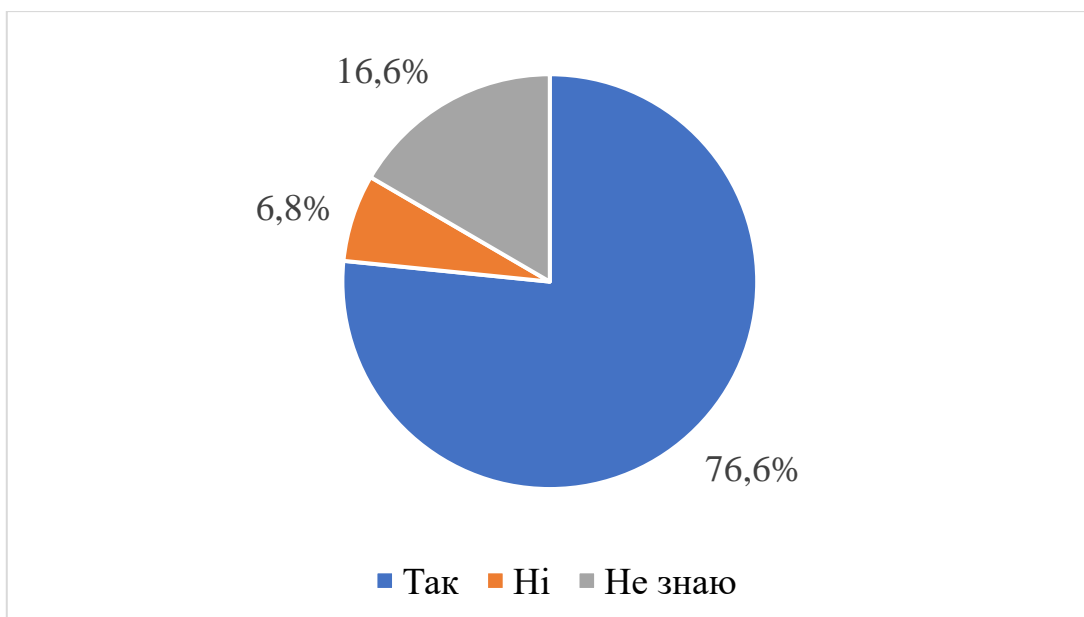


Рис. 3.1. Розподіл за усвідомленням психологами-практиками сутності дослідницької діяльності психолога в сучасних умовах (у %)

На питання про те, чи розуміють психологи-практики зміст поняття «дослідницька компетентність», було отримано такі результати: 46,7% респондентів дали неповну відповідь щодо характеристики дослідницької компетентності, окреслюючи лише один з компонентів у її структурі; 33,3% навели досить точне визначення, проте не змогли розкрити повне його розуміння; і лише 20% продемонстрували розуміння дослідницької компетентності як полікомпонентного утворення.

Водночас 13,4% опитаних психологів-практиків вважають, що сформована дослідницька компетентність необхідна лише працівникам науково-дослідницьких установ. Також 10% взагалі не відносять дослідницьку компетентність до необхідної складової професійної підготовки психолога.

Отже, одержані під час пошукового дослідження результати дали змогу дійти висновку щодо необхідності цілеспрямованого формування у майбутніх психологів дослідницької компетентності. Результати анкетування виявили недостатню інформованість у переважній більшості респондентів щодо сутності дослідницької компетентності й можливостей її формування. Але відзначимо, що більшість опитуваних психологів-практиків усвідомлюють цінність сформованості дослідницької компетентності у професійній діяльності психолога. Ці результати підтвердили актуальність і необхідність реалізації моделі та педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки.

Подальша апробація розробленої нами моделі формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки вимагала організації відповідної дослідно-експериментальної роботи. У ході її здійснення було використано комплекс методів, основним з яких був педагогічний експеримент, який розглядається дослідниками як «відповідним чином побудований педагогічний процес, який охоплює сукупність його нових

компонентів і представлений у такий спосіб, що уможлиблює більш детальне вивчення зв'язків у його структурі» [191, с. 123].

У проведенні педагогічного експерименту було задіяно 173 студенти спеціальності 053 Психологія першого (бакалаврського) рівня вищої освіти та 42 науково-педагогічних працівники закладів вищої освіти: Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, Полтавського національного університету імені В.Г. Короленка, Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка.

Для визначення обсягу генеральної сукупності ми використали статистичні показники вищої освіти України. Так, за даними ЄДЕБО, освітня програма «Практична психологія» ОС «бакалавр» представлена у таких ЗВО України (для розрахунку використовували дані ЗВО, у яких здійснюють як професійну підготовку психологів, так і вчителів закладів загальної середньої освіти): Київський національний лінгвістичний університет – 102 здобувача, Київський національний університет імені Тараса Шевченка – 153 здобувача, Київський університет імені Бориса Грінченка – 109 здобувачів денної форми навчання, Маріупольський державний університет (пізніше був тимчасово переміщений до м. Києва) – 90 здобувачів денної форми навчання, Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля (м. Київ) – 12 здобувачів, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (м. Київ) – 208 здобувачів, Волинський національний університет імені Лесі Українки (м. Луцьк) – 65 здобувачів денної форми навчання, Державний вищий навчальний заклад "Український державний хіміко-технологічний університет" (м. Дніпро) – 16 здобувачів денної форми навчання, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара – 105 здобувачів, Східно-європейський слов'янський університет" (м. Ужгород) – 37 здобувачів, Комунальний заклад вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної

ради – 84 здобувача денної форми навчання, Національний університет "Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка" – 72 здобувача денної форми навчання, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка – 13 здобувачів, Рівненський державний гуманітарний університет – 55 здобувачів, Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка – 47 здобувачів денної форми навчання, Українська інженерно-педагогічна академія (м. Харків) – 99 здобувачів денної форми навчання, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія – 43 здобувача, Хмельницький інститут ПрАТ «ВНЗ «МАУП» – 35 здобувачів денної форми навчання, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького – 85 здобувачів денної форми навчання, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича – 135 здобувачів, Горлівський інститут іноземних мов Державного вищого навчального закладу "Донбаський державний педагогічний університет" (м. Бахмут, Донецька обл.) – 26 здобувачів денної форми навчання, Державний вищий навчальний заклад "Донбаський державний педагогічний університет" (м. Слов'янськ, Донецька обл., пізніше тимчасово переміщений до м. Дніпро) – 29 здобувачів, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (м. Дрогобич, Львівська обл.) – 55 здобувачів денної форми навчання, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (м. Кам'янець-Подільський, Хмельницька обл.) – 17 здобувачів, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя (м. Ніжин, Чернігівська обл.) – 82 здобувача.

Ці дані ми і враховували як обсяг генеральної сукупності. Отже, генеральна сукупність (N) становить 1675 осіб.

Розрахунок достатнього обсягу вибірки для безповоротного відбору ми здійснювали за формулою:

$$n = \frac{t^2 \sigma^2}{\Delta_a^2 (1 + \frac{n}{N})} \quad (1),$$

де Δ_a – гранична похибка вибірки; t – коефіцієнт довіри, значення якого визначається довірчою ймовірністю; σ – середньоквадратичне (стандартне) відхилення; N – обсяг генеральної сукупності; n – необхідний обсяг вибірки.

Згідно з таблицею нормального розподілу ймовірностей [136, с. 18] при встановленні рівню довірчої ймовірності $P = 0,95$, коефіцієнту довіри $t = 1,96$, граничної похибки $\Delta_a = 0,1$ й враховуючи середньоквадратичне (стандартне відхилення) $\sigma = 1$, отримуємо мінімально необхідний обсяг вибіркової сукупності для забезпечення заданого рівня достовірності: $n = 1003$.

Отже, обсяг вибіркової сукупності має становити не менше 1003 осіб. Така вибірка уможливує поширення висновків, зроблених за результатами педагогічного експерименту з формування дослідницької компетентності майбутніх психологів, з ймовірністю 95% на всю генеральну сукупність.

Саме така кількість досліджуваних брала участь у констатувальному етапі педагогічного експерименту. Однак протягом проведення контрольних зрізів на формувальному етапі експерименту (2022-2023 н. р.) кількість досліджуваних студентів спеціальності 053 Психологія (освітня програма «Практична психологія») була вимушено зменшена у зв'язку зі запровадженням військового стану та змінами у роботі закладів вищої освіти. Групи студентів, у яких з вищезгаданих причин проведення контрольних зрізів було неможливим, були вилучені із розрахунку при порівнянні даних констатувального та формувального етапів дослідження.

Таким чином, у наступних етапах педагогічного експерименту дані розраховувалися для такої вибіркової сукупності студентів освітньої програми «Практична психологія» – 170 студентів I курсу, 288 студентів II курсу, 259 студентів III курсу, 197 студентів IV курсу. Тобто загальний обсяг вибіркової сукупності (n) складав 914 майбутніх психологів.

Метою дослідно-експериментальної роботи є перевірка гіпотези щодо того, що формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі

професійної підготовки буде результативним, якщо цей процес організувати на основі впровадження теоретично обґрунтованих педагогічних умов, а також методів і засобів формування дослідницької компетентності майбутніх психологів.

Із залучених до дослідно-експериментальної роботи студентів I-IV курсу освітньої програми «Практична психологія» було сформовано чотири експериментальні групи: ЕГ₁ (110 осіб), ЕГ₂ (116 осіб) – студенти I-II курсу та ЕГ₃ (106 осіб) і ЕГ₄ (120 осіб) – студенти III-IV курсу. До складу контрольної групи (КГ₁) серед студентів I-II курсу входили 232 особи, серед студентів III-IV – 230 учасників групи КГ₂. У змісті, формах і методах організації їх професійної підготовки не передбачалися спеціальні зміни, спрямовані на формування у них дослідницької компетентності та їх подальшу підготовку до майбутньої професійної діяльності.

Еквівалентність експериментальних і контрольних груп забезпечувалася шляхом порівняння середньої навчальної успішності студентів за I-III семестр та V-VII семестр відповідно. За більшим ваговим коефіцієнтом оцінювали результати, отримані студентами за дисципліни, у яких формою підсумкового контролю є залік, щоб нівелювати вплив екзаменаційного стресу. Згідно з рекомендацією В. Ржепецького, в якості контрольних було обрано групи студентів з кращими навчальними результатами [201, с. 37-38].

Як в експериментальних, так і в контрольних групах, освітній процес відбувався згідно з освітньо-кваліфікаційною характеристикою та освітньо-професійною програмою підготовки майбутніх психологів («Практична психологія»), відповідними навчальними планами, без порушення логіки його перебігу.

Констатувальний та формувальний етапи педагогічного експерименту здійснювали особисто в Українському державному університеті імені Михайла

Драгоманова, а у інших закладах вищої освіти – за нашими експериментальними матеріалами і частково з нашою участю.

Також до участі в експерименті було залучено 32 викладачі із ЗВО, у яких здійснюється підготовка студентів за освітньою програмою «Практична психологія». Серед них викладачі дисциплін циклу фахової та природничо-наукової підготовки, а також психологи установ-баз практичної підготовки, які за сумісництвом займаються викладацькою і науково-педагогічною діяльністю.

На констатувальному та формувальному етапах педагогічного експерименту критерії сформованості дослідницької компетентності оцінювалися за такими методиками:

- мотиваційно-ціннісний критерій – анкета «Мотивація дослідницької діяльності студентів» (за І. Буциком) (додаток А) – з метою вивчення наявності позитивної мотивації до здійснення досліджень (у навчально- та науково-дослідницькій діяльності), Опитувальник цінностей праці Д. Сьюпера – Donald Super's Work Values Inventory (WVI) (додаток Б) – для діагностування сформованості прагнення до реалізації цінностей, пов'язаних із дослідницькою компетентністю, у майбутній професійній діяльності;

- змістовий критерій – діагностичні роботи (зразок – Додаток В), розв'язання аналітико-ситуаційних і творчих завдань (зразок – Додаток Г). для виявлення рівня сформованості когнітивного компоненту дослідницької компетентності майбутніх психологів;

- операційний критерій – Шкала дослідницьких навичок (Research Skills Scale) (адаптована за Емі Е. Лаксон, Едільберто А. Дехос мл.) (Додаток Д) – для діагностування сформованості дослідницьких вмінь, які входять до складу процесуального компоненту дослідницької компетентності, Карта самооцінювання «Етика й академічна доброчесність» – для оцінки дотримання професійних норм та етичних принципів проведення психологічних досліджень й основних положень академічної доброчесності.

- регулятивний критерій – опитувальник «Діагностика акмеологічного компонента дослідницької компетентності майбутніх психологів» (Додаток Є), опитувальник «Самоорганізація діяльності» (оригінальна назва “Time Structure Questionnaire”, TSQ) N. Feather та M. Bond (Додаток), тест «Креативність» (адаптований за С. Дімітровою-Бурлаєнко, автор – Н. Вишнякова) (Додаток Ж).

Оскільки пусковим механізмом реалізації дослідницької компетентності є її аксіологічний компонент, то насамперед з’ясовувалась наявність цінності освоєння дослідницької діяльності, сформованість мотивації до її здійснення. Тому з метою діагностики стану сформованості аксіологічного компоненту дослідницької компетентності майбутнім психологам (914 осіб), залученим до констатувального етапу педагогічного експерименту, було запропоновано заповнити анкету «Мотивація дослідницької діяльності студентів» (за І. Буциком) (додаток А) для виявлення рівнів сформованості дослідницької компетентності майбутніх психологів за мотиваційно-ціннісним критерієм.

Проведене анкетування показало, що серед студентів I-II курсу ЕГ₁ високий рівень (16-21 б.) сформованості аксіологічного компонента за показником «Потреба успішно виконувати поставлене завдання, інтерес до дослідницької діяльності, прагнення домогтися успіху» було виявлено у 20 студентів (18,1%), достатній (11-15 б.) – 22 студентів (20%), середній (6-10 б.) – 30 студентів (27,3%), низький (1-5 б.) – 38 майбутніх психологів (34,6%). У студентів, які входили до складу ЕГ₂, було зафіксовано схожі результати: високий рівень (16-21 б.) – 15 студентів (12,9%), достатній (11-15 б.) – 23 студенти (19,8%), середній (6-10 б.) – 38 студентів (32,8%), низький (1-5 б.) – 40 студентів I-II курсу (34,5%).

Серед студентів III-IV курсів освітньої програми «Практична психологія», які входили до складу ЕГ₃ отримано наступні результати: високий рівень – 18 студентів (17%), достатній (11-15 б.) – 21 студент (19,8%), середній (6-10 б.) – 32 студенти (30,2%), низький (1-5 б.) – 35 майбутніх психологів (33%), які завершують навчання у закладі вищої освіти. У студентів III-IV курсів, які входять

до складу ЕГ₄ виявлено наступні бали: високий рівень – 20 студентів (16,7%), достатній (11-15 б.) – 24 студенти (20%), середній (6-10 б.) – 42 студенти (35%), низький (1-5 б.) – 34 студенти (28,3%) III-IV року навчання.

У контрольній групі студентів I-II року навчання (КГ₁) було зафіксовано наступне: високий рівень – 42 студенти (18,1%), достатній (11-15 б.) – у 53 студентів (22,8%), середній (6-10 б.) – 63 студентів (27,2%), низький (1-5 б.) – 74 майбутніх психологів (31,9%). У студентів III-IV курсу, які входили до складу КГ₂ виявлено наступні бали: високий рівень – 50 студентів (21,7%), достатній (11-15 б.) – 62 студентів (27%), середній (6-10 б.) – 58 студентів (25,2%), низький (1-5 б.) – 60 студентів (26,1%) III-IV року навчання.

Узагальнені показники оцінювання сформованості аксіологічного компоненту дослідницької компетентності майбутніх психологів на констатувальному етапі експерименту в експериментальних і контрольних групах за анкетною «Мотивація дослідницької діяльності студентів» наведено на рис. 3.2.

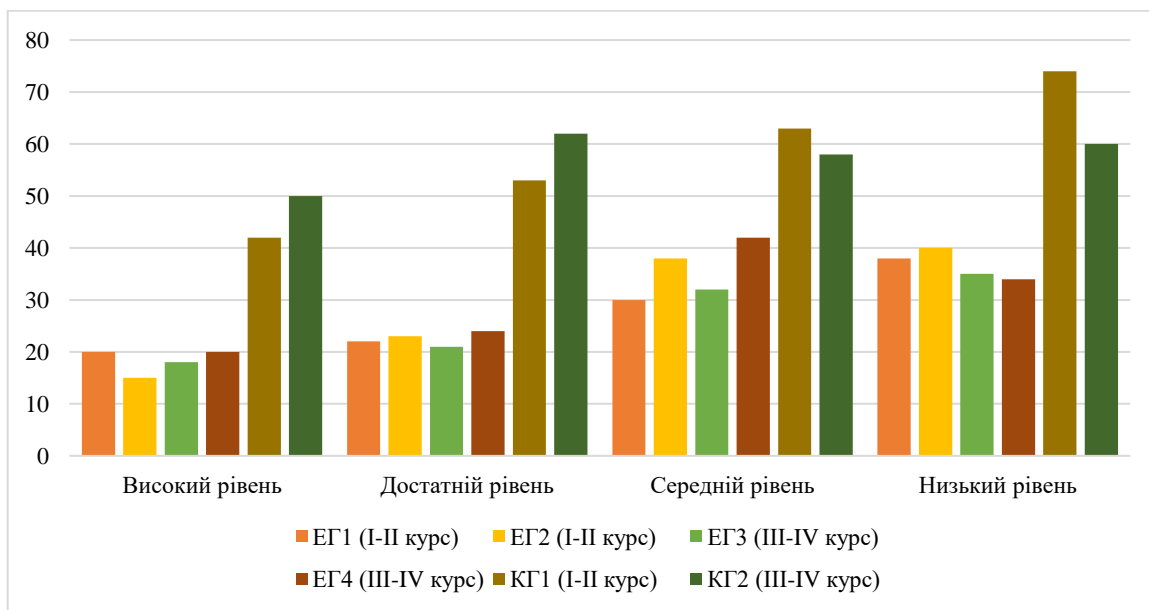


Рис. 3.2. Результати самооцінки сформованості дослідницької компетентності майбутніх психологів (аксіологічний компонент, мотиваційно-ціннісний критерій, констатувальний етап)

Результати діагностування рівнів сформованості дослідницької компетентності майбутніх психологів (табл 3.3) свідчать, що на констатувальному етапі експерименту розбіжності між кількістю студентів з високим, достатнім, середнім та низьким рівнями у контрольних та експериментальних групах є незначними. Оскільки вибірки були великими за обсягом ($n > 25$), перевірку однорідності проводили шляхом попереднього обчислення χ^2 .

Незважаючи на те, що за результатами анкетування студенти груп, залучених до педагогічного експерименту продемонстрували вмотивованість до реалізації дослідницької компетентності, отримані дані були дещо поверхневими та не демонстрували стійкість і тривалість вияву цінностей до проведення досліджень у навчально- та науково-дослідницькій діяльності.

Подальше ґрунтовне спостереження дало змогу виявити недостатню сформованість у студентів освітньої програми «Практична психологія» прагнення до реалізації цінностей, пов'язаних із дослідницькою компетентністю (творчість, професійний рівень, соціальна корисність, незалежність тощо), стійкої позиції щодо розуміння важливості дослідницької компетентності для професійного становлення майбутніх психологів.

Використання опитувальника цінностей праці Д. Сьюпера – Donald Super's Work Values Inventory (WVI) дозволило з'ясувати важливість для студентів ряду цінностей, які можуть мотивувати дослідницьку діяльність, визначити профіль (топ-5) постійних професійних цінностей, а також проаналізувати, як бачать свої 5 головних цінностей студенти-психологи у майбутній професії.

За результатами опитувальника цінностей праці Д. Сьюпера було виявлено (рис. 3.3), що для 32,7% студентів I-II курсу, які входили до складу ЕГ₁, основною цінністю в майбутній професійній діяльності є соціальна корисність, здатність впливати на інших, прагнення до відчуття власної значущості через взаємодію зі суспільством. Схожі результати були отримані й серед респондентів ЕГ₂ – 31,9%.

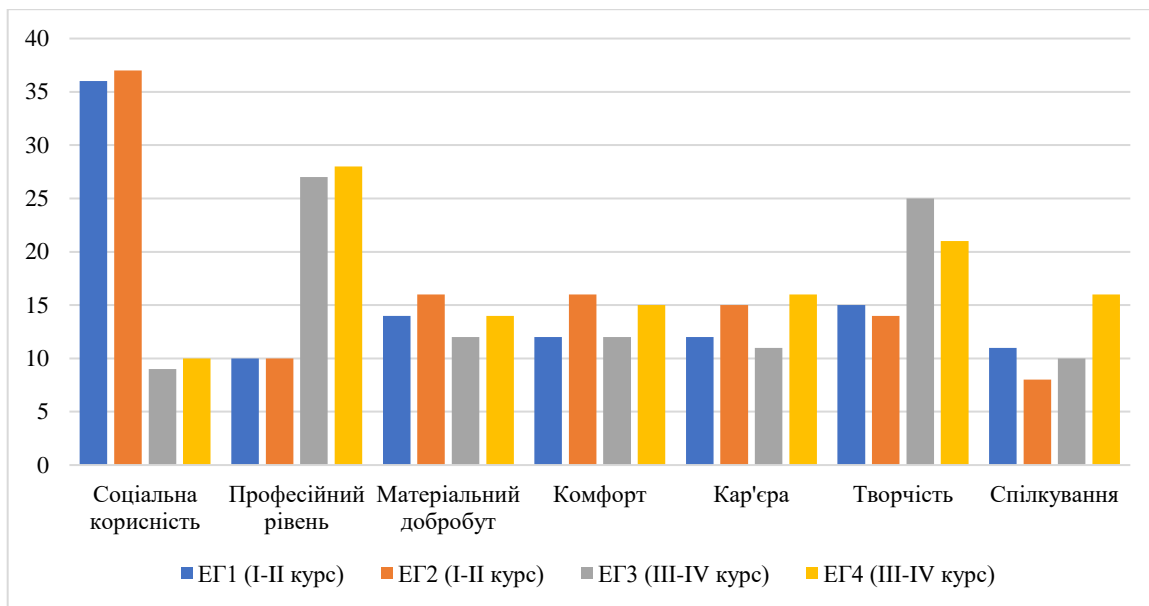


Рис. 3.3. Визначення домінуючої цінності реалізації дослідницької компетентності майбутніх психологів (аксіологічний компонент, мотиваційно-ціннісний критерій, констатувальний етап)

Натомість 25,5% студентів III-IV курсів, які входили до складу EG₃, та 23,3% студентів EG₄ визначили провідною цінністю у дослідницькій діяльності досягнення високого професійного рівня, стимулювання до навчання й саморозвитку, розвиток власної професійної компетентності як психолога-фахівця. Тобто для них ціннісною потребою є не лише представлення соціально корисних результатів проведення психологічних досліджень, а й процес їх здобуття, а саму майбутню професійну діяльність вони розглядають як інтелектуальний виклик.

Отримані результати щодо визначення домінуючої цінності у реалізації дослідницької компетентності майбутніх психологів показали, що майбутні психологи (як першокурсники, так і студенти II-IV курсів) не пов'язують своє кар'єрне зростання та конкурентоспроможність з високим рівнем сформованості дослідницької компетентності. Вочевидь, серед студентів I-II року навчання це пов'язане з тим, що вони не зовсім чітко усвідомлюють значення дослідницької компетентності у майбутній професійній діяльності практичного психолога, адже ще не мають досвіду дослідницької діяльності професійної спрямованості. Однак схвальним, на наш погляд, є вияв цінності творчості серед студентів-випускників

(23,6% у ЕГ₃ та 17,5% у ЕГ₄), тобто для студентів-випускників важливими є і процес, і результат реалізації дослідницької компетентності, прагнення до творчої самореалізації, створення раніше невідомого, унікального.

За показником «Прагнення до реалізації цінностей, пов'язаних із дослідницькою компетентністю» у контрольних групах спостерігалися схожі результати, що підтвердило еквівалентність розподілу контингенту майбутніх психологів до експериментальних і контрольних груп (рис. 3.4)

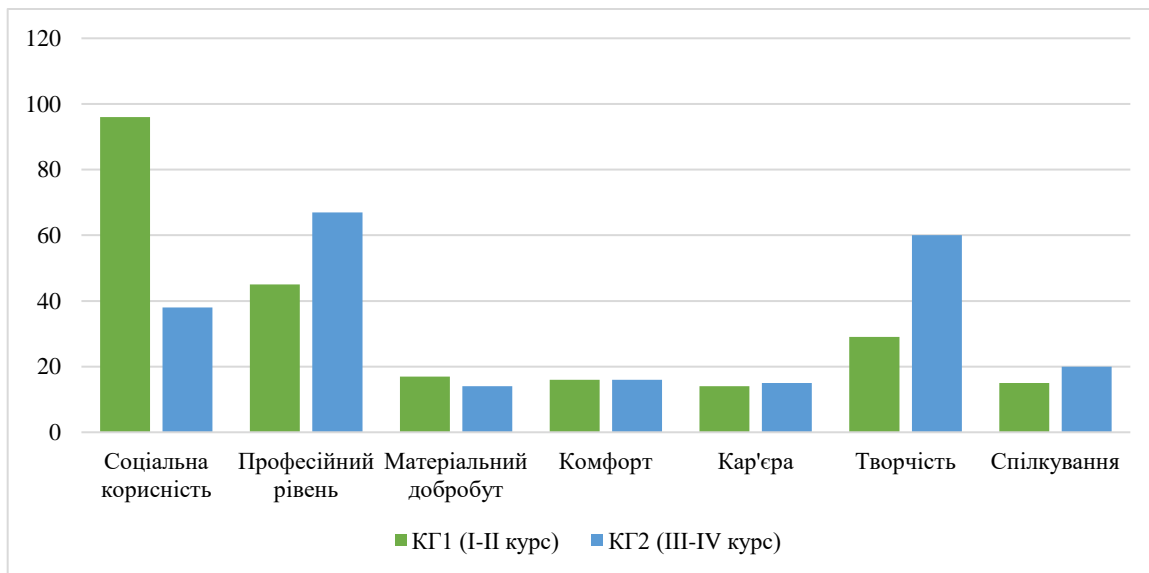


Рис. 3.4. Визначення домінуючої цінності у реалізації ДК майбутніх психологів (аксіологічний компонент, мотиваційно-ціннісний критерій, КГ, констатувальний етап)

Як видно з таблиці 3.2, на низькому рівні за показником «Потреба успішно виконувати поставлене завдання, інтерес до дослідницької діяльності, прагнення домогтися успіху» знаходилось 29,1% студентів ЕГ₁; 32,8% студентів ЕГ₂; 32,1% студентів ЕГ₃, 26,7% студентів ЕГ₄ та 30,6% студентів КГ₁, 27% студентів КГ₂.

Результати діагностування рівнів сформованості аксіологічного компонента дослідницької компетентності майбутніх психологів (констатувальний етап)

Засоби діагностики	Групи	Рівні							
		Високий		Достатній		Середній		Низький	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Анкета «Мотивація дослідницької діяльності студентів»	ЕГ ₁	21	19,1	24	21,8	33	30,0	32	29,1
	ЕГ ₂	17	14,6	25	21,6	36	31,0	38	32,8
	ЕГ ₃	19	17,9	22	20,8	31	29,2	34	32,1
	ЕГ ₄	22	18,3	26	21,6	40	33,3	32	26,7
	КГ ₁	45	19,3	56	24,1	60	25,8	71	30,6
	КГ ₂	46	19,8	58	25,2	64	27,8	62	27,0
Опитувальник цінностей праці	ЕГ ₁	20	18,1	22	20,0	30	27,3	38	34,6
	ЕГ ₂	15	12,9	23	19,8	38	32,8	40	34,5
	ЕГ ₃	18	17,0	21	19,8	32	30,2	35	33,0
	ЕГ ₄	20	16,7	24	20,0	42	35,0	34	28,3
	КГ ₁	42	18,1	53	22,8	63	27,2	74	31,9
	КГ ₂	50	21,7	62	27,0	58	25,2	60	26,1

Середній рівень сформованості потреби успішно виконувати поставлене завдання, позитивної мотивації до здійснення досліджень продемонстрували 30% студентів ЕГ₁; 31% студентів ЕГ₂; 29,2% студентів ЕГ₃, 33,3% студентів ЕГ₄ та 25,8% студентів КГ₁, 27,8% студентів КГ₂.

На достатньому рівні сформованості зазначеного показника на констатувальному етапі експерименту зафіксовано наступні результати – 21,8% (ЕГ₁), 21,6% (ЕГ₂), 20,8% (ЕГ₃), 21,6% (ЕГ₄), 24,1% (КГ₁), 25,2% (КГ₂). На високому рівні – 19,1% (ЕГ₁), 14,6% (ЕГ₂), 17,9% (ЕГ₃), 18,3% (ЕГ₄), 19,3% (КГ₁), 19,8% (КГ₂).

Крім того, аналіз результатів діагностування на констатувальному етапі експерименту засвідчив, що високий рівень прагнення до реалізації цінностей,

пов'язаних із дослідницькою компетентністю, зафіксовано у 18,1% (ЕГ₁), 12,9% (ЕГ₂), 17% (ЕГ₃), 16,7% (ЕГ₄), 18,1% (КГ₁), 31,7% (КГ₂) майбутніх психологів.

Достатнім рівнем сформованості прагнення до реалізації цінностей, пов'язаних із дослідницькою компетентністю, характеризується 20% (ЕГ₁ і ЕГ₄), 19,8% (ЕГ₂ і ЕГ₃), 22,8% (КГ₁), 27% (КГ₂) студентів.

Зазначимо також, що 27,3% (ЕГ₁), 32,8% (ЕГ₂), 30,2% (ЕГ₃), 35% (ЕГ₄), 27,2% (КГ₁), 25,2% (КГ₂) майбутніх психологів мають середній рівень прояву прагнення до реалізації цінностей, пов'язаних із дослідницькою компетентністю.

Однак у експериментальних групах на констатувальному етапі експерименту низький рівень сформованості прагнення до реалізації цінностей, пов'язаних із дослідницькою компетентністю, продемонстрували 34,6% (ЕГ₁), 34,5% (ЕГ₂), 33% (ЕГ₃), 28,3% (ЕГ₄) студентів. У контрольних групах прояв прагнення до реалізації цінностей, пов'язаних із дослідницькою компетентністю, на низькому рівні виявлено у 31,9% (КГ₁) та 26,1% (КГ₂) майбутніх психологів.

На підставі отриманих даних маємо змогу кількісно обробити результати діагностики. Обчислення узагальнених кількісних показників відбувалося за формулою визначення вибіркового середнього значення (середнього арифметичного):

$$\bar{x} = \frac{1}{n} + \sum_{i=1}^n x_n \quad (2),$$

де \bar{x} – кількість студентів, які досягли певного рівня розвитку компонента дослідницької компетентності; n – кількість використаних методик для діагностики даного компонента ДК; x_n – результат n -ї методики.

Середній показник сформованості аксіологічного компонента в усіх групах, залучених до дослідження, представлено у табл. 3.3.

**Середнє значення рівнів сформованості аксіологічного компонента
дослідницької компетентності майбутніх психологів (констатувальний етап)**

Група студентів	Результати діагностики	Рівень сформованості аксіологічного компоненту ДК, у %			
		Високий	Достатній	Середній	Низький
ЕГ ₁	ЕГ ₁ (МДД)	19,1	21,8	30,0	29,1
	ЕГ ₁ (ОЦП)	18,1	20,0	27,3	34,6
	\bar{X} (ЕГ ₁)	18,6	20,9	28,6	31,9
ЕГ ₂	ЕГ ₂ (МДД)	14,6	21,6	31,0	32,8
	ЕГ ₂ (ОЦП)	12,9	19,8	32,8	34,5
	\bar{X} (ЕГ ₂)	13,7	20,7	31,9	33,7
ЕГ ₃	ЕГ ₃ (МДД)	17,9	20,8	29,2	32,1
	ЕГ ₃ (ОЦП)	17,0	19,8	30,2	33,0
	\bar{X} (ЕГ ₃)	17,5	20,3	29,7	32,6
ЕГ ₄	ЕГ ₄ (МДД)	18,3	21,6	33,3	26,7
	ЕГ ₄ (ОЦП)	16,7	20,0	35,0	28,3
	\bar{X} (ЕГ ₄)	17,5	20,8	34,2	27,5
КГ ₁	КГ ₁ (МДД)	19,3	24,1	25,9	30,6
	КГ ₁ (ОЦП)	18,1	22,8	27,2	31,9
	\bar{X} (КГ ₁)	18,7	23,5	26,6	31,3
КГ ₂	КГ ₁ (МДД)	20,0	25,2	27,8	27,0
	КГ ₁ (ОЦП)	21,7	27,0	25,2	26,1
	\bar{X} (КГ ₂)	20,9	26,1	26,5	26,6

де МДД – анкета «Мотивація дослідницької діяльності студентів»; ОЦП – опитувальник цінностей праці; \bar{X} – середнє значення.

Узагальнені показники сформованості аксіологічного компоненту дослідницької компетентності майбутніх психологів на констатувальному етапі експерименту в контрольних та експериментальних групах наведено на рис. 3.5.

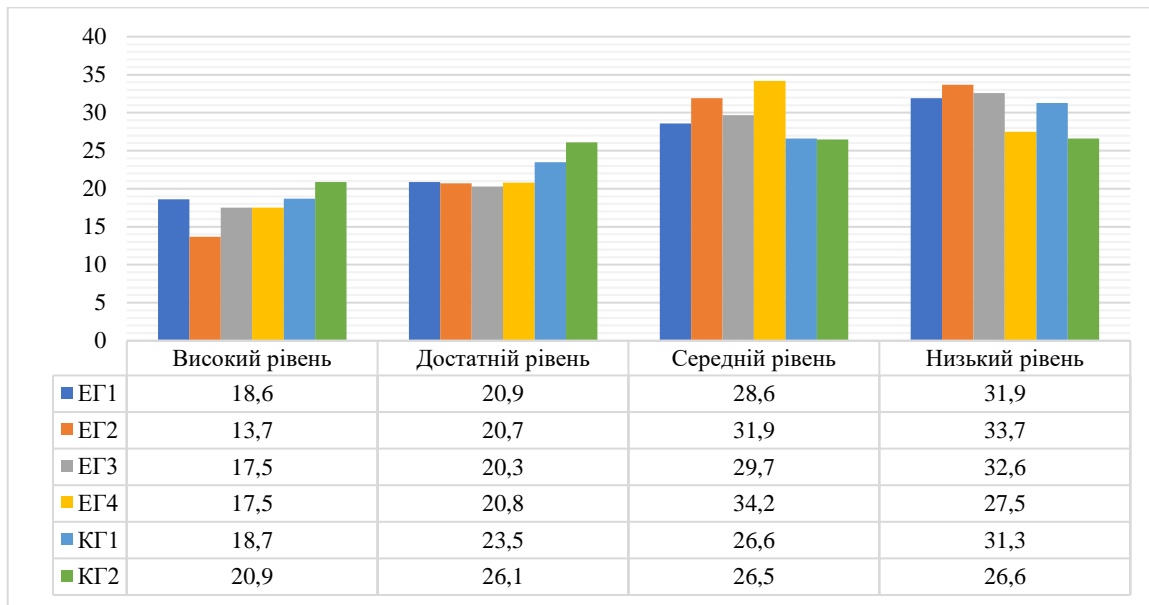


Рис. 3.5. Узагальнені результати діагностування рівнів сформованості дослідницької компетентності майбутніх психологів (аксіологічний компонент, мотиваційно-ціннісний критерій, констатувальний етап, %)

Так кількість студентів з низьким рівнем сформованості аксіологічного компоненту дослідницької компетентності у КГ₁ нижче на 0,6%, ніж у EG₁; з середнім рівнем – нижче на 2%; з достатнім – вище на 2,6%, з високим – вище на 0,1%. Порівнюючи отримані результати у групах серед студентів I-II курсу EG₂ і КГ₁ можемо стверджувати, що у КГ₁ кількість студентів з низьким рівнем нижче на 2,4%, ніж у EG₂; з середнім рівнем – нижче на 5,3%; з достатнім – вище на 2,8%, з високим – вище на 5%.

Серед студентів III-IV курсу при порівнянні отримано схожі результати: кількість студентів з низьким рівнем сформованості аксіологічного компонента дослідницької компетентності у КГ₂ нижче на 6%, ніж у EG₃; з середнім рівнем – нижче на 3,2%; з достатнім – вище на 5,8%, з високим – вище на 3,4%.

Порівнюючи результати у групах серед студентів III-IV курсу ЕГ₄ і КГ₂ можемо стверджувати, що у КГ₂ кількість студентів з низьким рівнем нижче на 0,9%, ніж у ЕГ₂; з середнім рівнем – нижче на 7,7%; з достатнім – вище на 5,3%, з високим – вище на 3,4%.

Отже, отримані дані на констатувальному етапі експерименту свідчать про наявність певних недоліків у професійній підготовці майбутніх психологів щодо формування аксіологічного компонента дослідницької компетентності.

Діагностування рівня сформованості когнітивного компонента дослідницької компетентності майбутніх психологів здійснювалося на основі діагностичних робіт (приклад – Додаток В) та розв’язання аналітико-ситуаційних і творчих завдань (приклад – Додаток Г).

Діагностичні роботи для оцінювання когнітивного компонента складаються з 20 питань, а їх проходження оцінюється за 100-бальною шкалою. Визначено такі рівні: від 0 до 25% – низький (1-5 б.), від 26-50% – середній (6-10 б.), від 51-75% – достатній (11-15 б.), 76-100% – високий (16-20 б.).

У схожий спосіб було здійснено оцінку студентів щодо розв’язування аналітико-ситуаційних і творчих завдань (Додаток І). За результатами виконання студентів розподілено за рівнями сформованості когнітивного компонента дослідницької компетентності. При цьому враховувалися правильно сплановані розв’язання аналітико-ситуаційних завдань та вірно виконані творчі завдання.

Як виявилось, кожен студент із високим рівнем сформованості когнітивного компонента дослідницької компетентності (76-100 балів) вміє розв’язувати дослідницькі завдання різних типів та самостійно планувати їх вирішення в складних ситуаціях. Він демонструє вміння об’єктивно та обґрунтовано оцінювати отриману інформацію та результати дослідження.

Студент із достатнім рівнем сформованості когнітивного компонента дослідницької компетентності (51-75 балів) умів вирішувати більшість дослідницьких завдань та самостійно планувати їх розв’язання, у більшості

випадків демонстрував уміння об'єктивно та обґрунтовано оцінювати отриману інформацію, допускаючи незначні помилки.

Студент із середнім рівнем сформованості когнітивного компоненту дослідницької компетентності (26-50 балів) умів вирішувати щонайменше половину дослідницьких завдань, у помірній кількості випадків демонстрував уміння об'єктивно та обґрунтовано оцінювати отриману інформацію, допускаючи змістові та логічні помилки.

Студент низького рівня сформованості когнітивного компоненту дослідницької компетентності (0-25 балів) умів розв'язувати лише деякі з дослідницьких завдань, демонструючи стереотипне мислення. У випадку, коли воно виявлялося неефективним, завдання залишалось без вирішення й обґрунтування. У більшості випадків студент не міг оцінити якості власного виконання аналітико-ситуаційних і творчих завдань.

Для виявлення рівня сформованості показника «наявність обізнаності з широкого кола питань психологічної науки, що розкривають сутність і закономірності психічних явищ і забезпечують подальше оволодіння методикою проведення психологічних досліджень» нами було використано діагностичні роботи. У ЕГ₁ сформованість даного показника за розв'язуванням діагностичних робіт на низькому рівні продемонстрували 34,5%, на середньому – 29,1; на достатньому – 22,7%, на високому – 13,6% студентів.

Водночас у ЕГ₂ низький рівень сформованості когнітивного компонента за показником «наявність обізнаності з широкого кола питань психологічної науки, що розкривають сутність і закономірності психічних явищ і забезпечують подальше оволодіння методикою проведення психологічних досліджень», який вимірювали за допомогою розв'язання діагностичних робіт виявлено у 37,9%; середній – 29,3%; достатній – 20,7%, високий – у 12,1% майбутніх психологів.

У ЕГ₃ сформованість показника «наявність обізнаності з широкого кола питань психологічної науки, що розкривають сутність і закономірності психічних явищ і

забезпечують подальше оволодіння методикою проведення психологічних досліджень» на низькому рівні продемонстрували 32,1%, на середньому – 30,1%; на достатньому і високому рівні – по 18,9% студентів.

Разом з тим у ЕГ₄ низький рівень сформованості когнітивного компоненту дослідницької компетентності за розв'язуванням діагностичних робіт продемонстрували 33,3%, середній – 25%; достатній – 21,7%; високий – 20% студентів.

Схожу ситуацію відзначаємо й у отриманих у контрольних групах результатах. У КГ₁ низький рівень сформованості когнітивного компонента за показником «наявність обізнаності з широкого кола питань психологічної науки, що розкривають сутність і закономірності психічних явищ і забезпечують подальше оволодіння методикою проведення психологічних досліджень», який вимірювали за допомогою розв'язання діагностичних робіт виявлено у 35,3%; середній – 21,6%; достатній – 21,5%, високий – у 15,5% майбутніх психологів. У КГ₂ низький рівень сформованості когнітивного компоненту дослідницької компетентності за розв'язуванням діагностичних робіт продемонстрували 32,6%, середній – 28,3%; достатній – 21,7%; високий – 17,4% студентів.

Стан сформованості когнітивного компоненту дослідницької компетентності за показником «Відсутність змістових і логічних помилок при аналізі й вивченні результатів дослідницької діяльності науковців психологічної галузі» у майбутніх психологів досліджували на основі розв'язання аналітико-ситуаційних і творчих завдань трьох рівнів складності (Додаток І). Узагальнені результати відповідей студентів представлено у табл. 3.4.

Рівні сформованості когнітивного компонента дослідницької компетентності за аналітико-ситуаційними і творчими завданнями (констатувальний етап)

Рівень сформованості	ЕГ ₁		ЕГ ₂		ЕГ ₃		ЕГ ₄		КГ ₁		КГ ₂	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	16	14,5	15	12,9	19	17,9	23	19,1	35	15,1	41	17,9
Достатній	24	21,8	23	19,8	21	19,8	27	22,5	51	21,9	49	21,3
Середній	31	28,2	35	30,2	31	29,3	29	24,2	63	27,2	64	27,8
Низький	39	35,5	43	37,1	35	33,0	41	34,2	83	35,8	76	33,0

Як свідчать результати, подані у табл. 3.4., рівень сформованості у майбутніх психологів когнітивного компонента дослідницької компетентності за розв'язанням аналітико-ситуаційних і творчих завдань на констатувальному етапі дослідження є таким: в КГ₁ низький рівень продемонстрували 35,8%, середній – 27,2%; достатній – 21,9%, високий – 15,1%. Відповідно в КГ₂ низький рівень продемонстрували 33%, середній – 27,8%; достатній – 21,3%, високий – 17,9%.

У експериментальних групах отримано схожі результати. У ЕГ₁ 34,5% виявили низький рівень, 29,1% – середній; 22,7% – достатній, 13,6% – високий рівень сформованості когнітивного компоненту дослідницької компетентності за показником «Уміння системно осмислювати психологічні явища та ситуації, результати дослідницької діяльності науковців психологічної галузі, відсутність змістових і логічних помилок». У ЕГ₂ низький рівень продемонстрували 37,9%, середній – 29,3%; достатній – 20,7%, високий – 21,1%.

Крім того, 32,1 % респондентів ЕГ₃ виявили низький рівень; 30,1% – середній; по 18,9% – достатній і високий рівень сформованості когнітивного компоненту дослідницької компетентності за даним показником. У ЕГ₄ низький рівень продемонстрували 33,3%, середній – 25%; достатній – 21,7%, високий – 20%.

Констатовано, що лише 149 студентів (16,3%), як експериментальних, так і контрольних груп, володіють високим рівнем знань щодо результатів

дослідницької діяльності науковців психологічної галузі, повністю опанували навчальний матеріал з дисциплін циклу професійної підготовки.

Отримані результати виконання аналітико-ситуаційних і творчих завдань засвідчили, що студенти мають лише частково сформовані знання щодо основних понять та інструментів здійснення досліджень у психологічній галузі, і є необхідність в організації роботи, спрямованої на формування та розвиток дослідницької компетентності майбутніх психологів.

За результатами виконання студентами діагностичних робіт та аналітико-ситуаційних і творчих завдань було одержано значення рівнів прояву когнітивного компонента дослідницької компетентності, що представлено у табл. 3.5.

Таблиця 3.5

Результати діагностування рівнів сформованості когнітивного компонента дослідницької компетентності майбутніх психологів (констатувальний етап)

Засоби діагностики	Групи	Рівні							
		Високий		Достатній		Середній		Низький	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Діагностичні роботи	ЕГ ₁	15	13,6	25	22,7	32	29,1	38	34,5
	ЕГ ₂	14	12,1	24	20,7	34	29,3	44	37,9
	ЕГ ₃	20	18,9	20	18,9	32	30,1	34	32,1
	ЕГ ₄	24	20,0	26	21,7	30	25,0	40	33,3
	КГ ₁	36	15,5	50	21,5	64	21,6	82	35,3
	КГ ₂	40	17,4	50	21,7	65	28,3	75	32,6
Аналітико-ситуаційні та творчі завдання	ЕГ ₁	16	14,5	24	21,8	31	28,2	39	35,5
	ЕГ ₂	15	12,9	23	19,8	35	30,2	43	37,1
	ЕГ ₃	19	17,9	21	19,8	31	29,3	35	33,0
	ЕГ ₄	23	19,1	27	22,5	29	24,2	41	34,2
	КГ ₁	35	15,1	51	21,9	63	27,2	83	35,8
	КГ ₂	41	17,9	49	21,3	64	27,8	76	33,0

Зобразимо результати діагностування рівнів сформованості когнітивного компонента дослідницької компетентності майбутніх психологів за показниками в контрольній та експериментальній групах (рис. 3.6).

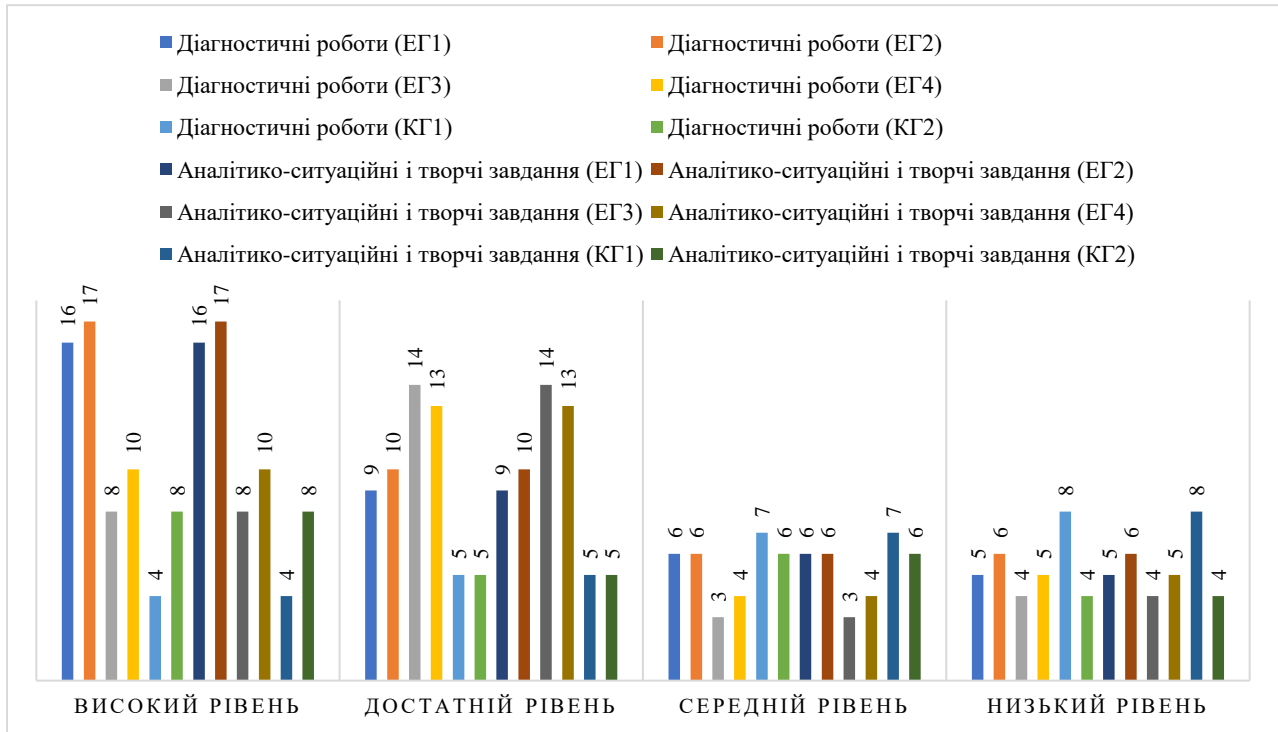


Рис. 3.6. Результати діагностування рівнів сформованості дослідницької компетентності майбутніх психологів (когнітивний компонент, змістовий критерій, констатувальний етап)

Результати аналізу засвідчили, що респонденти, особливо з низьким рівнем сформованості когнітивного компонента дослідницької компетентності за показником «відсутність змістових і логічних помилок при аналізі й вивченні результатів дослідницької діяльності науковців психологічної галузі» потребують ґрунтовнішого формування знань, пов'язаних із загальною методологією психологічних досліджень, основними поняттями та інструментами здійснення досліджень у психологічній галузі, їх практичного застосування.

Таким чином, у ході дослідження було виявлено, що більшість студентів мало обізнані з основними методами досліджень у галузі психології, демонструють відсутність легкої відтворюваності у потрібний момент основних понять про

закономірності психічної діяльності людини. Середній показник сформованості когнітивного компонента в усіх групах, залучених до констатувального етапу, представлено у табл. 3.6.

Таблиця 3.6

Середнє значення рівнів сформованості когнітивного компонента дослідницької компетентності майбутніх психологів (констатувальний етап)

Група студентів	Результати діагностики	Рівень сформованості когнітивного компоненту ДК, у %			
		Високий	Достатній	Середній	Низький
ЕГ ₁	ЕГ ₁ (ДР)	13,6	22,7	29,1	34,6
	ЕГ ₁ (АСТЗ)	14,5	21,8	30,2	35,5
	\bar{x} (ЕГ ₁)	14,0	22,2	29,7	35,0
ЕГ ₂	ЕГ ₂ (ДР)	12,1	20,7	29,3	37,9
	ЕГ ₂ (АСТЗ)	12,9	19,8	30,2	37,1
	\bar{x} (ЕГ ₂)	12,5	20,3	29,8	37,5
ЕГ ₃	ЕГ ₃ (ДР)	18,9	18,9	30,1	32,1
	ЕГ ₃ (АСТЗ)	17,9	19,8	29,3	33
	\bar{x} (ЕГ ₃)	18,4	19,4	29,7	32,6
ЕГ ₄	ЕГ ₄ (ДР)	20,0	21,7	25,0	33,3
	ЕГ ₄ (АСТЗ)	19,1	22,5	24,2	34,2
	\bar{x} (ЕГ ₄)	19,6	22,1	24,6	33,8
КГ ₁	КГ ₁ (ДР)	15,5	21,5	21,6	35,3
	КГ ₁ (АСТЗ)	15,1	21,9	27,2	35,8
	\bar{x} (КГ ₁)	15,3	21,7	24,4	35,6
КГ ₂	КГ ₂ (ДР)	17,4	21,7	28,3	32,6
	КГ ₂ (АСТЗ)	17,9	21,3	27,8	33,0
	\bar{x} (КГ ₂)	17,7	21,5	28,0	32,8

де ДР – діагностичні роботи; АСТЗ – аналітико-ситуаційні та творчі завдання, \bar{x} – середнє значення.

Отже, одержані дані на констатувальному етапі експерименту свідчать про те, що те, що в цілому для студентів характерною є відсутність чітких уявлень про дослідницьку діяльність психолога, несформовані базові знання про неї. Це потребує вдосконалення професійної підготовки майбутніх психологів щодо формування когнітивного компоненту дослідницької компетентності.

Наступним завданням констатувального етапу педагогічного експерименту стало виявлення показників сформованості процесуального компоненту дослідницької компетентності. Діагностика за операційним критерієм здійснювалася за допомогою Шкала дослідницьких навичок – Research Skills Scale (адаптована за Емі Е. Лаксон, Едільберто А. Дехос мл.) (Додаток Д), а також карти самооцінювання «Етика й академічна доброчесність» (Додаток Е).

Результати оцінювання за процесуальним компонентом дослідницької компетентності майбутніх психологів після підсумкового узагальнення даних подано в табл. 3.7.

Таблиця 3.7

Результати діагностування рівнів сформованості процесуального компонента дослідницької компетентності майбутніх психологів (констатувальний етап)

Засоби діагностики	Групи	Рівні сформованості процесуального компонента ДК							
		Високий		Достатній		Середній		Низький	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Шкала дослідницьких навичок	ЕГ ₁	34	30,9	26	23,6	23	20,9	27	24,6
	ЕГ ₂	36	31,0	26	22,4	25	21,6	29	25,0
	ЕГ ₃	34	32,1	24	22,6	22	20,8	26	24,5
	ЕГ ₄	37	30,8	27	22,5	26	21,7	30	25,0
	КГ ₁	55	23,7	65	28,0	50	21,6	62	26,7
	КГ ₂	54	23,5	66	28,7	49	21,3	61	26,5

Карта самооцінювання	ЕГ ₁	30	27,3	20	18,2	28	25,5	32	29,0
	ЕГ ₂	32	27,6	22	19,0	29	25,0	33	28,4
	ЕГ ₃	30	28,3	22	20,8	24	22,6	30	28,3
	ЕГ ₄	32	26,7	22	18,3	31	25,8	35	29,2
	КГ ₁	50	21,6	60	25,9	55	23,7	67	28,9
	КГ ₂	50	21,7	61	26,5	54	23,5	65	28,3

Середній показник сформованості процесуального компонента в усіх групах, залучених до констатувального етапу, представлено у табл. 3.8.

Таблиця 3.8

Середнє значення рівнів сформованості процесуального компонента дослідницької компетентності майбутніх психологів (констатувальний етап)

Група студентів	Результати діагностики	Рівень сформованості процесуального компоненту ДК, у %			
		Високий	Достатній	Середній	Низький
ЕГ ₁	ЕГ ₁ (ШДН)	30,9	23,6	20,9	24,6
	ЕГ ₁ (КО)	27,3	18,2	25,5	29,0
	\bar{X} (ЕГ ₁)	29,1	20,9	23,2	26,8
ЕГ ₂	ЕГ ₂ (ШДН)	31,0	22,4	21,6	25,0
	ЕГ ₂ (КО)	27,6	19,0	25,0	28,4
	\bar{X} (ЕГ ₂)	29,3	20,7	23,3	26,7
ЕГ ₃	ЕГ ₃ (ШДН)	32,1	22,6	20,8	24,5
	ЕГ ₃ (КО)	28,3	20,8	22,6	28,3
	\bar{X} (ЕГ ₃)	30,2	21,7	21,7	26,4
ЕГ ₄	ЕГ ₄ (ШДН)	30,8	22,5	21,7	25,0
	ЕГ ₄ (КО)	26,7	18,3	25,8	29,2

	\bar{X} (ЕГ ₄)	28,8	20,4	23,8	27,1
КГ ₁	КГ ₁ (ШДН)	23,7	28,0	21,6	26,7
	КГ ₁ (КО)	21,6	25,9	23,7	28,9
	\bar{X} (КГ ₁)	22,7	27,0	22,7	27,8
КГ ₂	КГ ₂ (ШДН)	23,5	28,7	21,3	26,5
	КГ ₂ (КО)	21,7	26,5	23,5	28,3
	\bar{X} (КГ ₂)	22,6	27,6	22,4	27,4

де ШДН – шкала дослідницьких навичок; КО – карта самооцінювання; \bar{X} – середнє значення.

Результати статистичних даних рівнів сформованості дослідницької компетентності майбутніх психологів за операційним критерієм в контрольних і експериментальних групах унаочнені діаграмою (рис. 3.7), побудованою за даними констатувального експерименту.

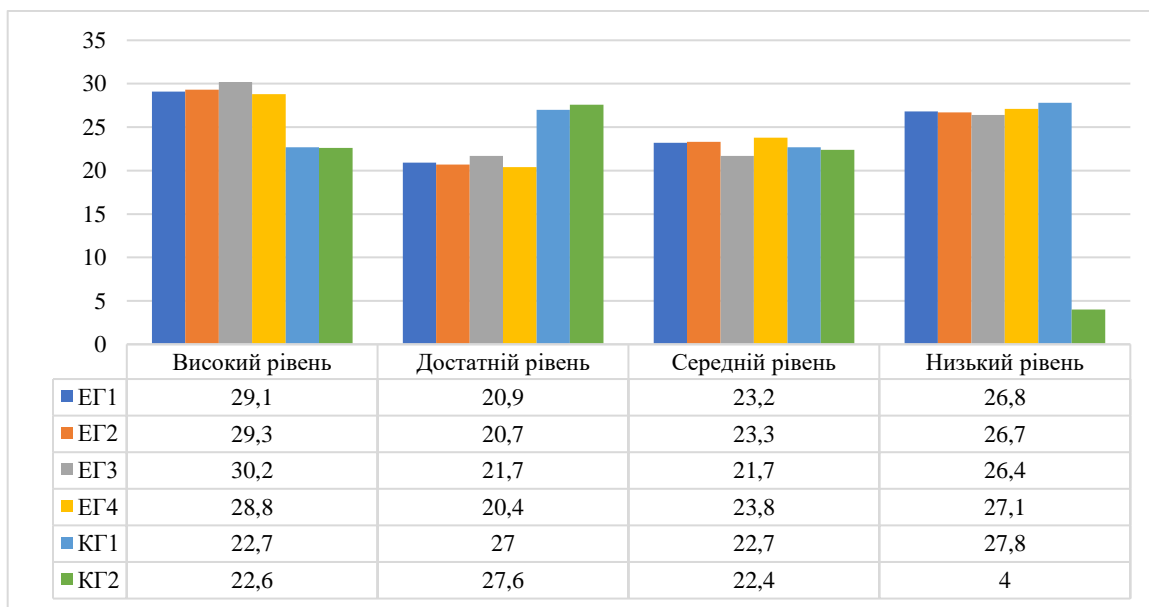


Рис. 3.7. Узагальнені результати діагностування рівнів сформованості дослідницької компетентності майбутніх психологів за операційним критерієм (процесуальний компонент, констатувальний етап)

Таким чином, на основі отриманих результатів, можна стверджувати, що більшість майбутніх психологів потребує удосконалення професійно-дослідницьких умінь, здатності до застосування набутих вмінь для діагностики і подальшого конструювання експериментального дослідження у галузі психології, дотримання професійних норм та етичних принципів проведення психологічних досліджень й основних положень академічної доброчесності.

Регулятивний критерій відображує наявність професійно значущих для психолога-дослідника особистісних і вольових якостей. Оцінка його показників дослідницької компетентності базувалася на психологічному тестуванні. Для діагностики показника «Вияв наполегливості, ініціативності, здатності до самоорганізації» застосовувався опитувальник «Діагностика акмеологічного компонента дослідницької компетентності майбутніх психологів» (Додаток Є) та опитувальник «Самоорганізація діяльності» (оригінальна назва “Time Structure Questionnaire”, TSQ) авторім N. Feather та M. Bond. Сформованість креативних якостей діагностували за допомогою тесту «Креативність» (адаптований за С. Діміτροвою-Бурлаєнко, автор – Н. Вишнякова) (Додаток Ж). Дані психодіагностичні методики є валідними, дозволяють якнайповніше оцінити базові характеристики регулятивного критерію та його показники. Використання цих двох методик дозволило виявити рівень розвитку професійно значущих для психолога-дослідника особистісних і вольових якостей (наполегливість, допитливість, цілеспрямованість тощо)

Результати діагностики здатності до саморегуляції, вияву цілеспрямованості, наполегливості та самоорганізації подано у табл. 3.9. Сумарні бали було переведено за 100-бальною шкалою (від 76 до 100 – високий рівень; від 51 до 75 – достатній рівень; від 26 до 50 – середній рівень; до 25 – низький рівень).

Рівень сформованості акмеологічного компоненту дослідницької компетентності за «Опитувальником самоорганізації діяльності» (констатувальний етап)

Рівень сформованості	ЕГ ₁		ЕГ ₂		ЕГ ₃		ЕГ ₄		КГ ₁		КГ ₂	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Високий	31	28,2	31	26,7	29	27,4	32	26,7	51	22,0	51	22,2
Достатній	20	18,2	21	18,1	20	18,9	22	18,3	61	26,3	60	26,1
Середній	29	26,4	30	25,9	26	24,5	31	25,8	54	23,3	52	22,6
Низький	32	29,2	34	29,3	31	29,2	35	29,2	66	28,4	67	29,1

Аналіз ідеального уявлення щодо власних креативних якостей серед студентів, залучених до ЕГ₁ та ЕГ₂ показав, що найбільше значення для них мають творче мислення та оригінальність. На думку майбутніх психологів, саме ці якості дозволять їм успішно здійснювати у подальшому професійну діяльність із застосуванням досліджень у власній роботі.

Серед студентів III-IV курсів (ЕГ₃ і ЕГ₄) отримано дані, які свідчать про вищий рівень сформованості акмеологічного компоненту: вони не зупиняються на досягнутому, прагнуть до постійного розвитку та вдосконалення, вияву творчості та оригінальності як основного підґрунтя власного професійного саморозвитку. Також особливістю даних, отриманих серед студентів III-IV курсу, є те, що за образом «Я-ідеальний» вони воліють до стриманого прояву емоцій та зменшення впливу інтуїції у своїй роботі.

Потім було проаналізовано отримані дані було співвіднесено їх зі шкалою оцінки: 0 балів — негативна відповідь; 1 бал — позитивна, обґрунтована відповідь; 2 бали — позитивна, глибоко обґрунтована відповідь. Статистичні дані рівнів сформованості дослідницької компетентності майбутніх психологів за регулятивним критерієм відображено в табл. 3.10.

Результати діагностування рівнів сформованості акмеологічного компонента дослідницької компетентності майбутніх психологів (констатувальний етап)

Засоби діагностики	Групи	Рівні							
		Високий		Достатній		Середній		Низький	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Опитувальник самоорганізації діяльності	ЕГ ₁	31	28,2	20	18,2	29	26,4	32	29,2
	ЕГ ₂	31	26,7	21	18,1	30	25,9	34	29,3
	ЕГ ₃	29	27,4	20	18,9	26	24,5	31	29,2
	ЕГ ₄	32	26,7	22	18,3	31	25,8	35	29,2
	КГ ₁	51	22,0	61	26,3	54	23,3	66	28,4
	КГ ₂	51	22,2	60	26,1	52	22,6	67	29,1
Опитувальник «Діагностика акмеологічного компонента дослідницької компетентності»	ЕГ ₁	29	26,4	21	19,1	30	27,3	31	28,2
	ЕГ ₂	30	25,9	19	16,4	31	26,7	36	31,0
	ЕГ ₃	28	26,4	19	17,9	29	27,4	32	30,2
	ЕГ ₄	31	29,2	20	18,9	32	30,2	37	34,9
	КГ ₁	49	21,1	59	25,4	56	24,2	68	29,3
	КГ ₂	48	20,9	59	25,7	53	23,0	70	30,4
Тест «Креативність»	ЕГ ₁	26	23,6	17	15,5	32	29,1	35	31,8
	ЕГ ₂	29	25,0	19	16,4	32	27,6	36	31,0
	ЕГ ₃	24	22,6	18	17,0	31	29,2	33	31,2
	ЕГ ₄	33	27,5	20	16,7	33	27,5	34	28,3
	КГ ₁	48	20,7	58	25,0	57	24,6	69	29,7
	КГ ₂	46	20,0	57	24,8	55	23,9	72	31,3

Середній показник сформованості акмеологічного компонента в усіх групах, залучених до констатувального етапу, представлено у табл. 3.11.

Таблиця 3.11

Середнє значення рівнів сформованості акмеологічного компонента дослідницької компетентності майбутніх психологів (констатувальний етап)

Група студентів	Результати діагностики	Рівень сформованості акмеологічного компоненту ДК, у %			
		Високий	Достатній	Середній	Низький
ЕГ ₁	ЕГ ₁ (ОСД)	28,2	18,2	26,4	29,2
	ЕГ ₁ (ДАКДК)	26,4	19,1	27,3	28,2
	ЕГ ₁ (КР)	23,6	15,5	29,1	31,8
	\bar{X} (ЕГ ₁)	26,1	17,6	27,6	29,7
ЕГ ₂	ЕГ ₂ (ОСД)	26,7	18,1	25,9	29,3
	ЕГ ₂ (ДАКДК)	25,9	16,4	26,7	31,0
	ЕГ ₂ (КР)	25,0	16,4	27,6	31,0
	\bar{X} (ЕГ ₂)	25,8	17,0	26,7	30,4
ЕГ ₃	ЕГ ₃ (ОСД)	27,4	18,9	24,5	29,2
	ЕГ ₃ (ДАКДК)	26,4	17,9	27,4	30,2
	ЕГ ₃ (КР)	22,6	17,0	29,2	31,2
	\bar{X} (ЕГ ₃)	25,5	17,9	27,0	30,2
ЕГ ₄	ЕГ ₄ (ОСД)	26,7	18,3	25,8	29,2
	ЕГ ₄ (ДАКДК)	29,2	18,9	30,2	34,9
	ЕГ ₄ (КР)	27,5	16,7	27,5	28,3
	\bar{X} (ЕГ ₄)	27,8	18,0	27,8	30,8
КГ ₁	КГ ₁ (ОСД)	22,0	26,3	23,3	28,4
	КГ ₁ (ДАКДК)	21,1	25,4	24,2	29,3
	КГ ₁ (КР)	20,7	25,0	24,6	29,7

	\bar{X} (КГ ₁)	21,3	25,6	24,0	29,1
КГ ₂	КГ ₂ (ОСД)	22,2	26,1	22,6	29,1
	КГ ₂ (ДАКДК)	20,9	25,7	23,0	30,4
	КГ ₂ (КР)	20,0	24,8	23,9	31,3
	\bar{X} (КГ ₂)	21,0	25,5	23,2	30,2

де *ОСД* – методика опитувальник самоорганізації діяльності, *ДАКДК* – опитувальник «Діагностика акмеологічного компонента дослідницької компетентності», *КР* – тест «Креативність».

Результати статистичних даних рівнів сформованості дослідницької компетентності майбутніх психологів за регулятивним критерієм в контрольних та експериментальних групах унаочнені діаграмою (рис. 3.8), побудованою за даними констатувального експерименту.

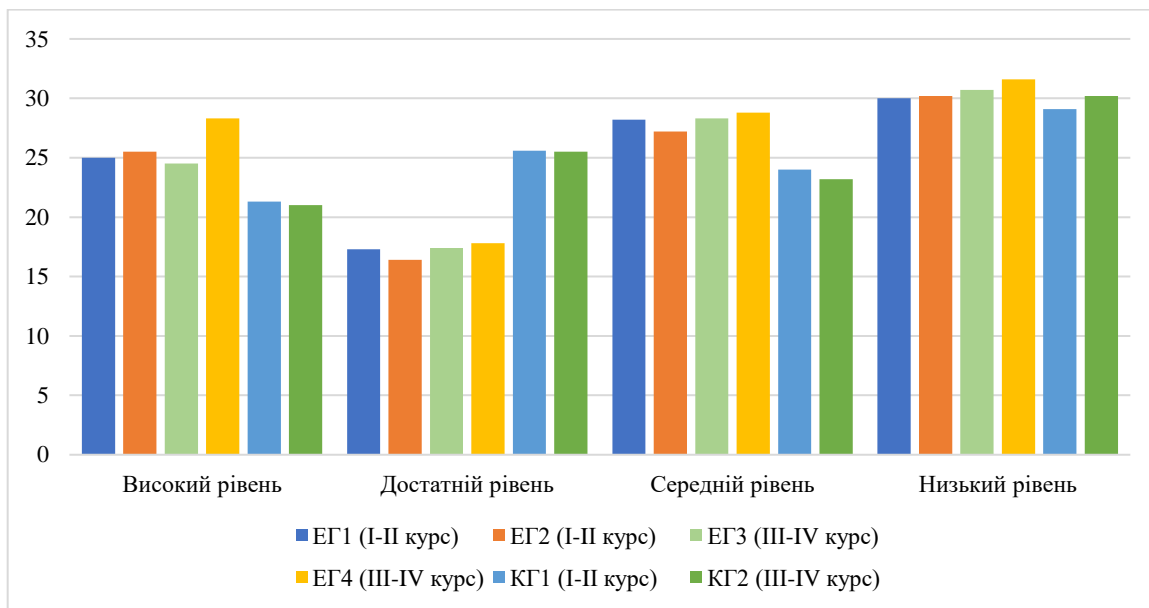


Рис. 3.8. Узагальнені результати діагностування рівнів сформованості дослідницької компетентності майбутніх психологів за регулятивним критерієм (акмеологічний компонент, констатувальний етап, %)

Результати діагностування рівнів сформованості дослідницької компетентності майбутніх психологів за регулятивним критерієм свідчать, що на

констатувальному етапі експерименту розбіжності між кількістю респондентів з високим, достатнім, середнім та низьким рівнями у контрольних та експериментальних групах є незначними. Зокрема в ЕГ₁ кількість майбутніх психологів з високим рівнем становить 26,1%; з достатнім – 17,6%, з середнім рівнем – 27,6%; з низьким – 29,7% респондентів.

Характеристика результатів також засвідчує, що у ЕГ₂ на високому рівні знаходиться 25,8% студентів; на достатнім – 17%, з середнім рівнем – 26,7%; з низьким – 30,4% осіб.

У 25,5% студентів ЕГ₃ діагностовано високий рівень наявності професійно значущих для психолога-дослідника особистісних і вольових якостей; у 17,9% студентів – достатній рівень; у 27% – середній; у 30,2% – низький.

Як свідчить рис. 3.12, де представлені результати проведеної діагностики, у ЕГ₄ на високому рівні знаходиться 27,8% студентів; на достатнім – 18%, з середнім рівнем – 27,8%; з низьким – 30,8% респондентів. У цілому студенти груп ЕГ₃ і ЕГ₄ демонстрували вищий рівень акмеологічного компонента дослідницької компетентності вже на початку педагогічного експерименту, що пов'язано у тому числі й з тим, що студенти III-IV курсу вже мають досвід навчально- і науково-дослідницької діяльності.

У КГ₁ отримано схожі результати. Кількість здобувачів з високим рівнем сформованості акмеологічного компонента складає 21,3%; з достатнім – 25,6%, з середнім рівнем – 24%; з низьким – 29,1% респондентів. У студентів КГ₂ високий рівень наявності професійно значущих для психолога-дослідника особистісних і вольових якостей зареєстровано у 21%, достатній – 25,25; середній – у 23,2%, низький – у 30,2%.

На основі представлених значень підсумуємо результати проведеного констатувального етапу педагогічного експерименту в експериментальних групах. У ЕГ₁ високий рівень сформованості дослідницької компетентності *за мотиваційно-ціннісним критерієм* виявлено у 18,6% майбутніх психологів,

достатній – 20,9%, середній – у 28,6% студентів, низький рівень – у 31,9% учасників констатувального етапу експерименту. Також на констатувальному етапі педагогічного експерименту у студентів ЕГ₂ високий рівень сформованості дослідницької компетентності виявлено у 13,7% майбутніх психологів, достатній – 20,7%, середній – у 31,9% студентів, низький рівень – у 33,7% учасників констатувального етапу експерименту даної групи.

Не суттєво вирізняються від попередніх результатів і дані, одержані у ЕГ₃: високий рівень сформованості дослідницької компетентності за мотиваційно-ціннісним критерієм виявлено у 17,5% майбутніх психологів, достатній – 20,3%, середній – у 29,7% студентів, низький рівень – у 32,6% студентів.

У студентів, які входять до складу ЕГ₄, розподіл був такий: високий рівень сформованості дослідницької компетентності за мотиваційно-ціннісним критерієм виявлено у 17,5% майбутніх психологів, достатній – у 20,8% студентів, середній – у 34,2% студентів, низький рівень – у 27,5% учасників ЕГ₄.

У контрольних групах за мотиваційно-ціннісним критерієм було отримано схожі результати. Серед учасників КГ₁ лише 18,7% студентів продемонстрували яскраво виражене прагнення студента опанувати професійні знаннями, пов'язані з проведенням психологічних досліджень й оволодіти відповідними навичками; значне бажання працювати за фахом «практичний психолог» та підвищувати рівень професійної кваліфікації; стійкий вияв потреби у проведенні досліджень (у навчально- та науково-дослідницькій діяльності); професійну забарвленість цінностей до здійснення досліджень у галузі психології, що відповідає високому рівню сформованості дослідницької компетентності за мотиваційно-ціннісним критерієм. При цьому задовільний прояв прагнення до опанування професійних знань та оволодіння відповідними навичками продемонстрували 23,5% осіб КГ₁. 26,6% студентів КГ₁ та 26,5% студентів КГ₂ характеризувалися наявністю цінностей до здійснення досліджень у галузі психології з тенденцією до прагнення до принесення соціальної користі, аніж творчої самореалізації та підвищення власного

професійного рівня як психолога-дослідника. Слабкий розвиток цінностей до здійснення досліджень у галузі психології та відсутність їх професійної спрямованості було виявлено у 31,3% учасників констатувального етапу експерименту серед КГ₁ та у 26,6% студентів КГ₂.

Узагальнюючи результати, отримані за **змістовим критерієм** можемо стверджувати, що більшість студентів (35% осіб ЕГ₁, 37,5% осіб ЕГ₂, 32,6% осіб ЕГ₃, 33,8% осіб ЕГ₄, 35,6% осіб КГ₁, 32,8% КГ₂) володіють фрагментарністю знань з циклу дисциплін професійної і природничо-наукової підготовки; їх зниженою закріпленістю у довгостроковій пам'яті й утрудненою відтворюваністю у потрібний момент. Найбільші труднощі викликати завдання, спрямовані на діагностування здатності інтегрувати окремі уявлення про особливості психологічної дослідницької діяльності в систему знань.

Лише 14% студентів ЕГ₁, 12,5% студентів ЕГ₂, 18,4% студентів ЕГ₃, 19,6% студентів ЕГ₄ та 15,3% осіб КГ₁ і 17,7% КГ₂ змогли продемонструвати наявність глибоких, міцних і системних знань з циклу дисциплін професійної і природничо-наукової підготовки щодо основних понять та інструментів здійснення досліджень у психологічній галузі; яскраво виражену здатність до інтеграції окремих уявлень про особливості психологічної дослідницької діяльності в систему знань, яка характеризується повнотою, цілісністю та міцністю.

За операційним критерієм дослідницької компетентності майбутніх психологів було встановлено, що на момент констатувального етапу експерименту серед учасників ЕГ₁ у 29,1% майбутніх психологів сформовано високий рівень, достатній – у 20,9% студентів, середній – у 23,2% студентів, низький рівень – у 26,8% учасників ЕГ₁. Також на констатувальному етапі педагогічного експерименту у студентів ЕГ₂ високий рівень сформованості дослідницької компетентності за операційним критерієм виявлено у 29,3% майбутніх психологів, достатній – 20,7%, середній – у 23,3% студентів, низький рівень – у 26,7% учасників констатувального етапу експерименту даної групи.

У ЕГ₃ за операційним критерієм отримано наступні результати: високий рівень – 30,2%, достатній та середній рівень – по 21,7% студентів, низький рівень – у 26,4% осіб, залучених до складу цієї експериментальної групи. У ЕГ₄ розподіл є таким: у 28,8% майбутніх психологів сформовано високий рівень, достатній – у 20,4% студентів, середній – у 23,8% студентів, низький рівень – у 27,1% учасників.

У контрольних групах високий рівень сформованості дослідницької компетентності за операційним критерієм демонструють 22,7% осіб КГ₁ та 22,6% осіб КГ₂. Ці здобувачі виявляють яскраво виражену варіативність і змістовність дослідницьких дій в залежності від умов та обставин процесу дослідження, здатність самостійно реалізовувати повний обсяг дослідницьких функцій психолога з оволодінням навичками планування та проектування досліджень у галузі психології. Водночас 27% осіб КГ₁ та 27,6% осіб КГ₂ виявили достатній рівень сформованості дослідницької компетентності за операційним критерієм, що характеризується застосуванням набутих дослідницьких вмінь для діагностики та подальшого конструювання експериментального дослідження, обробки його результатів, але з наявністю незначних технічних, методичних та організаційних помилок та ефективними діями у навчальних ситуаціях дослідження.

Середній рівень сформованості процесуального компонента досліджуваної компетентності зафіксовано в 22,7% майбутніх психологів КГ₁ та 22,4% КГ₂, низький рівень – 27,8% й 27,4% відповідно.

Діагностика *за регулятивним критерієм* у ЕГ₁ дозволила одержати такі результати: високий рівень – 26,1% студентів, достатній – 17,6%, середній – у 27,6% майбутніх психологів, низький рівень – у 29,7% учасників цієї експериментальної групи. У ЕГ₂ високий рівень сформованості дослідницької компетентності за регулятивним критерієм виявлено у 25,8% майбутніх психологів, достатній – 17%, середній – у 26,7% студентів, низький рівень – у 30,4% учасників констатувального етапу експерименту серед ЕГ₂.

За регулятивним критерієм у ЕГ₃ було отримано наступні показники: високий рівень виявлено у 25,5% майбутніх психологів, які були залучені до складу ЕГ₃, достатній – 17,9%, середній – у 27% студентів, низький рівень – у 30,2% студентів.

Подальший аналіз результатів дослідження сформованості дослідницької компетентності за регулятивним критерієм засвідчив, що для 30,8% майбутніх журналістів ЕГ₄, 29,1% осіб КГ1, 30,2% осіб КГ2 характерними є нездатність до нестандартного підходу для розв'язання дослідницьких та професійних завдань; відсутність творчого ставлення до професії. Ці здобувачі неохоче виконували вимоги тестування та опитувань, виявляли несформованість необхідних для здійснення дослідницької діяльності особистісних і вольових якостей (допитливість, наполегливість, ініціативність, цілеспрямованість тощо); високий рівень залежності від зовнішнього керівництва, що відповідає низькому рівню. Такі результати свідчать про недостатню сформованість дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки.

Оскільки сформованість дослідницької компетентності розглядаємо як складний багатогранний процес, оцінюванню підлягатимуть аксіологічний, когнітивний, процесуальний та акмеологічний компоненти дослідницької компетентності майбутніх психологів. Відтак рівень сформованості дослідницької компетентності визначаємо як суму всіх складових:

$$ДК = \frac{Акс_к + Ког_к + Проц_к + Акм_к}{N} \quad (3),$$

де N – кількість оцінюваних компонентів.

Узагальнення результатів оцінювання рівнів сформованості дослідницької компетентності майбутніх психологів на констатувальному етапі експерименту подаємо в таблиці 3.12.

**Рівні сформованості дослідницької компетентності студентів
експериментальних (ЕГ₁, ЕГ₂, ЕГ₃, ЕГ₄) та контрольних (К₁, К₂) груп
(результати констатувального етапу експерименту)**

Рівні	Групи студентів											
	Експериментальні								Контрольні			
	ЕГ ₁		ЕГ ₂		ЕГ ₃		ЕГ ₄		КГ ₁		КГ ₂	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	24	21,8	24	20,7	24	22,6	28	23,3	45	19,4	46	20,0
Достатній	23	20,9	23	19,8	21	19,8	24	20,0	57	24,6	58	25,0
Середній	30	27,2	32	27,6	29	27,3	33	27,5	58	25,0	59	25,7
Низький	33	30,8	37	31,9	32	30,2	35	29,2	72	31,0	67	29,1

Загалом у контрольних та експериментальних групах спостерігається однотипний розподіл результатів, що може свідчити про однорідність виділених груп. Проте для проведення подальшої експериментальної роботи однорідність обраних груп була доведена за допомогою критерію однорідності χ^2 на рівні значущості $\alpha=0,05$ за формулою 4 [180].

$$\chi_{\text{ем.}}^2 = N \times M \times \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{n_i + m_i} \quad (4),$$

де L – кількість градацій у шкалі (у нашому випадку $L=4$); N – кількість осіб в експериментальній групі, M – кількість осіб у контрольній групі; n_i – кількість осіб експериментальної групи, які зараховані до i рівня, m_i – кількість осіб контрольної групи, які віднесені до i рівня.

Сформульовано гіпотезу H_0 , згідно з якою відмінності між експериментальними та контрольними групами відсутні; а також сформульовано

альтернативну гіпотезу H_1 , відповідно до якої між експериментальними й контрольними групами є суттєві відмінності.

За результатами обчислень для груп КГ₁ і ЕГ₁ $\chi^2_{\text{ем}}=0,8347$, що значно менше від $\chi^2_{\text{кр.}}(0,05; 4 - 1) = 5,99$ ($\chi^2_{\text{кр.}}$ знаходимо за таблицею відповідних значень [211]). Для груп КГ₁ і ЕГ₂: $\chi^2_{\text{ем}} = 0,6733$, що також значно менше від $\chi^2_{\text{кр.}}(0,05; 3) = 5,99$.

Отже, прийнято гіпотеза H_0 (відповідно, гіпотезу H_1 було спростовано) та зроблено висновок, що між контрольними (КГ1 і КГ2) і експериментальними (ЕГ1, ЕГ2, ЕГ3, ЕГ4) групами відмінності відсутні, тому можна вважати їх однорідними, що уможливило проведення подальшої експериментальної роботи.

Таким чином, в основу організації та проведення формувального експерименту було покладено висновки емпіричного дослідження. Мета формувального експерименту полягала у перевірці припущення про те, що застосування визначених та обґрунтованих нами педагогічних умов сприятиме формуванню дослідницької компетентності майбутніх психологів.

3.2. Аналіз та статистична обробка результатів експериментального дослідження

Завершення формувального експерименту передбачало обробку та систематизацію результатів проведеної дослідно-експериментальної роботи. Результативність цього етапу пов'язана з кількісним і якісним аналізом отриманих даних щодо формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки. Діагностування рівня сформованості дослідницької компетентності майбутніх психологів після проведення формувального етапу педагогічного експерименту здійснювали із застосуванням тих самих критеріїв, що й на констатувальному етапі: мотиваційно-ціннісного, змістового, операційного та регулятивного. Проведення контрольних зрізів на основі критеріїв та діагностичних методик, ідентичних констатувальним зрізам, уможливило отримання об'єктивної картини динаміки сформованості дослідницької компетентності унаслідок застосування експериментальної методики професійної підготовки.

В основу процесу формування дослідницької компетентності студентів-психологів до застосування покладено мету: розвиток в єдності аксіологічного, когнітивного, процесуального та акмеологічного компонентів названої якості, що забезпечують їх успішність у майбутній професійній діяльності. Відповідно до поставленої мети було сформульовано завдання організації освітнього процесу таким чином, щоб поряд з освоєнням студентами всіх дисциплін навчального плану, сформувати у них дослідницьку компетентність, заклавши міцне підґрунтя її неперервного вдосконалення.

В експериментальних групах (ЕГ) робота з формування у майбутніх педагогів дослідницької компетентності здійснювалася на основі поступової реалізації блоків моделі формування досліджуваної якості та з урахуванням виявлених педагогічних умов. Були апробовані як парні поєднання зазначених умов, так і їх комплексне використання. Такий підхід був зумовлений тим, що дослідницька компетентність

студентів-психологів є інтегративною характеристикою особистості, яка містить сукупність аксіологічного, когнітивного, процесуального й акмеологічного компонентів та забезпечує досягнення високих результатів при здійсненні майбутньої професійної діяльності з урахуванням її дослідницької складової. Крім того, це положення стало підставою для виділення одного з напрямів нашої експериментальної роботи задля підтвердження припущення про те, що реалізація парних поєднань педагогічних умов є менш ефективною, ніж їх комплексна реалізація в комплексі. Використовувані поєднання педагогічних умов в різних експериментальних групах подано у таблиці 3.13.

Таблиця 3.13

**Поєднання педагогічних умов в експериментальних групах
протягом формувального етапу експерименту**

Експериментальні групи	Педагогічні умови		
	<i>Перша</i>	<i>Друга</i>	<i>Третя</i>
	Вдосконалення змісту професійної підготовки майбутніх психологів (впровадження спецкурсу «Дослідницька діяльність у роботі психолога», встановлення міждисциплінарних зв'язків із дисциплінами фахової та природничо-наукової підготовки).	Цілеспрямоване формування позитивної мотивації студентів до здійснення навчально-та науково-дослідницької діяльності, світоглядної дослідницької позиції засобами неформальної освіти.	Посилення взаємозв'язку теоретичної та практичної підготовки майбутніх психологів через впровадження міні-проектів, започаткованих як психологічне волонтерство.
ЕГ ₁	+	+	+
ЕГ ₂	+	-	+
ЕГ ₃	-	+	+
ЕГ ₄	+	+	-

Результати контрольних та експериментальних груп на завершенні формувального етапу експерименту порівнювалися між собою, а також з відповідними результатами констатувального етапу та здійснювалася оцінка динаміки сформованості дослідницької компетентності майбутніх психологів.

Порівняльний аналіз рівнів сформованості дослідницької компетентності майбутніх психологів за мотиваційно-ціннісним критерієм свідчить про наявність значних позитивних змін. Зокрема кількість студентів з високим рівнем на формувальному етапі в ЕГ₁ становить 46,9%, що у порівнянні з результатами констатувального етапу більше на 28,3 %; з достатнім рівнем – 28,7%, що у порівнянні з результатами констатувального етапу більше на 7,8%; з середнім – 13,2, що на 15,4% менше, ніж на констатувальному етапі; з низьким рівнем – 11,4%, що на 20,5% менше, ніж на констатувальному етапі експериментального дослідження (таблиця 3.12).

У порівнянні з результатами констатувального етапу експерименту, частка студентів ЕГ₂ з високим рівнем сформованості за мотиваційно-ціннісним критерієм вища на 27,3 %; з достатнім – вища на 6,5%; з середнім – нижча на 9%; з низьким – нижча на 24,6%.

Кількість студентів з високим рівнем на формувальному етапі в ЕГ₃, у порівнянні з результатами констатувального етапу більше на 24,4%; з достатнім рівнем – більше на 10,4%; з середнім – на 12,3% менше, ніж на констатувальному етапі; з низьким рівнем – на 22,7% менше, ніж на констатувальному етапі експериментального дослідження (таблиця 3.14).

Після формувального етапу експерименту частка студентів ЕГ₄ з високим рівнем сформованості за мотиваційно-ціннісним критерієм вища на 22,9%; з достатнім – вища на 6,3%; з середнім – нижча на 9,6%; з низьким – нижча на 19,6%.

За мотиваційно-ціннісним критерієм у контрольних групах було отримано майже рівнозначні результати. У порівнянні з результатами констатувального етапу у КГ₁ частка студентів з високим рівнем більше на 1,6%; з достатнім рівнем – більше

на 1,3%; з середнім – на 1,6% менше, ніж на констатувальному етапі; з низьким рівнем – на 1,4% менше. У КГ₂ частка студентів з високим рівнем сформованості стала вищою на 1,5%; з достатнім – вища на 1,5%; з середнім – нижча на 1,5%; з низьким – нижча на 1,5%.

Таблиця 3.14

Результати діагностування рівнів сформованості аксіологічного компонента дослідницької компетентності майбутніх психологів (формувальний етап)

Засоби діагностики	Групи	Рівні							
		Високий		Достатній		Середній		Низький	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Анкета «Мотивація дослідницької діяльності студентів»	ЕГ ₁	51	46,4	31	28,2	15	13,6	13	11,8
	ЕГ ₂	48	41,4	32	27,6	26	22,4	10	8,6
	ЕГ ₃	44	41,5	32	30,2	19	17,9	11	10,3
	ЕГ ₄	48	40,0	32	26,7	30	25,0	10	8,3
	КГ ₁	48	20,7	58	25,0	57	24,6	69	29,7
	КГ ₂	48	20,8	60	26,1	62	27,0	60	26,1
Опитувальник цінностей праці	ЕГ ₁	52	47,3	32	29,1	14	12,7	12	10,9
	ЕГ ₂	47	40,5	31	26,7	27	23,3	11	9,5
	ЕГ ₃	45	42,4	33	31,1	18	17,0	10	9,4
	ЕГ ₄	49	40,8	33	27,5	29	24,2	9	7,5
	КГ ₁	46	19,8	57	24,6	59	25,4	70	30,2
	КГ ₂	55	23,9	67	29,1	53	23,0	55	24,0

Середній показник сформованості аксіологічного компонента в усіх групах наприкінці формувального етапу експерименту представлено у табл. 3.15.

**Середнє значення рівнів сформованості аксіологічного компонента
дослідницької компетентності майбутніх психологів (формувальний етап)**

Група студентів	Результати діагностики	Рівень сформованості аксіологічного компоненту ДК, у %			
		Високий	Достатній	Середній	Низький
ЕГ ₁	ЕГ ₁ (МДД)	46,4	28,2	13,6	11,8
	ЕГ ₁ (ОЦП)	47,3	29,1	12,7	10,9
	\bar{X} (ЕГ ₁)	46,9	28,7	13,2	11,4
ЕГ ₂	ЕГ ₂ (МДД)	41,4	27,6	22,4	8,6
	ЕГ ₂ (ОЦП)	40,5	26,7	23,3	9,5
	\bar{X} (ЕГ ₂)	41,0	27,2	22,9	9,1
ЕГ ₃	ЕГ ₃ (МДД)	41,5	30,2	17,9	10,4
	ЕГ ₃ (ОЦП)	42,4	31,1	17,0	9,5
	\bar{X} (ЕГ ₃)	41,9	30,6	17,5	9,9
ЕГ ₄	ЕГ ₄ (МДД)	40,0	26,7	25,0	8,3
	ЕГ ₄ (ОЦП)	40,8	27,5	24,2	7,5
	\bar{X} (ЕГ ₄)	40,4	27,1	24,6	7,9
КГ ₁	КГ ₁ (МДД)	20,7	25,0	24,6	29,7
	КГ ₁ (ОЦП)	19,8	24,6	25,4	30,2
	\bar{X} (КГ ₁)	20,3	24,8	25,0	30,0
КГ ₂	КГ ₂ (МДД)	20,8	26,1	27,0	26,1
	КГ ₂ (ОЦП)	23,9	29,1	23,0	24,0
	\bar{X} (КГ ₂)	22,4	27,6	25,0	25,1

де МДД – анкета «Мотивація дослідницької діяльності студентів»; ОЦП – опитувальник цінностей праці; \bar{X} – середнє значення.

Наочно результати діагностування рівнів сформованості аксіологічного компонента дослідницької компетентності майбутніх психологів за мотиваційно-ціннісним критерієм наприкінці формувального етапу експерименту представлено на рисунку 3.9.

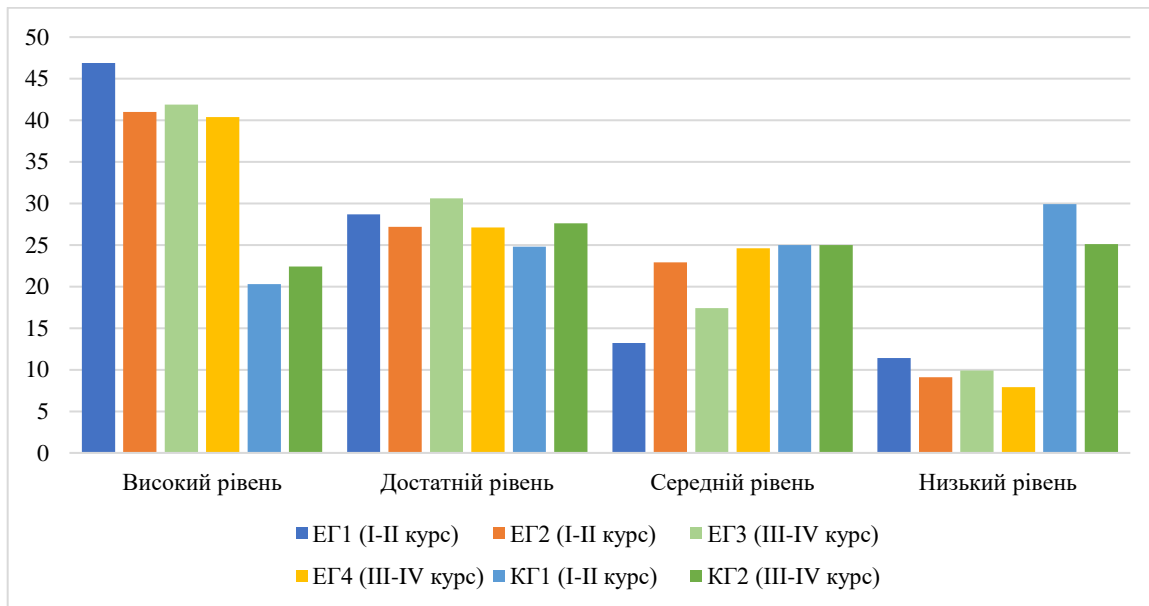


Рис. 3.9. Узагальнені результати діагностування рівнів сформованості дослідницької компетентності майбутніх психологів (аксіологічний компонент, мотиваційно-ціннісний критерій, формувальний етап)

Для того, щоб довести, що під час формувального експерименту рівні сформованості аксіологічного компоненту дослідницької компетентності майбутніх психологів в контрольних та експериментальних групі статистично значимо зросли, ми порівняли результати констатувального та формувального етапів дослідження і визначили динаміку рівня сформованості аксіологічного компоненту дослідницької компетентності відповідно до показників мотиваційно-ціннісного критерію.

Узагальнені дані констатувального і контрольного зрізів щодо рівнів сформованості аксіологічного компонента дослідницької компетентності майбутніх психологів представлені у табл. 3.16.

**Динаміка рівнів сформованості аксіологічного компонента
дослідницької компетентності майбутніх психологів**

Рівні	Групи	КЕ, %	ФЕ, %	Різниця, %
Високий	ЕГ ₁	18,6	46,9	28,3
	ЕГ ₂	13,7	41,0	27,3
	ЕГ ₃	17,5	41,9	24,4
	ЕГ ₄	17,5	40,4	22,9
	КГ ₁	18,7	20,3	1,6
	КГ ₂	20,9	22,4	1,5
Достатній	ЕГ ₁	20,9	28,7	7,8
	ЕГ ₂	20,7	27,2	6,5
	ЕГ ₃	20,3	30,6	10,4
	ЕГ ₄	20,8	27,1	6,3
	КГ ₁	23,5	24,8	1,3
	КГ ₂	26,1	27,6	1,5
Середній	ЕГ ₁	28,6	13,2	-15,4
	ЕГ ₂	31,9	22,9	-9
	ЕГ ₃	29,7	17,5	-12,2
	ЕГ ₄	34,2	24,6	-9,6
	КГ ₁	26,6	25,0	-1,6
	КГ ₂	26,5	25,0	-1,5
Низький	ЕГ ₁	31,9	11,4	-20,5
	ЕГ ₂	33,7	9,1	-24,6
	ЕГ ₃	32,6	9,9	-22,7
	ЕГ ₄	27,5	7,9	-19,6
	КГ ₁	31,3	30,0	-1,3
	КГ ₂	26,6	25,0	-1,5

Де: КЕ – констатувальний етап експерименту;

ФЕ – формувальний етап експерименту.

Аналіз табл. 3.16 свідчить, що приріст показників у бік високого та достатнього рівнів і, відповідно, зменшення показників середнього і низького рівнів найяскравіше виражений у респондентів ЕГ₁ та ЕГ₂.

Частка майбутніх психологів серед учасників ЕГ₁ за мотиваційно-ціннісним критерієм, у яких спостерігається сформованість дослідницької компетентності з високим рівнем на формувальному етапі експерименту на 26,6 % більша за КГ₁; з достатнім – більша на 3,9%; з середнім – менша на 11,8%, з низьким – менша на 18,6 %.

Як свідчать результати, подані у табл. 3.16, на формувальному етапі експерименту частка майбутніх психологів серед учасників ЕГ₂ за мотиваційно-ціннісним критерієм сформованості дослідницької компетентності з високим рівнем на 20,7% більша за КГ₁; з достатнім – більша на 2,4%; з середнім – менша на 2,1%, з низьким – менша на 20,9%.

Також наприкінці формувального етапу педагогічного експерименту було зафіксовано, що частка студентів, які входили до складу ЕГ₃ і мають високий рівень сформованості мотивів і ціннісних орієнтацій до опанування необхідною сукупністю знань, умінь і навичок для формування дослідницької компетентності, на 19,5% більша за КГ₂; з достатнім – менша на 0,4%; з середнім – менша на 7,5%, з низьким – менша на 15,2%.

Порівняння отриманих результатів за мотиваційно-ціннісним критерієм у ЕГ₄ і КГ₂ дозволяє стверджувати, що частка майбутніх психологів серед учасників ЕГ₄ з високим рівнем на 18% більша за КГ₂; з достатнім – менша на 0,5%; з середнім – менша на 0,4%, з низьким – менша на 17,2%.

Для підрахунку статистичної значущості змін рівнів сформованості дослідницької компетентності майбутніх психологів експериментальних і контрольних груп за аксіологічним компонентом наприкінці формувального етапу експерименту були сформульовані такі гіпотези:

H_0 (статистична гіпотеза): розподіл рівнів сформованості дослідницької компетентності за показниками аксіологічного компонента дослідницької компетентності майбутніх психологів у контрольних і експериментальних групах

наприкінці формувального етапу експерименту достовірно не відрізняється між собою;

H_1 (альтернативна гіпотеза): розподіл рівнів сформованості дослідницької компетентності за показниками аксіологічного компонента дослідницької компетентності майбутніх психологів у контрольних і експериментальних групах наприкінці формувального етапу експерименту достовірно відрізняється між собою.

Після проведення експериментальної роботи для визначення достовірності збігів і відмінностей досліджуваних об'єктів ми використали статистичний критерій Стюдента в якості критерія однорідності. Для цього перевірялася статистична гіпотеза $H_0: a_x = a_y$ проти альтернативної гіпотези $H_1: a_x \neq a_y$.

Отже, за результатами формувального етапу експерименту можна стверджувати, що відбувся істотний приріст рівня сформованості дослідницької компетентності майбутніх психологів за мотиваційно-ціннісним критерієм.

Позитивні зрушення, що відбулись у ході експериментального дослідження за мотиваційно-ціннісним критерієм (аксіологічний компонент дослідницької компетентності), стали результатом упровадження в процес професійної підготовки першої педагогічної умови – *вдосконалення змісту професійної підготовки майбутніх психологів*, що передбачало впровадження спецкурсу «Дослідницька діяльність у роботі психолога» та встановлення міждисциплінарних взаємозв'язків з дисциплінами фахової і природничо-наукової підготовки. Крім того, на розвиток прагнення до творчої самореалізації та підвищення власного професійного рівня як психолога-дослідника суттєво вплинуло забезпечення в процесі професійної підготовки сприятливих для формування дослідницької компетентності умов шляхом спрямування студентів на дослідницьку активність, доведення значущості дослідницької діяльності в професійній діяльності й життєвій самореалізації майбутніх психологів, формування необхідних мотивів за допомогою поєднання

традиційних та інноваційних педагогічних технологій, а також участь у проєктах психологічного волонтерства.

Під час проведення експериментальної роботи подальша діагностика стану сформованості дослідницької компетентності майбутніх психологів відбувалася за змістовим критерієм.

Аналіз отриманих результатів за діагностичними роботами студентів, а також за розв'язання ними аналітико-ситуаційних і творчих завдань уможливив визначення рівнів сформованості когнітивного компонента дослідницької компетентності майбутніх психологів у контрольних та експериментальних групах.

Наприкінці формувального етапу педагогічного експерименту високий рівень сформованості когнітивного компонента професійної компетентності за діагностичними роботами студентів констатовано у 47,3% осіб ЕГ₁, 40,5% осіб ЕГ₂, 37,8% осіб ЕГ₃, 38,3% осіб ЕГ₄, 16,4% осіб КГ₁ й у 18,3% осіб КГ₂; достатній – у 29,1% студентів ЕГ₁, 26,7% осіб ЕГ₂, 28,3% осіб ЕГ₃, 25% осіб ЕГ₄, 22,4% осіб КГ₁ й у 22,6% осіб КГ₂; середній – у 12,7% студентів ЕГ₁, 23,3% осіб ЕГ₂, 21,7% осіб ЕГ₃, у 26,7% осіб ЕГ₄ і КГ₁, у 27,4% осіб КГ₂; низький – у 10,9% студентів ЕГ₁, 9,5% осіб ЕГ₂, 12,3% осіб ЕГ₃, у 10% осіб ЕГ₄, у 34,5% осіб КГ₁ й у 31,7% студентів КГ₂.

Аналіз отриманих результатів за аналітико-ситуаційними та творчими завданнями показав, що результати сформованості дослідницької компетентності мають такий розподіл рівнів: значення низького рівня спостерігається у 14 студентів ЕГ₁, що відповідає 12,7%; у 12 студентів ЕГ₂, тобто 10,3% від загальної чисельності групи; 14 студентів ЕГ₃ (13,2%), 11 студентів ЕГ₄ (9,2%). Також наприкінці формувального етапу експерименту значення низького рівня спостерігається у 81 студента КГ₁, що відповідає 34,9% та в 73 студентів КГ₂, тобто 31,7% від загальної чисельності групи.

Середній рівень продемонстрували 16 студентів ЕГ₁, що відповідає 14,5%; 28 студентів ЕГ₂, тобто 24,1% від загальної чисельності групи; 24 студенти ЕГ₃ (22,6%), 31 студенті ЕГ₄ (25,8%). Зауважимо, що значення середнього рівня також

спостерігається у 61 студента КГ₁ (26,3%) та в 60 студентів КГ₂, (26,2%). Достатнього рівня досягли 30 студентів ЕГ₁ та ЕГ₂ (27,3% та 25,9% відповідно), 29 студентів ЕГ₃ та ЕГ₄ (27,4% та 24,2% від загальної чисельності груп), 53 студенти КГ₁ і КГ₂ (22,8% та 23%).

Високий рівень зафіксовано у 50 студентів ЕГ₁, що відповідає 45,5%; у 46 студентів ЕГ₂, тобто 39,7% від загальної чисельності групи; 39 студентів ЕГ₃ (36,8%), 45 студентів ЕГ₄ (37,5%). У КГ₁ високий рівень показника «відсутність змістових і логічних помилок при аналізі й вивченні результатів дослідницької діяльності науковців психологічної галузі» було виявлено у 37 осіб (15,9%), у КГ₂ високий рівень прояву даного показника продемонстрували 44 особи (19,1%)

Узагальнені результати визначення рівнів сформованості дослідницької компетентності майбутніх психологів за змістовим критерієм представлено у таблиці 3.17, на рис. 3.10.

Таблиця 3.17

Рівні сформованості дослідницької компетентності майбутніх психологів за змістовим критерієм на формульовальному етапі дослідження

Засоби діагностики	Групи	Рівні							
		Високий		Достатній		Середній		Низький	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Діагностичні роботи	ЕГ ₁	52	47,3	32	29,1	14	12,7	12	10,9
	ЕГ ₂	47	40,5	31	26,7	27	23,3	11	9,5
	ЕГ ₃	40	37,8	30	28,3	23	21,7	13	12,3
	ЕГ ₄	46	38,3	30	25,0	32	26,7	12	10,0
	КГ ₁	38	16,4	52	22,4	62	26,7	80	34,5
	КГ ₂	42	18,3	52	22,6	63	27,4	73	31,7
Аналітико-ситуаційні та творчі завдання	ЕГ ₁	50	45,5	30	27,3	16	14,5	14	12,7
	ЕГ ₂	46	39,7	30	25,9	28	24,1	12	10,3
	ЕГ ₃	39	36,8	29	27,4	24	22,6	14	13,2
	ЕГ ₄	45	37,5	29	24,2	31	25,8	11	9,2
	КГ ₁	37	15,9	53	22,8	61	26,3	81	34,9
	КГ ₂	44	19,1	53	23,0	60	26,2	73	31,7

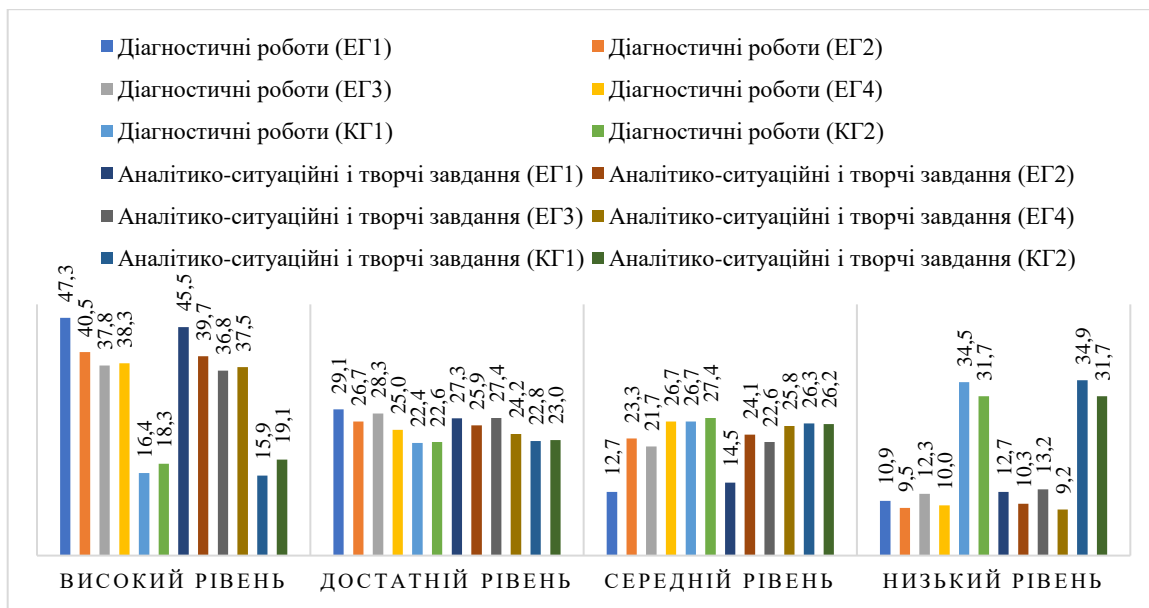


Рис. 3.10. Результати діагностування рівнів сформованості дослідницької компетентності майбутніх психологів (когнітивний компонент, змістовий критерій, формувальний етап, %)

Середній показник сформованості когнітивного компонента в усіх групах наприкінці формувального етапу експерименту представлено у табл. 3.18.

Таблиця 3.18

Середнє значення рівнів сформованості когнітивного компонента дослідницької компетентності майбутніх психологів (формувальний етап)

Група студентів	Результати діагностики	Рівень сформованості когнітивного компоненту ДК, у %			
		Високий	Достатній	Середній	Низький
ЕГ ₁	ЕГ ₁ (ДР)	47,3	29,1	12,7	10,9
	ЕГ ₁ (АСТЗ)	45,5	27,3	14,5	12,7
	\bar{X} (ЕГ ₁)	46,4	28,2	13,6	11,8
ЕГ ₂	ЕГ ₂ (ДР)	40,5	26,7	23,3	9,5
	ЕГ ₂ (АСТЗ)	39,7	25,9	24,1	10,3
	\bar{X} (ЕГ ₂)	40,1	26,3	23,7	9,9
ЕГ ₃	ЕГ ₃ (ДР)	37,8	28,3	21,7	12,3
	ЕГ ₃ (АСТЗ)	36,8	27,4	22,6	13,2

	\bar{X} (ЕГ ₃)	37,3	27,9	22,2	12,8
ЕГ ₄	ЕГ ₄ (ДР)	38,3	25,0	26,7	10,0
	ЕГ ₄ (АСТЗ)	37,5	24,2	25,8	9,2
	\bar{X} (ЕГ ₄)	37,9	24,6	26,3	9,6
КГ ₁	КГ ₁ (ДР)	16,4	22,4	26,7	34,5
	КГ ₁ (АСТЗ)	15,9	22,8	26,3	34,9
	\bar{X} (КГ ₁)	16,2	22,6	26,5	34,7
КГ ₂	КГ ₂ (ДР)	18,3	22,6	27,4	31,7
	КГ ₂ (АСТЗ)	19,1	23,0	26,2	31,7
	\bar{X} (КГ ₂)	18,7	22,8	26,8	31,7

де ДР – діагностичні роботи; АСТЗ – аналітико-ситуаційні та творчі завдання, \bar{X} – середнє значення.

Аналіз узагальнених результатів доводить, що високий рівень сформованості показників за змістовим критерієм спостерігається у 46,4% студентів ЕГ₁, 40,1% студентів ЕГ₂, 37,3% студентів ЕГ₃, 37,9% студентів ЕГ₄, 16,2% студентів КГ₁, 18,7% студентів КГ₂.

Як свідчать дані, зафіксовані у таблиці 3.15, наприкінці педагогічного експерименту достатній рівень сформованості когнітивного компоненту дослідницької компетентності майбутніх психологів констатовано у 28,2% студентів ЕГ₁, 26,3% студентів ЕГ₂, 27,9% студентів ЕГ₃, 24,6% студентів ЕГ₄, 22,6% студентів КГ₁, 22,8% студентів КГ₂. Середній рівень спостерігається у 13,6% студентів ЕГ₁, 23,7% студентів ЕГ₂, 22,2% студентів ЕГ₃, 26,3% студентів ЕГ₄, 26,5% студентів КГ₁, 26,8% студентів КГ₂. Низький рівень мають 11,8% студентів ЕГ₁, 9,9% студентів ЕГ₂, 12,8% студентів ЕГ₃, 9,6% студентів ЕГ₄, 34,7% студентів КГ₁, 31,7% студентів КГ₂.

Діаграма, представлена на рис. 3.17, а також табл. 3.15 ілюструє такі дані: високий рівень сформованості широкої обізнаності й системи глибоких професійних знань щодо реалізації дослідницької компетентності у майбутній професійній діяльності в ЕГ₁ показали 46,4% майбутніх психологів; достатній – 28,2%; середній – 13,6%, низький – 11,8%. Порівняно з результатами КГ₁: з високим рівнем кількість студентів більша на 30,2%; з достатнім – більша на 5,6%; з середнім – менша на 12,9%, з низьким – менша на 22,9%, тобто майбутні психологи, які входили до складу ЕГ₁, виявили вищий рівень наявності глибоких, міцних і системних знань з циклу дисциплін професійної і природничо-наукової підготовки щодо основних понять та інструментів здійснення досліджень у психологічній галузі; яскравіше продемонстрували здатність до інтеграції окремих уявлень про особливості психологічної дослідницької діяльності в систему знань, яка характеризується повнотою, цілісністю та міцністю, ніж студенти контрольної групи КГ₁.

У експериментальній групі ЕГ₂ і контрольній групі КГ₁ на кінець формувального етапу експерименту також відбулися позитивні зміни щодо підвищення рівня сформованості когнітивного компонента дослідницької компетентності. Однак в ЕГ₂ вони більш виражені. Зокрема, в ЕГ₂ на кінець експерименту на 27,6% збільшилась кількість студентів високого рівня сформованості широкої обізнаності й системи глибоких професійних знань щодо реалізації дослідницької компетентності у майбутній професійній діяльності, у той час як в КГ₁ цей показник збільшився лише на 0,9%. Достатній рівень сформованості когнітивного компонента дослідницької компетентності у ЕГ₂ продемонстрували 26,3% студентів; середній – 23,7%, низький – 9,9%.

Крім того, зазначимо, що на констатувальному етапі експерименту в ЕГ₃ було 18,4% студентів з високим рівнем сформованості когнітивного компонента дослідницької компетентності, а наприкінці формувального етапу високого рівня досягли 40,1% студентів ЕГ₃ від загальної кількості експериментальної групи.

Відбулося це підвищення за рахунок зменшення студентів з низьким і середнім рівнями сформованості когнітивного компоненту. У контрольній групі КГ₂ теж відбулись позитивні зрушення за означеним критерієм, проте зменшення студентів з низьким рівнем було незначним – 1,1%.

Порівнюючи результати сформованості когнітивного компоненту на формувальному етапі експерименту у ЕГ₄ та КГ₂ слід зазначити, що в обох групах було виявлено додатній приріст показників високого рівня, однак у КГ₂ він значно нижчий (+1%), ніж у ЕГ₄ (+18,3%).

Отже, проаналізувавши та узагальнивши результати контрольного зрізу, ми виявили позитивну динаміку рівнів сформованості когнітивного компонента дослідницької компетентності майбутніх психологів, що відображено в таблиці 3.19.

**Динаміка рівнів сформованості когнітивного компонента
дослідницької компетентності майбутніх психологів**

Рівні	Групи	КЕ, %	ФЕ, %	Різниця, у %
Високий	ЕГ ₁	14,0	46,4	32,4
	ЕГ ₂	12,5	40,1	27,6
	ЕГ ₃	18,4	37,3	18,9
	ЕГ ₄	19,6	37,9	18,3
	КГ ₁	15,3	16,2	0,9
	КГ ₂	17,7	18,7	1
Достатній	ЕГ ₁	22,2	28,2	6
	ЕГ ₂	20,3	26,3	6
	ЕГ ₃	19,4	27,9	8,5
	ЕГ ₄	22,1	24,6	2,5
	КГ ₁	21,7	22,6	0,9
	КГ ₂	21,5	22,8	1,3
Середній	ЕГ ₁	29,7	13,6	-16,1
	ЕГ ₂	29,8	23,7	-6,1
	ЕГ ₃	29,7	22,2	-7,5
	ЕГ ₄	24,6	26,3	1,7
	КГ ₁	24,4	26,5	2,1
	КГ ₂	28,0	26,8	-1,2
Низький	ЕГ ₁	35,0	11,8	-23,2
	ЕГ ₂	37,5	9,9	-27,6
	ЕГ ₃	32,6	12,8	-19,8
	ЕГ ₄	33,8	9,6	-24,2
	КГ ₁	35,6	34,7	-0,9
	КГ ₂	32,8	31,7	-1,1

Для доказу значущості змін у рівнях сформованості когнітивного компонента дослідницької компетентності майбутніх психологів після формувального етапу експериментальної роботи було сформульовано наступні гіпотези:

H_0 (статистична гіпотеза): розподіл рівнів сформованості дослідницької компетентності за показниками когнітивного компонента дослідницької компетентності майбутніх психологів у контрольних і експериментальних групах наприкінці формувального етапу експерименту достовірно не відрізняється між собою;

H_1 (альтернативна гіпотеза): розподіл рівнів сформованості дослідницької компетентності за показниками когнітивного компонента дослідницької компетентності майбутніх психологів у контрольних і експериментальних групах наприкінці формувального етапу експерименту достовірно відрізняється між собою.

Відмінності контрольної та експериментальної груп щодо сформованості загальних знань статистично значущі ($\chi^2=8,955$), не виходять за встановлені межі й знаходяться на рівні $0,05 \leq p \leq 0,01$ ($5,991 \leq 8,955 \leq 9,21$).

Отже, порівняння результатів сформованості когнітивного компонента дослідницької компетентності майбутніх психологів у експериментальних та контрольних групах дають змогу стверджувати про наявність у респондентів експериментальної групи тенденції до збільшення рівня знань з широкого кола питань психологічної науки, що розкривають сутність і закономірності психічних явищ і забезпечують подальше оволодіння методикою проведення психологічних досліджень, а також зменшення змістових і логічних помилок при аналізі й вивченні результатів дослідницької діяльності науковців психологічної галузі.

Наступним критерієм, який піддавався аналізу, був операційний. Його показниками були здатність до застосування набутих вмінь для діагностики і подальшого конструювання експериментального дослідження, а також дотримання професійних норм та етичних принципів проведення психологічних досліджень й основних положень академічної доброчесності. Отримані дані наводимо в таблиці 3.20.

**Рівні сформованості дослідницької компетентності майбутніх психологів
за операційним критерієм на формувальному етапі дослідження**

Засоби діагностики	Групи	Рівні							
		Високий		Достатній		Середній		Низький	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Методика «Дослідження опанування студентами дослідницькими вміннями»	ЕГ ₁	50	45,5	30	27,3	16	14,5	14	12,7
	ЕГ ₂	45	38,8	29	25,0	29	25,0	13	11,2
	ЕГ ₃	41	38,7	31	29,3	22	20,8	12	11,3
	ЕГ ₄	52	43,3	33	27,5	23	19,2	12	10,0
	КГ ₁	56	24,1	65	28,0	49	21,1	62	26,7
	КГ ₂	56	24,3	68	29,6	47	20,4	59	25,7
Карта самооцінювання	ЕГ ₁	49	44,5	29	26,4	17	15,5	15	13,6
	ЕГ ₂	47	40,5	31	26,7	27	23,3	11	9,5
	ЕГ ₃	48	45,2	28	26,4	15	14,1	15	14,1
	ЕГ ₄	51	42,5	35	29,2	25	20,8	9	7,5
	КГ ₁	52	22,5	62	26,7	53	22,8	65	28,0
	КГ ₂	52	22,6	59	25,7	56	24,3	63	27,4

Середній показник сформованості процесуального компонента в усіх групах наприкінці формуального етапу, представлено у табл. 3.21.

Середнє значення рівнів сформованості процесуального компонента дослідницької компетентності майбутніх психологів (формувальний етап)

Група студентів	Результати діагностики	Рівень сформованості процесуального компоненту ДК, у %			
		Високий	Достатній	Середній	Низький
ЕГ ₁	ЕГ ₁ (ШДН)	45,5	27,3	14,5	12,7
	ЕГ ₁ (КО)	44,5	26,4	15,5	13,6
	\bar{X} (ЕГ ₁)	45,0	26,9	15,0	13,2
ЕГ ₂	ЕГ ₂ (ШДН)	38,8	25,0	25,0	11,2
	ЕГ ₂ (КО)	40,5	26,7	23,3	9,5
	\bar{X} (ЕГ ₂)	39,7	25,9	24,2	10,4
ЕГ ₃	ЕГ ₃ (ШДН)	38,7	29,3	20,8	11,3
	ЕГ ₃ (КО)	45,2	26,4	14,1	14,1
	\bar{X} (ЕГ ₃)	42,0	27,9	17,5	12,7
ЕГ ₄	ЕГ ₄ (ШДН)	43,3	27,5	19,2	10,0
	ЕГ ₄ (КО)	42,5	29,2	20,8	7,5
	\bar{X} (ЕГ ₄)	42,9	28,4	20,0	8,8
КГ ₁	КГ ₁ (ШДН)	24,1	28,0	21,1	26,7
	КГ ₁ (КО)	22,5	26,7	22,8	28,0
	\bar{X} (КГ ₁)	23,3	27,4	22,0	27,4
КГ ₂	КГ ₂ (ШДН)	24,3	29,6	20,4	25,7
	КГ ₂ (КО)	22,6	25,7	24,3	27,4
	\bar{X} (КГ ₂)	23,5	27,7	22,4	26,6

де ШДН – Шкала дослідницьких навичок; КО – карта самооцінювання «Етика й академічна доброчесність»; \bar{X} – середнє значення.

Отже, виявлено, що наприкінці формувального етапу дослідження до низького рівня сформованості процесуального компонента дослідницької компетентності належало 13,6% майбутніх психологів ЕГ₁, 10,4% студентів ЕГ₂, 12,7% майбутніх психологів ЕГ₃, 8,8% осіб, які входили до складу ЕГ₄, серед контрольних груп – 27,4% студентів КГ₁ та 26,6% студентів контрольної групи КГ₂. До середнього рівня – 15% студентів ЕГ₁, 24,2% студентів ЕГ₂, 17,5% майбутніх психологів ЕГ₃, 20% студентів, які входили до складу ЕГ₄, серед контрольних груп – 22% осіб у КГ₁ та 22,4% студентів контрольної групи КГ₂.

Також наприкінці формувального етапу достатнього рівня сформованості процесуального компонента дослідницької компетентності досягли 26,9% майбутніх психологів ЕГ₁, 25,9% студентів ЕГ₂, 27,9% майбутніх психологів ЕГ₃, 28,4% осіб, які входили до складу ЕГ₄, серед контрольних груп – 27,4% студентів КГ₁ та 27,7% студентів контрольної групи КГ₂. Високий рівень сформованості зазначеного компонента здобули 45% студентів ЕГ₁, 39,7% студентів ЕГ₂, 42% осіб ЕГ₃, 42,9% студентів, які входили до складу ЕГ₄, серед контрольних груп – 23,3% осіб у КГ₁ та 23,5% студентів контрольної групи КГ₂ (рис. 3.11). Майже всі викладачів (у середньому 80,7%) покращили рівень фахових умінь і навичок, необхідних для ефективного вирішення професійних завдань на основі сформованої дослідницької компетентності.

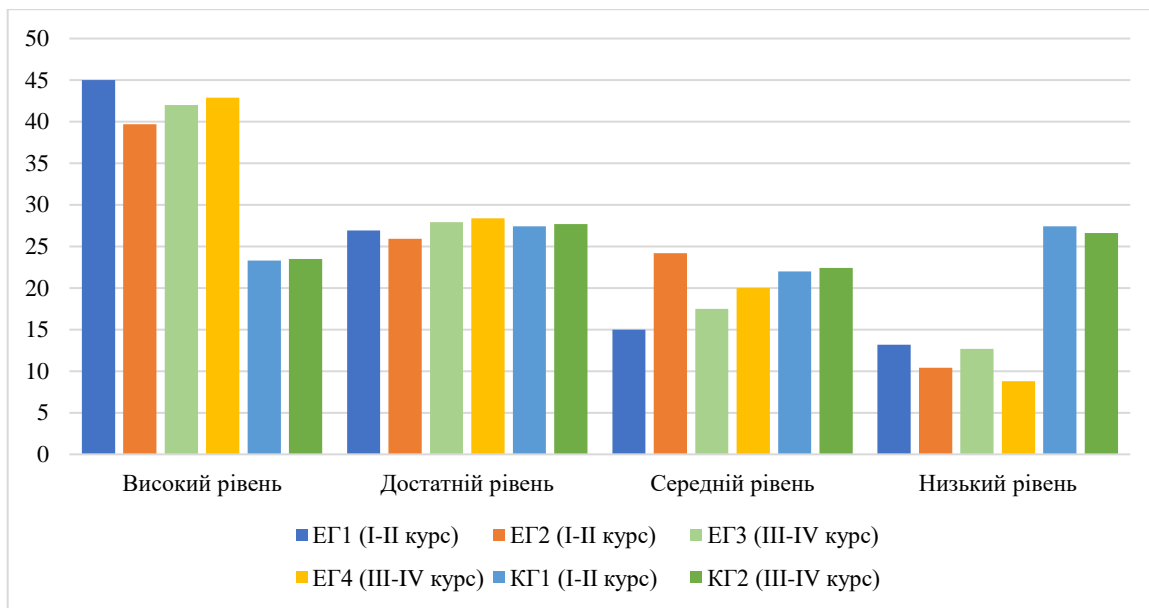


Рис. 3.11. Узагальнені результати діагностування рівнів сформованості дослідницької компетентності майбутніх психологів (процесуальний компонент, операційний критерій, формувальний етап)

Для того, щоб довести, що під час формувального експерименту рівні сформованості процесуального компонента дослідницької компетентності майбутніх психологів у контрольних та експериментальних групах статистично значимо зросли, ми порівняли результати констатувального та формувального етапів дослідження та визначили динаміку рівня сформованості процесуального компонента відповідно до показників операційного критерію.

У таблиці 3.22 подано результати формування процесуального компонента дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки (де KE – констатувальний етап експерименту; ФЕ – формувальний етап експерименту).

**Динаміка рівнів сформованості процесуального компонента
дослідницької компетентності майбутніх психологів**

Рівні	Групи	КЕ, %	ФЕ, %	Різниця
Високий	ЕГ ₁	29,1	45,0	15,9
	ЕГ ₂	29,3	39,7	10,4
	ЕГ ₃	30,2	42,0	11,8
	ЕГ ₄	28,8	42,9	14,1
	КГ ₁	22,7	23,3	0,6
	КГ ₂	22,6	23,5	0,9
Достатній	ЕГ ₁	20,9	26,9	6
	ЕГ ₂	20,7	25,9	5,2
	ЕГ ₃	21,7	27,9	6,2
	ЕГ ₄	20,4	28,4	8
	КГ ₁	25,9	27,4	1,5
	КГ ₂	27,6	27,7	0,1
Середній	ЕГ ₁	23,2	15,0	-8,2
	ЕГ ₂	23,3	24,2	0,9
	ЕГ ₃	21,7	17,5	-4,2
	ЕГ ₄	23,8	20,0	-3,8
	КГ ₁	22,7	22,0	-0,7
	КГ ₂	22,4	22,4	0
Низький	ЕГ ₁	26,8	13,2	-13,6
	ЕГ ₂	26,7	10,4	-16,3
	ЕГ ₃	26,4	12,7	-13,7
	ЕГ ₄	27,1	8,8	-18,3
	КГ ₁	27,8	27,4	-0,4
	КГ ₂	27,4	26,6	-0,8

Де: КЕ – констатувальний етап експерименту;

ФЕ – формувальний етап експерименту.

Для визначення значущості змін було сформульовано гіпотези які передбачали: H_0 (статистична гіпотеза) – розподіл рівнів сформованості за показниками процесуального компонента дослідницької компетентності майбутніх

психологів у контрольних і експериментальних групах наприкінці формувального етапу експерименту достовірно не відрізняється між собою; H_1 (альтернативна гіпотеза): розподіл рівнів сформованості за показниками процесуального компонента дослідницької компетентності майбутніх психологів у контрольних і експериментальних групах наприкінці формувального етапу експерименту достовірно відрізняється між собою.

Відмінності контрольної та експериментальної груп щодо сформованості загальних знань статистично значущі, не виходять за встановлені межі й знаходяться на рівні $0,05 \leq p \leq 0,01$.

Отже, за результатами формувального етапу експерименту можна стверджувати, що відбувся істотний приріст за рівнем сформованості процесуального компоненту дослідницької компетентності майбутніх психологів за операційним критерієм.

Результати сформованості в майбутніх психологів показників регулятивного критерію сформованості дослідницької компетентності на контрольному етапі експерименту представлені в табл. 3.23., 3.24.

**Рівні сформованості дослідницької компетентності майбутніх психологів
за регулятивним критерієм на контрольному етапі дослідження**

Засоби діагностики	Групи	Рівні сформованості акмеологічного компонента ДК							
		Високий		Достатній		Середній		Низький	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Опитувальник самоорганізації діяльності	ЕГ ₁	50	45,5	30	27,3	16	14,5	14	12,7
	ЕГ ₂	44	37,9	28	24,1	30	25,9	14	12,1
	ЕГ ₃	44	41,5	30	28,3	22	20,8	10	9,4
	ЕГ ₄	42	35,0	23	19,2	33	27,5	22	18,3
	КГ ₁	53	22,8	63	27,2	52	22,4	64	27,6
	КГ ₂	53	23,0	58	25,0	54	23,6	65	28,4
Опитувальник «Діагностика акмеологічного компонента дослідницької компетентності»	ЕГ ₁	52	47,3	28	25,4	14	12,7	16	14,5
	ЕГ ₂	46	39,7	26	22,4	32	27,6	12	10,3
	ЕГ ₃	44	41,5	30	28,3	24	22,7	8	7,5
	ЕГ ₄	40	33,3	21	17,6	35	29,2	24	20,0
	КГ ₁	51	22,0	57	24,6	62	26,7	62	26,7
	КГ ₂	51	22,3	56	24,3	50	21,7	73	31,7
Тест «Креативність»	ЕГ ₁	55	50,0	35	31,8	10	9,1	10	9,1
	ЕГ ₂	50	43,1	33	28,4	21	18,1	12	10,4
	ЕГ ₃	36	34,0	30	28,3	25	23,6	15	14,1
	ЕГ ₄	36	30,0	29	24,2	30	25,0	25	20,8
	КГ ₁	49	21,2	59	25,4	56	24,1	68	29,3
	КГ ₂	49	21,3	54	23,5	57	24,7	70	30,4

**Рівні сформованості дослідницької компетентності майбутніх психологів
за показниками регулятивного критерію (формувальний етап)**

Групи	Показники	Рівні							
		Високий		Достатній		Середній		Низький	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ ₁	Вияв наполегливості, ініціативності, здатності до самоорганізації	51	46,4	29	26,4	15	13,6	15	13,6
	Сформованість креативних якостей	55	50,0	35	31,8	10	9,1	10	9,1
	Середнє значення за критерієм	48,2%		29,1%		11,4%		11,4%	
ЕГ ₂	Вияв наполегливості, ініціативності, здатності до самоорганізації	45	38,8	27	23,2	31	26,7	13	11,2
	Сформованість креативних якостей	50	43,1	33	28,4	21	18,1	12	10,4
	Середнє значення за критерієм	41,0%		25,8%		22,4%		10,8%	
ЕГ ₃	Вияв наполегливості, ініціативності, здатності до самоорганізації	44	41,5	30	28,3	23	21,8	9	8,4
	Сформованість креативних якостей	36	34,0	30	28,3	25	23,5	15	14,1
	Середнє значення за критерієм	37,8%		28,3%		22,7%		11,2%	
ЕГ ₄	Вияв наполегливості, ініціативності, здатності до самоорганізації	41	34,2	22	18,4	34	28,3	23	19,1
	Сформованість креативних якостей	36	30,0	29	24,2	30	25,0	25	20,8
	Середнє значення за критерієм	32,1%		21,3%		26,6%		19,9%	
КГ ₁	Вияв наполегливості, ініціативності, здатності до самоорганізації	52	22,4	60	25,9	57	24,6	63	27,2
	Сформованість креативних якостей	49	21,2	59	25,4	56	24,1	68	29,3
	Середнє значення за критерієм	21,8%		25,7%		24,4%		28,3%	
КГ ₂	Вияв наполегливості, ініціативності, здатності до самоорганізації	52	22,6	57	24,7	52	22,6	69	30,0
	Сформованість креативних якостей	49	21,3	54	23,5	57	24,7	70	30,4
	Середнє значення за критерієм	22,0%		24,1%		23,7%		30,2%	

Аналіз даних, представлених у табл. 3.23, 3.24 демонструє вищу позитивну динаміку показників регулятивного критерію щодо сформованості дослідницької компетентності майбутніх психологів ЕГ порівняно з майбутніми психологами, залученими до складу КГ.

Так, кількість респондентів, здатних до вияву наполегливості, ініціативності, здатності до самоорганізації на високому рівні, в ЕГ₁ становить 46,4%, тоді як в КГ₁ таких здобувачів – 22,4%; на достатньому рівні – 26,4% осіб ЕГ₁ та 25,9% осіб КГ₁;

на середньому – 13,6% осіб ЕГ₁ та 24,6% осіб КГ₁; на низькому – 13,6% осіб ЕГ₁, тоді як в КГ₁ таких здобувачів – 27,2%.

Також за даними таблиць 3.23 і 3.24, можемо констатувати, що частка студентів із високим рівнем вияву наполегливості, ініціативності, здатності до самоорганізації у групі ЕГ₂ зросла на 15,2%, натомість у КГ₁ ця частка зросла лише на 0,5%. При цьому зменшилась й кількість студентів із низьким рівнем вияву наполегливості, ініціативності, здатності до самоорганізації: на 19,6% (група ЕГ₂) і на 0,8% (група КГ₂).

У результаті повторного діагностування студентів, які входили до складу ЕГ₃, та КГ₂ за авторським опитувальником «Діагностика акмеологічного компонента дослідницької компетентності» встановлено, що кількість респондентів, здатних до вияву наполегливості, ініціативності, здатності до самоорганізації на високому рівні в ЕГ₃ становить 41,5%, тоді як в КГ₂ таких здобувачів – 22,6%; на достатньому рівні – 28,3% осіб ЕГ₃ та 24,7% осіб КГ₂; на середньому – 13,6% осіб ЕГ₃ та 22,6% осіб КГ₂; на низькому – 13,6% осіб ЕГ₃, тоді як в КГ₂ таких здобувачів – 30%.

Також високим рівнем сформованості вияву наполегливості, ініціативності, здатності до самоорганізації володіють 34,2% студентів, які входили до складу ЕГ₄, достатнім – 18,4%; середнім – 28,3%, низьким – 19,1%.

Результати діагностування сформованості акмеологічного компоненту дослідницької компетентності майбутніх психологів, відповідно до регулятивного критерію, в контрольних і експериментальних групах унаочнені діаграмою (рис. 3.12).

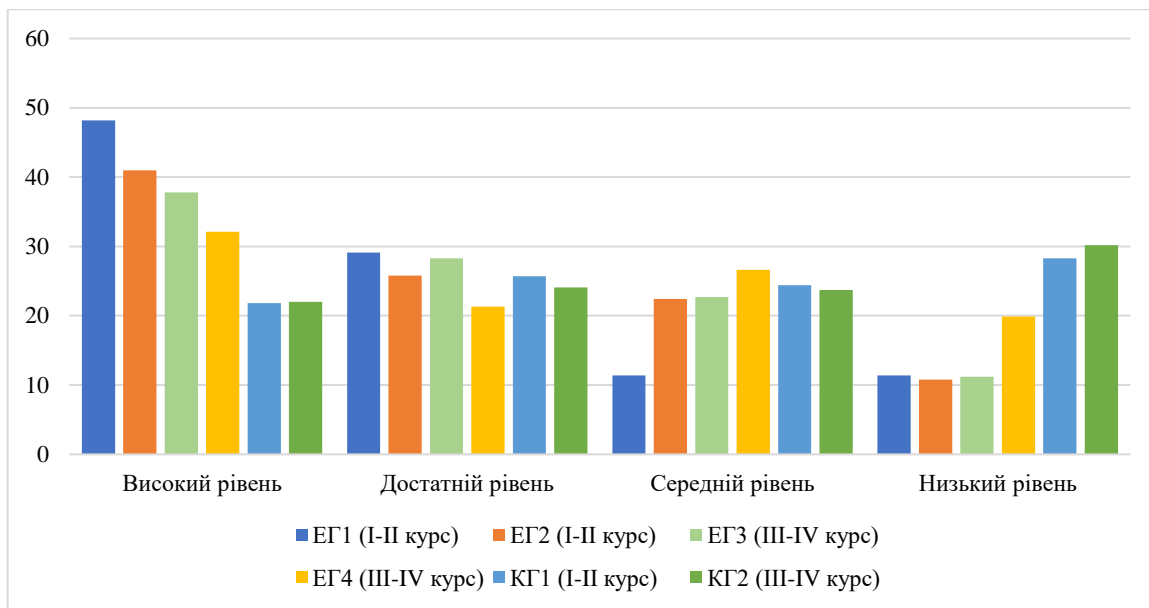


Рис. 3.12. Узагальнені результати діагностування рівнів сформованості дослідницької компетентності майбутніх психологів за регулятивним критерієм (акмеологічний компонент, формувальний етап, %)

Узагальнені дані констатувального і контрольного зрізів щодо рівнів сформованості акмеологічного компонента дослідницької компетентності майбутніх психологів представлені у табл. 3.25. У процесі діагностики сформованості досліджуваної компетентності за регулятивним критерієм перевірено сформованість професійно значущих для психолога-дослідника особистісних і вольових якостей (вияв наполегливості, ініціативності, здатності до самоорганізації, а також сформованість креативних якостей). Зокрема, за допомогою авторського опитувальника «Діагностика акмеологічного компонента дослідницької компетентності майбутніх психологів» (Додаток Й) досліджували нестандартний підхід у розв'язанні повсякденних і професійних завдань, незалежність від зовнішнього керівництва в ухваленні професійних рішень та розв'язанні дослідницьких та професійних завдань.

Відповідно до оцінювання рівнів сформованості акмеологічного компонента дослідницької компетентності майбутніх психологів було визначено, що 11,4% осіб, які входили до складу EG₁, 10,8% студентів EG₂, 11,2% студентів EG₃, 19,9%

студентів ЕГ₄ та 28,3% студентів КГ₁ і 30,2% студентів КГ₂ відповідають низькому рівню.

Натомість 11,4% студентів ЕГ₁, 22,4% студентів ЕГ₂, 22,7% студентів ЕГ₃, 26,6% студентів ЕГ₄ та 24,4% студентів КГ₁ і 23,7% студентів КГ₂ відповідають середньому рівню сформованості акмеологічного компонента дослідницької компетентності майбутніх психологів.

Крім того, дані, представлені у таблиці 3.21 та на рис. 3.18 свідчать, що наприкінці формувального етапу експерименту у студентів помітні позитивні зміни у сформованості акмеологічного компонента: 29,1% осіб, які входили до складу ЕГ₁, 25,8% студентів ЕГ₂, 28,3% студентів ЕГ₃, 21,3% студентів ЕГ₄ та 25,7% студентів КГ₁ і 24,1% студентів КГ₂ відповідають достатньому рівню.

Відбулося й збільшення кількості студентів, яким притаманний високий рівень сформованості акмеологічного компоненту дослідницької компетентності: у ЕГ₁ – на 22,1% та у ЕГ₂ – на 15,2 (у КГ₁ на 0,5%), у ЕГ₃ – на 12,3% та у ЕГ₄ – на 4,3% (у КГ₂ на 1%), що представлено у таблиці 3.25.

**Динаміка рівнів сформованості акмеологічного компонента
дослідницької компетентності майбутніх психологів**

Рівні	Групи	КЕ, %	ФЕ, %	Різниця, у %
Високий	ЕГ ₁	26,1	48,2	22,1
	ЕГ ₂	25,8	41,0	15,2
	ЕГ ₃	25,5	37,7	12,3
	ЕГ ₄	27,8	32,1	4,3
	КГ ₁	21,3	21,8	0,5
	КГ ₂	21,0	22,0	1
Достатній	ЕГ ₁	17,6	29,1	11,5
	ЕГ ₂	17,0	25,8	8,8
	ЕГ ₃	17,9	28,3	10,4
	ЕГ ₄	18,0	21,3	3,3
	КГ ₁	25,6	25,7	0,1
	КГ ₂	25,5	24,1	-1,4
Середній	ЕГ ₁	27,6	11,4	-16,2
	ЕГ ₂	26,7	22,4	-4,3
	ЕГ ₃	27,0	22,5	-4,5
	ЕГ ₄	27,8	26,6	-1,2
	КГ ₁	24,0	24,4	0,4
	КГ ₂	23,2	23,7	0,5
Низький	ЕГ ₁	29,7	11,4	-18,3
	ЕГ ₂	30,4	10,8	-19,6
	ЕГ ₃	30,2	11,2	-19,0
	ЕГ ₄	30,8	19,9	-10,9
	КГ ₁	29,1	28,3	-0,8
	КГ ₂	30,2	30,2	0

Де: КЕ – констатувальний етап експерименту;

ФЕ – формувальний етап експерименту.

Для підрахунку статистичної значущості змін рівнів сформованості дослідницької компетентності майбутніх психологів експериментальних і контрольних груп за акмеологічним компонентом наприкінці формувального етапу експерименту були сформульовані такі гіпотези:

H_0 : розподіл рівнів сформованості дослідницької компетентності за показниками акмеологічного компонента дослідницької компетентності майбутніх психологів у контрольних і експериментальних групах наприкінці формувального етапу експерименту достовірно не відрізняється між собою;

H_1 : розподіл рівнів сформованості дослідницької компетентності за показниками акмеологічного компонента дослідницької компетентності майбутніх психологів у контрольних і експериментальних групах наприкінці формувального етапу експерименту достовірно відрізняється між собою.

Контрольна та експериментальна група на констатувальному етапі експерименту статистично значуще не відрізнялися ($\chi^2=0,026$) й знаходилися на одному рівні, а після формувального етапу їх відмінності стали статистично значущими ($\chi^2=7,864$).

Дані, отримані шляхом підрахунку середнього значення всіх компонентів дослідницької компетентності майбутніх психологів досліджуваних груп, були зведені до загального рівня (табл. 3.26).

Таблиця 3.26

Узагальнені рівні сформованості дослідницької компетентності студентів експериментальних (ЕГ₁, ЕГ₂, ЕГ₃, ЕГ₄) та контрольних (К₁, К₂) груп (результати контрольного етапу експерименту)

Рівні	Групи студентів											
	Експериментальні								Контрольні			
	ЕГ ₁		ЕГ ₂		ЕГ ₃		ЕГ ₄		КГ ₁		КГ ₂	
	абс.	у %	абс.	у %	абс.	у %	абс.	у %	абс.	у %	абс.	у %
Високий	51	46,6	47	40,5	42	39,7	46	38,3	47	20,4	50	21,7
Достатній	31	28,2	30	26,3	30	28,7	31	25,4	58	25,1	59	25,6
Середній	15	13,3	27	23,3	22	20,0	29	24,4	57	24,5	56	24,3
Низький	13	11,9	12	10,3	12	11,7	14	11,5	70	30,1	65	28,4

Таблиця 3.27

Динаміка рівнів сформованості дослідницької компетентності майбутніх психологів

Рівні	Групи	КЕ		ФЕ		Різниця, у %
		абс.	%	абс.	%	ФЕ-КЕ
Високий	ЕГ ₁	24	21,8	51	46,6	24,8
	ЕГ ₂	24	20,7	47	40,5	19,8
	ЕГ ₃	24	22,6	42	39,7	17,1
	ЕГ ₄	28	23,3	46	38,3	15,0
	КГ ₁	45	19,4	47	20,4	1,0
	КГ ₂	46	20,0	50	21,7	1,7
Достатній	ЕГ ₁	23	20,9	31	28,2	7,3
	ЕГ ₂	23	19,8	30	26,3	6,5
	ЕГ ₃	21	19,8	30	28,7	8,9
	ЕГ ₄	24	20,0	31	25,4	5,4
	КГ ₁	57	24,6	58	25,1	0,5
	КГ ₂	58	25,0	59	25,6	0,6

Середній	ЕГ ₁	30	27,2	15	13,3	-13,9
	ЕГ ₂	32	27,6	27	23,3	-4,3
	ЕГ ₃	29	27,3	22	20,0	-7,3
	ЕГ ₄	33	27,5	29	24,4	-3,1
	КГ ₁	58	25,0	57	24,5	-0,5
	КГ ₂	59	25,7	56	24,3	-1,4
Низький	ЕГ ₁	33	30,8	13	11,9	-18,9
	ЕГ ₂	37	31,9	12	10,3	-21,6
	ЕГ ₃	32	30,2	12	11,7	-18,5
	ЕГ ₄	35	29,2	14	11,5	-17,7
	КГ ₁	72	31,0	70	30,1	-0,9
	КГ ₂	67	29,1	65	28,4	-0,7

Де: КЕ – констатувальний етап експерименту;

ФЕ – формувальний етап експерименту.

Наведені в таблицях 3.26-3.27 дані демонструють суттєві зміни у бік збільшення сформованості дослідницької компетентності за всіма критеріями у студентів ЕГ в порівнянні зі студентами КГ. Це надає підстави зробити висновок про підтвердження висунутої гіпотези.

Для підтвердження достовірності одержаних результатів сформованості дослідницької компетентності студентів ЕГ і КГ нами було обраховано результати формувального експерименту з використанням методів математичної статистики, за допомогою яких ми встановлювали кількісну залежність між досліджуваними явищами. Було застосовано t-критерій, обчислений у статистичному пакеті Statistica 6.0. Обраний статистичний метод дозволяє провести процедуру дослідження та порівняти отримані результати незалежних вибірок експериментальних і контрольних груп із різною кількістю учасників.

Висновок до третього розділу

У ході наукового дослідження нами було здійснено експериментальну перевірку педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки та показано їх ефективність.

Із залучених до дослідно-експериментальної роботи студентів I-IV курсу освітньої програми «Практична психологія» було сформовано чотири експериментальні групи: ЕГ₁ (110 осіб), ЕГ₂ (116 осіб) – студенти I-II курсу та ЕГ₃ (106 осіб) і ЕГ₄ (120 осіб) – студенти III-IV курсу. До складу контрольної групи (КГ₁) серед студентів I-II курсу входили 232 особи, серед студентів III-IV – 230 учасників групи КГ₂. У змісті, формах і методах організації їх професійної підготовки не передбачалися спеціальні зміни, спрямовані на формування у них дослідницької компетентності та їх подальшу підготовку до майбутньої професійної діяльності.

Результати формувального етапу експерименту показали зміну рівнів сформованості дослідницької компетентності майбутніх психологів у експериментальних і контрольних групах. Так, у ЕГ₁ високий рівень сформованості дослідницької компетентності збільшився на 24,8%, достатній – на 7,3%, середній рівень – зменшився на 13,9%, низький – зменшився на 18,9%. У ЕГ₂ було отримано наступні результати: високий рівень сформованості дослідницької компетентності збільшився на 19,8%, достатній – на 6,5%, середній рівень – зменшився на 4,3%, низький – зменшився на 21,6%. Водночас у КГ₁ високий рівень збільшився на 1%, достатній – на 0,5%, середній – зменшився на 0,5%, низький – зменшився на 0,9%.

Серед студентів III-IV курсу після завершення формувального етапу експерименту було отримано схожі результати. У ЕГ₃ високий рівень сформованості дослідницької компетентності збільшився на 17,1%, достатній – на 8,9%, середній рівень – зменшився на 7,3%, низький – зменшився на 18,5%. У ЕГ₄

було отримано такі результати: високий рівень сформованості дослідницької компетентності збільшився на 15%, достатній – на 5,4%, середній рівень – зменшився на 3,1%, низький – зменшився на 17,7%. Водночас у КГ₂ високий рівень збільшився на 1,7%, достатній – на 0,6%, середній – зменшився на 1,4%, низький – зменшився на 0,7%.

Статистична перевірка довела достовірність зафіксованих змін із рівнем статистичної значущості $p \leq 0,05$. Таким чином, експериментальна апробація педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки свідчить про їх ефективність

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення та обґрунтовано особливості розв'язання проблеми формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки. Результати проведеного дослідження дали змогу зробити наступні висновки:

1. Аналіз наукових доробок дозволяє констатувати те, що у контексті вимог нової освітньої парадигми підготовка майбутніх психологів пов'язується з компетентнісним підходом, тобто спрямованістю педагогічного процесу на формування ключових (базових) і предметних компетентностей, які розглядаються в якості інтегрованої характеристики особистості. На основі опрацювання низки джерел здійснено аналіз професійної підготовки майбутніх психологів на різних історичних етапах, з'ясувано тлумачення основних термінів дисертаційної роботи: «компетенція», «компетентність», «дослідницька компетентність», «дослідницька компетентність майбутніх психологів» як однієї зі складових професійної компетентності психолога.

2. Визначено компоненти дослідницької компетентності майбутніх психологів (аксіологічний, когнітивний, процесуальний, акмеологічний). Виокремлено критерії сформованості дослідницької компетентності майбутніх психологів (мотиваційно-ціннісний, змістовий, операційний та регулятивний). Встановлено рівні сформованості дослідницької компетентності майбутніх психологів (високий, достатній, середній та низький).

3. Теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування дослідницької компетентності майбутніх психологів: вдосконалення змісту професійної підготовки майбутніх психологів (впровадження спецкурсу «Дослідницька діяльність у роботі психолога», встановлення міждисциплінарних зв'язків із дисциплінами фахової та природничо-наукової підготовки); цілеспрямоване формування позитивної мотивації студентів до здійснення навчально- та науково-дослідницької діяльності, світоглядної дослідницької позиції засобами

неформальної освіти; Посилення взаємозв'язку теоретичної та практичної підготовки майбутніх психологів через впровадження міні-проектів, започаткованих як психологічне волонтерство.

У дисертації з'ясовано, що формування дослідницької компетентності майбутніх трансформується у декілька взаємопов'язаних етапів: орієнтаційно-інформаційний (накопичення студентами досвіду пошуку, аналізу та систематизації наукової інформації у галузі психології, даних про актуальні проблеми теорії та практики психологічної науки, що потребують розв'язання, про форми наукової творчості); організаційно-дослідний (становлення досвіду методології наукового дослідження у галузі психології, оволодіння методами, формами та принципами наукової роботи, конструювання експериментального дослідження, розвиток вміння інтерпретувати отримані емпіричні дані); рефлексивно-коригувальний (узагальнення та систематизація досвіду розуміння актуальних проблем професійної діяльності психолога, висування гіпотез, організація наукового дослідження та впровадженні його результатів, виконання складніших форм дослідницької діяльності, що були апробованими у процесі проходження студентами різних видів практик).

4. З метою цілісного уявлення про процес професійної підготовки майбутніх психологів розроблено модель формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки, яка складається з цільового, змістово-процесуального та оцінно-результативного блоків. Цільовий блок моделі утворюють мета (формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки), методологічні підходи (компетентнісний, аксіологічний, особистісно-діяльнісний, акмеологічний) та принципи (загальнодидактичні та специфічні: системності та цілісності, проблемності, активності та самостійності, інтеграції дослідницького процесу й професійної підготовки, орієнтації на особистість студента, врахування суб'єктивного досвіду та етапу підготовки) формування дослідницької

компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки. Змістово-процесуальний блок моделі складають етапи (орієнтаційно-інформаційний, організаційно-дослідний, рефлексивно-коригувальний), Форми організації навчальної та дослідницької діяльності (лекційні, лабораторні, семінарські та практичні заняття, самостійна робота, практична підготовка, написання оглядових рефератів та тез на основі власного дослідження), методи і прийоми навчання: проблемні, частково-пошукові, дослідницькі, інтерактивні – взаємонавчання, коло ідей, мозковий штурм, ділові ігри, ситуаційні вправи, створення проєктів, виконання ІНДЗ). Оцінно-результативний блок моделі характеризує моніторинг сформованості дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки та включає: компоненти, критерії, показники та рівні сформованості дослідницької компетентності майбутніх психологів. Результатом є позитивна динаміка рівнів сформованості дослідницької компетентності майбутніх психологів. Кожний блок моделі має свої складові, вирішує певну частину завдань у процесі підготовки майбутніх психологів і перебуває у послідовній залежності від попереднього блоку, що дає змогу зробити процес професійної підготовки майбутнього фахівця у галузі психології та його дослідницької компетентності ефективним та результативним.

5. Аналіз результатів формувального етапу педагогічного експерименту показав, що в рівнях сформованості дослідницької компетентності майбутніх психологів в експериментальних і контрольних групах відбулися якісні і кількісні зміни. Виявилось, що студенти з низьким і середнім рівнем сформованості дослідницької компетентності на констатувальному етапі експерименту перейшли на середній і високий рівні на завершення формувального етапу експерименту. Це дозволило нам зробити висновок про позитивну динаміку у формуванні дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки.

Таким чином, результати проведеного дослідження довели ефективність впровадження моделі формування дослідницької компетентності майбутніх психологів, що підтвердило наукову достовірність висунутої гіпотези.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми і засвідчує необхідність її подальшого розроблення за такими перспективними напрямками: теоретичне обґрунтування процесу розвитку дослідницької компетентності у системі післядипломної освіти психологів, удосконалення дослідницької спрямованості освітнього процесу у закладах вищої освіти, розв'язання актуальних питань сучасної професійної підготовки майбутніх психологів з огляду на вітчизняні та зарубіжні тенденції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Академічний тлумачний словник української мови. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://sum.in.ua/s/umova>
2. Алексєєнко-Лемовська Л. В. Особистісна та професійна готовність психолога до проведення експертизи // Збірник матеріалів міжнародної науково-практичної конференції «Сучасна освіта і наука: проблеми, перспективи, інновації», 27-29 січня 2021 року. НПУ імені М. П. Драгоманова, м. Київ, 2021. С. 117-121.
3. Андрієвська В. В. Мова й мовлення в структурі професійної компетентності психолога // Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України. К.: Ніка-Центр. 2010. Вип. 38. С. 46-63.
4. Андрієвська-Семенюк О. П. Формування професійної ідентичності майбутніх психологів // Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Серія «Педагогічні науки». 2020. № 21. С. 102–106.
5. Андрійчук І. П. Формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки: автореферат дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Андрійчук Іванна Петрівна; [наук. керівник Радчук Галина Кіндратівна]; Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. К., 2003. 20 с.
6. Антонова Н.О. Психологічні детермінанти готовності до професійної діяльності психолога // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського: зб. наук.пр. Т. 2. Вип. 6. Миколаїв, 2011. С. 28.
7. Антонова Н.О. Психологічні основи розвитку готовності до професійної діяльності у майбутніх психологів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна і вікова психологія». Київ, 2012. 43 с.
8. Антонова Н.О. Психологічні основи розвитку готовності до професійної діяльності психолога: монографія. Слов'янськ: Видавець Маторін Б.І., 2010. 561 с.
9. Антонюк С. Н. Проблемна лекція як метод активізації навчального процесу // Тренінгові технології як засіб формування знанневих та практичних компетенцій: зб. матеріалів наук.-метод. конф., 3-4 лют. 2009 р.: у 2 т. К.: КНЕУ, 2009. Т. 2. С. 472-475.
10. Артеменко О. В. Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Артеменко Олена Вікторівна; ВНЗ "Ун-т ім. Альфреда Нобеля". Дніпро, 2017. 20 с.
11. Архипова С.П. Застосування математично-статистичних методів у соціально-педагогічному дослідженні [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/vchu/N144/N144p003-008.pdf

12. Архипова С. П. Формування дослідницької компетентності майбутніх магістрів соціальної роботи у процесі професійної підготовки. Вісник Черкаського університету. № 15. 2018. С. 3-12.

13. Атанов Г. О. Теорія діяльнісного навчання: [навч. посібник]. К.: Кондор, 2017. 186 с.

14. Байбекова Н. Формування готовності майбутніх психологів до консультативної роботи у вищих педагогічних навчальних закладах // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. 2013. Вип. 3. С. 22-27.

15. Балакірева В. А. Методологія як підґрунтя педагогічного дослідження // Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні науки: зб. наук. статей. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. Вип. СХХХV (135). С. 5-13.

16. Балашов Е. М. Психологічна структура волонтерської діяльності як засобу самореалізації студентів // Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Психологія і педагогіка. 2013. Вип. 24. С. 12-16.

17. Бех І. Д. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади // Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 2. К.: Либідь, 2003. 344 с.

18. Біда О. А. Зміст поняття «дослідницька компетентність» у вітчизняній та зарубіжній літературі. Вісник черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. 2017. Серія: "Педагогічні науки", (15). вилучено із <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/1915>

19. Бондар В. І. Дослідницька компетентність студента-психолога як складова формування його професійних і особистісних якостей // Гуманітарний корпус: [збірник наукових статей з актуальних проблем філософії, культурології, психології, педагогіки та історії]. Випуск 16. Вінниця: ТОВ Нілан-ЛТД, 2018. С. 5-9.

20. Бондар В. І., Приходько Ю. О. Сучасні проблеми професійної підготовки і практики психолога // Професійна підготовка практичного психолога: теорія і практика: [збірник наукових статей]. Випуск 1 / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова; авт. кол.: В. І. Бондар, Л. Г. Боброва, К. В. Дубуніна та ін. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. С. 3-14.

21. Бондаренко З. П. Аналіз досвіду організації волонтерської роботи у вищих навчальних закладах: зарубіжна практика // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки. Вип. 54. Запорізький обл. ін-т післядипломної освіти, Клас. приват. ун-т. Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2009. С. 26-32.

22. Бондаренко Л. І. Діагностика сформованості дослідницької компетентності майбутніх викладачів вищих навчальних закладів // Вісник

Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. 2017. №7(2). С. 11-17.

23. Бондаренко Л. І. Проблемно-розвивальна методика формування дослідницької компетентності майбутніх викладачів вищих навчальних закладів // Наукова діяльність як шлях формування професійних компетентностей майбутнього фахівця: матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції 2-3 грудня 2015р., м. Суми. Суми: ВВП «Мрія», 2015. С. 13-16.

24. Бондаренко Л. І. Технологічні аспекти формування дослідницької компетентності майбутніх викладачів вищої школи [Електронний ресурс] // Науковий вісник Донбасу. 2013. №2. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2013_2_16

25. Буднік С. Навчально-дослідницькі уміння: сутнісно-структурний аналіз // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Педагогічні науки. 2013. № 7. С. 130-133.

26. Булах І. С., Волошина В. В., Лохвицька Л. В. Сучасні освітні психотехнології професійної підготовки майбутніх психологів // Психологія та психосоціальні інтервенції: науковий журнал. 2019. Т. 2. С. 20-29.

27. Ваколя Т. І. Формування дослідницької компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04; Херсон. держ. ун-т. Херсон, 2014. 20 с.

28. Варга Н. І. Форми і методи формування дослідницької компетентності майбутнього викладача вищої школи США в магістратурі // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота / гол. ред. І. Кузьма. Ужгород: Говерла, 2020. Вип. 2 (47). С. 33-38.

29. Василенко, К. С. Використання інтерактивних технологій у формуванні дослідницької компетентності майбутніх психологів // World trends in the use of interactive technologies in education: International collective monograph / Intellebence Transportation System And Smart City Institute (ITSSCI). Lima, Peru – Kyiv, Ukraine, 2023. С. 469-488.

30. Василенко К. С. Дослідницька компетентність майбутнього вчителя початкових класів: структурні компоненти. Освітній простір України. 2019. Вип. 16. С. 56-62.

31. Василенко К. С. Професійна підготовка майбутніх психологів у дисертаційних дослідженнях України (2000–2020 рр.). Науково-педагогічні студії. 2021. Вип. 5, С. 136-144. <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2021-5-136-144>

32. Василенко К. С. Розвиток дослідницької компетентності майбутніх психологів за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій / К. Василенко // "II Шкловські читання «Проблеми сучасних природничо-математичних наук та методик їх викладання»: збірник тез II Міжнародної науково-практичної інтернет-

конференції, 28-29 жовтня 2020 року. Глухів: Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, 2020. С. 178.

33. Василенко К.С. Шляхи формування дослідницької компетентності майбутніх психологів: досвід США // Матеріали п'ятого міжнародного симпозиуму «Освіта і здоров'я підростаючого покоління»: зб. наук. праць / За ред. Білик В.Г. Вип. 5. К.: Алатон, 2023. С. 24-28.

34. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) [250000 слів] / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К.; Ірпінь: Перун, 2005. 1728 с.

35. Вінтюк Ю. В. Організація виконання курсових робіт у студентів-психологів. Молодий вчений. 2018. № 4 (56). С. 484-488.

36. Вінтюк Ю. В. Професійна підготовка майбутніх психологів: проблема та її складові // Педагогіка і психологія професійної освіти. 2016. №3. С. 92-102.

37. Вовковінський М. І. Креативні якості викладача професійно-технічного навчального закладу [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://lib.iitta.gov.ua/5976/1/%D0%9A%D1%80%D0%B5%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D1%96_%D1%8F%D0%BA%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96_%D0%B2%D0%B8%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D1%87%D0%B0_%D0%9F%D0%A2%D0%9D%D0%97.pdf

38. Волеваха І. Б. Модель готовності практичного психолога до роботи в бізнес-організації // Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць / за ред. С. Д. Максименка. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. Вип. 20, Т. 7, Ч. 1. С. 69-72.

39. Волощук І. П. Формування професійної компетентності студентів ВНЗ: компетентнісний підхід // Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Психолого-педагогічні науки. 2014. №3. С. 34-38.

40. Галян О., Борисенко З. Практична підготовка майбутніх психологів: як забезпечити набуття професійних компетенцій. Проблеми гуманітарних наук. Психологія, 47. 2020. С. 9–21. doi: <https://doi.org/10.24919/2312-8437.47.229340>.

41. Головань М. С. Модель формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2012. №5 (23). С. 196-205.

42. Головань М. С., Яценко В. В. Сутність та зміст поняття «дослідницька компетентність». Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі: збірник наукових праць. Випуск VII. –Кривий Ріг: Видавничий відділ НМетАУ, 2012. С. 55-62.

43. Гомеля Н. С. Методологічні засади особистісного підходу в освіті // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. 2014. Вип. 1. С. 27-33.

44. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко; [гол. ред. С. Головка]. К.: Либідь, 1997. 373 с.

45. Горбунова В. В. До проблеми викладання курсу “Експериментальна психологія” // Соціальна психологія. № 5 (13). 2005. С. 169-176.

46. Горшкова Л. М., Коваль Л. В. (2010). Формування дослідницької компетентності з біології рослин у майбутніх учителів біологічного профілю. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.sworld.com.ua/index.php/en/cll5-9/24449-115-034>

47. Гошовська Д. Т. Основи наукових досліджень у віковій психології: програма вибіркової навчальної дисципліни підготовки бакалавра галузі знань 05 Соціальні та поведінкові науки спеціальності 053 Психологія освітньої програми Психологія. Луцьк, 2018. 11 с.

48. Гречановська О. В. Роздуми щодо впровадження інноваційних технологій при вивченні гуманітарних дисциплін в технічних ЗВО [Електронний ресурс] // Матеріали XLVIII науково-технічної конференції підрозділів ВНТУ, Вінниця, 13-15 березня 2019 р. Режим доступу: <https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/all-hum/all-hum-2019/paper/view/7049>

49. Григоренко Т. В. Формування професійних компетентностей у психолога (спеціального, клінічного): дис. д-ра. філософії: 016. Київ, 2021. 237 с.

50. Грицак Н. Р. Поняття «педагогічні умови» в сучасних педагогічних студіях // Проблеми реформування педагогічної науки та освіти. Матеріали наук.-практ. конференції (м. Ужгород, 15-16 лютого 2019 р.) Херсон: Видавництво «Молодий вчений», 2019. С. 15-18.

51. Гура Т. Є. Особливості професійного мислення психолога як процесу вирішення полісистемних проблем // Теорія і практика сучасної психології. 2011. Вип. 2. С. 15-19.

52. Гура Т. Є. Психологія розвитку професійного мислення у майбутніх психологів у процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07 / Т. Є. Гура ; наук. консультант В. А. Семиченко; Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. К., 2014. 40 с.

53. Демешкант Н. А. Розвиток дослідницьких умінь як основа формування наукового світогляду студентів вищих навчальних закладів // Нові технології навчання. 2007. Вип. 47. С. 23-26.

54. Джулай А. І., Сафін О. Д. Особливості емоційного інтелекту психолога у контексті його професійно важливих якостей. Сімдесят другі економіко-правові дискусії. Серія: Соціальні та гуманітарні науки: матеріали Міжнародної наукової інтернет-конференції, (м. Львів, Україна – м. Переворськ, Польща, 21-22 лютого 2023 р.) / [редкол. : О. Патряк та ін.]; ГО “Наукова спільнота”; WSSG w Przeworsku. Львів: ФОП Шпак В.Б. С. 178-180.

55. Діденко Є. П. Педагогічні умови забезпечення технології формування дослідницької компетентності майбутніх товарознавців-експертів // Збірник

наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки. 2018. Вип. 81(3). С. 142-146.

56. Діденко Є. П. Формування дослідницької компетентності майбутніх товарознавців-експертів у процесі викладання хімічних дисциплін // Інноваційна педагогіка. 2018. Вип. 3. С. 112-115.

57. Дослідницька складова у підготовці Phd здобувачів / Безлюдний О. І., Кравченко О. О., Сафін О. Д., Коляда Н. М. Соціальна робота та соціальна освіта. 2022. Вип. 1 (8). С. 232–245.

58. Дроботько І. Педагогічні умови підготовки практичних психологів в умовах євроінтеграції // The pedagogical process: theory and practice (series: pedagogy). № 3-4 (66-67), 2019. P. 103-110.

59. Дружиніна І. А. Місце професійної ідентичності та ідентифікації у професійному просторі практичного психолога // Практична психологія та соціальна робота. 2006. №9. С. 49-54.

60. Дружиніна І. А. Професійне становлення майбутніх психологів: теоретико-методологічний аналіз проблеми. Освіта регіону. 2001. No2. С. 425-430.

61. Дружиніна І. А. Психологічні чинники розвитку професійної ідентичності майбутніх практичних психологів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. К., 2009. 20 с.

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

63. Ендеберя І. В. Умови професійного становлення майбутніх практичних психологів // Наука і освіта. 2013. №3. С. 60-63.

64. Єрмакова Н. О. Психологічні особливості довіри до себе як складової професійної культури майбутніх практичних психологів // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки: зб. наук. праць. К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. Вип. 39 (63). С. 211-217.

65. Желанова В. Лекція контекстного типу як форма організації навчання в системі фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2012. Вип. 24. С. 48-52. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2012_24_16

66. Заграй Л., Федоришин Г. Якісні методи у психології: силабус вибіркової навчальної дисципліни підготовки бакалавра галузь знань 05 Соціальні та поведінкові науки, спеціальність 053 Психологія / ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника». Івано-Франківськ, 2019. 10 с.

67. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

68. Затворнюк О. М. Досвід професійної підготовки психологів у США та Україні. Сполучені Штати Америки у сучасному світі: політика, економіка, право, суспільство. Ч. 2: збірник матеріалів II міжнародної науково-практичної конференції. 2015. Львів: Центр американських студій ФМВ ЛНУ ім. І. Франка. С. 643-652.

69. Затворнюк О. М. Формування професійної компетентності майбутніх психологів у позааудиторній діяльності // Рідна школа. 2013. №11. С. 62-65.

70. Затворнюк О. М. Формування та розвиток професійного іміджу майбутніх психологів // Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2014. № 9-10 (28-29). С. 41-44.

71. Земка О. І. Своєрідність формування дослідницьких умінь у студентів вищих навчальних закладів (XIV – початок ХХ ст.) / Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. Випуск 15. Частина I. Глухів: РВВ ГНПУ імені О. Довженка, 2010. С. 44-47.

72. Зимняя И. А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности / И. А. Зимняя, Е. А. Шашенкова. Ижевск: ИЦПКПС, 2001. 103 с.

73. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.

74. Інформаційний пакет освітньо-професійної програми «Практична психологія» за спеціальністю 053 «Психологія». Кваліфікація: Бакалавр з психології, практичний психолог. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський, 2021 рік [Електронний ресурс]:

<https://drive.google.com/file/d/1tJHqJQ6bCveILq4D6z0RxSZ4xZGPADf/view>

75. Каблеш В.В. Теоретичні основи професійної підготовки майбутніх психологів в умовах ЗВО. Наукові праці вищого навчального закладу «Донецький національний технічний університет». Серія: Педагогіка, психологія, соціологія. 2019. №1 (24). С. 29-38.

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

77. Калмиков Г. В. Мовленнєва особистість психолога // Психолінгвістика. 2015. №18 (1). С. 38-49.

78. Калмиков Г. В. Професійно-мовленнєва діяльність психолога як психолінгвістичний феномен // Психолінгвістика. 2015. №17. С. 56-65.
79. Каменєва Т. В. Дослідження професійного мовлення психолога // Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент: збірник наукових праць / Ред. кол.: Євтух В.Б. (відп. ред.). К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. Вип. 12. С. 196-203
80. Карпюк Ю. Я. Ціннісні орієнтації як основа професійної діяльності практичного психолога // Вісник Одеського національного університету. Серія: Психологія. 2017. Т. 22, Вип. 2. С. 66-73.
81. Кивлюк О. П. Неформальна освіта в концепції lifelong learning // Освітній дискурс. Гуманітарні науки. 2017. Вип. 1. С. 22-34
82. Кириченко Т. В. Теоретичні аспекти формування мовленнєвої культури майбутніх психологів у процесі професійної підготовки // Психолінгвістика. 2016. Вип. 19 (1). С. 113-124.
83. Кисла О. Ф. Формування дослідницької компетентності студентів магістратури під час асистентської практики // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. 2015. Вип. 125. С. 319-322.
84. Книш А. Є. Структура особистісної готовності до професійної діяльності майбутніх психологів-тренерів // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. 2014. №1. С. 84-91.
85. Климчук В. О. Ціннісні засади побудови системи психологічної етики // Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України / За ред. академіка С.Д. Максименка. К.: Главник, 2005. Вип. 26, в 4-х томах. Том 2. С. 278-281.
86. Кловак Г. Т. Основи педагогічних досліджень: навч. посіб. Чернігів: Чернігівський державний центр науково-технічної і економічної інформації, 2003. 260 с.
87. Коваленко Н. В. Студентське науково-педагогічне дослідження: проектно-тренінговий підхід: навчально-методичний посібник. Суми: [ФОП Цьома С.П., 2019]. 118 с.
88. Ковалькова Т. О. Динаміка рівнів готовності майбутніх психологів до професійної діяльності в авіаційній галузі // Наукові записки. Серія: Педагогічні та історичні науки / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. Вип. 116. С. 102-107.
89. Ковалькова Т. О. Формування готовності майбутніх психологів до професійної діяльності в авіаційній галузі у процесі фахової підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2016. 390 с.

90. Кожухова Т.В. Основи психолого-педагогічного дослідження. Харків: Вид-во НФаУ: Золоті сторінки, 2002. 240 с.

91. Козак Л. Формування дослідницьких компетенцій майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. 2014. Вип. 1-2. С. 55-60.

92. Кононова М. М. Формування професійного світогляду майбутніх психологів у процесі активного соціально-психологічного пізнання / М. М. Кононова, Л. Г. Перетятко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки: зб. наук. праць. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. Вип. 6 (51). С. 236-243.

93. Коняєва Л. Д. Духовно-моральні аспекти професійної соціалізації студентів-психологів. Психологія і особистість : наук. журнал . Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України ; Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Київ ; Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2021. Вип. 1 (19). С. 196-212.

94. Коць М. О. Пропедевтика психології розвитку та організації наукових досліджень в галузі : методичні рекомендації до самостійної роботи / Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, факультет психології і соціології, кафедра педагогічної та вікової психології. – Луцьк, 2020. 16 с.

95. Коць М. О. Пропедевтика психології розвитку та організації наукових досліджень в галузі: силабус вибіркової навчальної дисципліни підготовки бакалавра галузь знань 05 Соціальні та поведінкові науки, спеціальність 053 Психологія, освітньо-професійна програма Психологія / Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, факультет психології та соціології, кафедра педагогічної та вікової психології. Луцьк, 2020. 16 с.

96. Кравченко С. О. Узагальнення сутності дефініції "дослідницька компетентність" // Молодий вчений. 2018. № 2(1). С. 265-268. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2018_2%281%29_66

97. Кротенко В. І. Використання кейс-методу у професійній підготовці психологів (спеціальних, клінічних) // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. Запоріжжя: КПУ, 2021. Вип. 75. Т. 2. С. 96-100.

98. Лаврентьєва Г. П., Шишкіна М. П. Методичні рекомендації з організації та проведення науково-педагогічного експерименту. Київ: ІТЗН, 2007. 74 с.

99. Левчик І. Особливості методів навчання майбутніх психологів іншомовного професійного мовлення // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія: Філологічні науки. Мовознавство. Луцьк, 2013. №20. С. 140-145.

100. Леонтєва І. В. Педагогічний кейс як засіб розвитку критичного мислення майбутніх викладачів. Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка. (32). 2019. С. 29-38. <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2019.32.4>

101. Лефтеров В. О., Лазор К. П. Основи науково-дослідної роботи в галузі психології: методичні рекомендації для самостійної роботи здобувачів [Електронне видання]. Одеса: Фенікс, 2020. 38 с. Режим доступу: <http://dspace.onua.edu.ua/handle/11300/13457>

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

103. Литвин А. Методологічні засади поняття "педагогічні умови" / А. Литвин, О. Мацейко // Педагогіка і психологія професійної освіти. 2013. №4. С. 43-63.

104. Лугова А. О. Дослідницька компетентність та сутність її впливу на майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки. Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Вип. 4 (160). Чернігів: НУЧК, 2019. С. 170-175.

105. Луцик Г. Педагогічні умови формування готовності майбутніх психологів до роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки // Збірник наукових праць «Педагогічні науки». 2000. №93. С. 94-99.

106. Любчак Н. М. Теоретичні аспекти визначення сутності дослідницької компетентності майбутнього вчителя. Проблеми сучасної педагогічної освіти. 2013. Вип. 39(4). С. 33-40.

107. Мазай Л. Ю. Ресурсне забезпечення професійного становлення майбутніх психологів у науковому осмисленні // Габітус: науковий журнал. Випуск 24. Том 2. Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2021. С. 60-64.

108. Макаренко О. В. Формування комунікації як елементу дослідницької компетентності майбутніх лікарів // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики : зб. наук. праць. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. Вип. 28(38). С. 123-128.

109. Малихін О. В. Дидактичні механізми формування рефлексивної компетентності студентів // Проблеми освіти: збірник наукових праць. Вип. 84. Житомир-Київ, 2015. С. 206-211.

110. Марценюк М. О. Особливості професійної та особистісної готовності психолога до професійної діяльності // Міжнародний науковий вісник: збірник наукових праць /ред. кол. І. В. Артьомов (голова) та ін. Ужгород: ДВНЗ «УжНУ», 2014. Вип. 2(9). С. 366-382.

111. Марчук Л. М. Соціально-психологічні чинники формування асертивної поведінки студентів-психологів // Вісник Одеського національного університету. Серія: Психологія. 2017. Т.22, Вип. 2. С. 110-120.

112. Матвієнко О. В. Професійна підготовка майбутніх психологів як психолого-педагогічна проблема / О. В. Матвієнко, О. М. Затворнюк // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. 2014. Вип. 1(1). С. 215-220.

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

114. Мерзликін О. Наступність та неперервність формування дослідницьких компетентностей старшокласників та студентів у навчанні фізики. Наукові записки Кіровоградського ДПУ ім. В. Винниченка. Кіровоград, 2014. Вип. 6. Ч. 2. С. 81-86.

115. Методика викладання навчальних дисциплін соціально-педагогічного напрямку студентам ВНЗ: навч.-метод. посіб. / А. В. Лякішева, Л. К. Грицюк. Луцьк: Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2013. 504 с.

116. Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/rekomendatsii-1648.pdf>

117. Михайленко О. Ю. Особистість практичного психолога в рамках рольового підходу // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова: збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2016. Серія 12: Психологічні науки, Вип. 3 (48). С. 238-244.

118. Михнюк М. Майстер-клас як форма обміну передовим педагогічним досвідом. Професійно-технічна освіта. 2014. № 2. С. 49-51.

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

120. Мієр Т. І. Дидактичні засади організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів: дис. на здоб. наук. ступ. д-ра пед. наук: 13.00.09 – теорія навчання / Мієр Тетяна Іванівна; Ін-т педагогіки НАПН України. К., 2017. 594 с.

121. Міхелі С. Педагогічні ідеї В. О. Сухомлинського як концептуальна основа особистісно орієнтованого підходу // Початкова школа. 2003. № 9. С. 5-11.

122. Мосейчук А. Р. Модель формування дослідницької компетентності майбутніх фельдшерів у процесі вивчення біологічних дисциплін // Медична освіта. 2017. №1. С. 96-102.

123. Мосейчук А. Р. Формування дослідницької компетентності майбутніх фельдшерів у процесі вивчення біологічних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. ДЗ "Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського". Одеса, 2017. 300 с.

124. Мороз П., Мороз І. Формування дослідницької компетентності засобами сучасного шкільного підручника історії // Проблеми сучасного підручника. 2020. Вип. 24. С. 142-162. doi: <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2020-24-142-162>

125. Навчальний план підготовки бакалавра за освітньо-професійною програмою «Практична психологія» за спеціальністю 053 «Психологія». Кваліфікація: Бакалавр психології, практичний психолог. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2021 рік [Електронний ресурс]

https://pf.npu.edu.ua/images/2020/2020_progamy/22.01.2020_%D0%9D%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B8%D0%B9_%D0%BF%D0%BB%D0%B0%D0%BD_%D0%91%D0%B0%D0%BA%D0%B0%D0%BB%D0%B0%D0%B2%D1%80%D0%B8_3.10_%D0%9F%D1%81.pdf

126. Навчальний план підготовки бакалавра за освітньо-професійною програмою «Психологія. Практична психологія» за спеціальністю 053 «Психологія». Кваліфікація: Бакалавр з психології, практичний психолог. Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя. Ніжин, 2021 рік [Електронний ресурс]

https://drive.google.com/drive/folders/1YgCXzePNsJ_oNU3UESU94A2QhPM5JBEZ

127. Навчальний план підготовки бакалавра за освітньо-професійною програмою «Психологія. Клінічна психологія» за спеціальністю 053 «Психологія». Кваліфікація: Бакалавр з психології. Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького. Мелітополь, 2019 рік [Електронний ресурс]: https://drive.google.com/file/d/1iqcrCQ_-RT3cElajsxol1tFOs5RWawBA/view

128. Навчальний план підготовки бакалавра за освітньо-професійною програмою «Психологія. Психологічне консультування» за спеціальністю 053 «Психологія». Кваліфікація: Бакалавр з психології. Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького. Мелітополь, 2019 рік [Електронний ресурс] <https://drive.google.com/file/d/1TLYq1EuuhFv-hP2b4kPqwKDWmMdsj-eY/view>

129. Нагаєв В. М. Методика викладання у вищій школі: навч. посіб. К.: Освіта, 2007. 222 с.

130. Наказ про унесення змін до Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти. [Електронний ресурс]. Режим доступу:

https://mon.gov.ua/storage/app/media/vyshcha/naukovo-metodychna_rada/2020-metod-rekomendacziyi.docx

131. Нечипуренко П. П. Інформаційно-комунікаційні технології як засіб формування дослідницьких компетентностей старшокласників у профільному навчанні хімії: автореф дис...канд. пед. наук: 13.00.10. Кривий Ріг, 2017. 24 с.

132. Норкіна О. В. Розвиток дослідницької компетентності педагогів засобами інформаційно-комунікаційних технологій: наук.-метод. посібник. Черкаси: КНЗ «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради», 2018. 158 с.

133. Носков В. І. Проблеми підготовки психологів у системі вищої освіти // Зб. наук. пр. "Психологія". Випуск 4 (7). К., 1999. С. 210-219.

134. Огнев'юк В. О. Філософські погляди на роль освіти у формуванні акме-особистості: історичний аспект // Проблеми освіти: збірник наукових праць. Вип. 84. Житомир-Київ, 2015. С. 8-14.

135. Олійник І. В. Переддипломна практика як важливий компонент формування дослідницької компетентності фахівців соціально-педагогічної сфери // EESJ. 2020. №4-4 (56). С. 28-35.

136. Організація та методи вибіркового обстежень/ уклад. І. А. Серова. Харків: ХНЕУ ім. С. Кузнеця, 2017. 48 с.

137. Освітньо-професійна програма «Практична психологія» першого (бакалаврського) рівня освіти за спеціальністю 053 «Психологія». Кваліфікація: Бакалавр психології, практичний психолог. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2021 рік [Електронний ресурс]: https://pf.npu.edu.ua/images/Programy/%D0%9E%D0%9F%D0%9F_%D0%9F%D1%80%D0%B0%D0%BA%D1%82.%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3_%D0%B1%D0%B0%D0%BA%D0%B0%D0%BB%D0%B0%D0%B2%D1%80_3.10_2021.pdf

138. Освітньо-професійна програма «Психологія. Практична психологія» за спеціальністю 053 «Психологія». Кваліфікація: Бакалавр з психології, практичний психолог. Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя. Ніжин, 2021 рік [Електронний ресурс]: https://drive.google.com/drive/folders/1F8wtGHnLtG_sg_COFCgj847gOch8KRVA

139. Освітньо-професійна програма «Практична психологія» за спеціальністю 053 «Психологія». Кваліфікація: Бакалавр психології. Практичний психолог. Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет». Слов'янськ, 2022. [Електронний ресурс]: https://ddpu.edu.ua/images/stories/news/2022/07_jul/17/01/%D0%9E%D0%9F%20053%20%D0%9F%D1%80%D0%B0%D0%BA%D1%82.%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85.,%20%D0%B1%D0%B0%D0%BA.%202022.pdf

140. Освітньо-професійна програма «Практична психологія» за спеціальністю 053 «Психологія». Кваліфікація: Бакалавр з психології, практичний психолог. Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка. Полтава, 2021 рік [Електронний ресурс]: <https://drive.google.com/file/d/1zBuJvg084oD7T-lym1Syl0WgYfj2-O9K/view>
141. Павлик Н. П. Неформальна освіта у системі освіти України // Освітологічний дискурс. 2016. №2. С. 27-37. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2016_2_5
142. Павліченко А. Ціннісні орієнтації як установка на продуктивну пошукову діяльність студентів-психологів // Психологія і суспільство. 2003. №4. С. 119-127.
143. Павлюк Р., Когут І. (2019). Засоби наукової комунікації у формуванні дослідницької компетентності майбутнього психолога. Педагогічний процес: теорія і практика (серія: педагогіка). № 3-4 (66-67). 59-66. DOI: <https://doi.org/10.28925/2078-1687.2019.3-4.5966>
144. Панок В. Г. Основні напрямки професійного становлення особистості практичного психолога у вищій школі // Практична психологія та соціальна робота. 2003. №4. С.14-17.
145. Панок В. Г. Професійне становлення практичних психологів: досвід і перспективи // Психологія і суспільство. 2013. №3. С. 135-141.
146. Панченко Л. Ф. Педагогічний супровід розвитку навчально-дослідницької діяльності студентів в інформаційно-освітньому середовищі університету // Науковий вісник Донбасу. 2011. №3. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2011_3_14
147. Пащенко В. В. Методологічні підходи щодо формування у майбутніх психологів компетентності створення командно-цільової мотивації для нових членів професійної групи // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2022. №84. С. 207-212.
148. Пащенко Т. Кейс-метод як сучасна технологія навчання спеціальних дисциплін // Молодь і ринок. 2015. №8. С. 94-99.
149. Петренко Л. Розвиток дослідницької компетенції молодих науковців: технологічний аспект // Розвиток дослідницької компетентності молодих науковців. Матеріали I Всеукраїнського науково-методичного семінару, Київ, 27 січня 2015 р. / за заг. ред.; Інститут професійно-технічної освіти НАПН України. Київ, 2015. С. 3-8.
150. Петришин В. В. Формування професійно значущих якостей студентів-психологів // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна. 2014. Вип. 1. С. 149-160.

151. Пов'якель Н. І. Професіогенез саморегуляції професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів: монографія. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. 295 с.

152. Пов'якель Н. І. Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів: автореферат дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07 - педагогічна та вікова психологія / Пов'якель Надія Іванівна; [наук. консультант Моляко Валентин Олексійович]; Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. К., 2004. 40 с.

153. Полюк Н. М. Динаміка формування професійно важливих якостей майбутніх психологів // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна". 2012. №6. С. 131-135.

154. Пометун О. Компетентністний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти // Рідна школа. 2005. №1. С. 65-69.

155. Попович І. Є. Формування дослідницьких умінь майбутнього вчителя в університетах Великої Британії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Ужгород, 2018. 289 с.

156. Постова К. Г. Психологічні умови розвитку дослідницьких здібностей обдарованих підлітків: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / К. Г. Постова; наук. кер. Ю. М. Ковальчук; М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2016. 276 с.

157. Пралогічність мислення психолога в контексті глибинно-корекційного пізнання [Текст] / Тамара Яценко, Любов Галушко, Ірина Євтушенко, Світлана Манжара // Психологія і суспільство. 2020. № 4 (82). С. 54-69.

158. Про затвердження професійного стандарту за професією «Практичний психолог». [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2020/05/profstandart-na-go.pdf>

159. Професійна підготовка практичного психолога як конкурентоспроможного фахівця: теорія і практика: навч.-метод. посіб / за заг. ред. академіка НАПН України В. І. Бондаря, упоряд. проф. О. Я. Митник. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. 391 с.

160. Прудка Л. М. Професійна підготовка майбутніх практичних психологів в організації навчально-виховного процесу. Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка, Психологія. No 4. 2013. Режим доступа: <http://jrnl.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/view/10144/13347>

161. Психологічний словник / за ред. Н.А. Побірченко. К.: Наук. світ, 2007. 274 с.

162. Пташенчук О. В. Формування дослідницької компетентності майбутніх учителів біології у процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04; Сумський державний педагогічний ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми, 2018. 347 с.

163. Разумна А. Г. Персоніфікація і персоналізація в структурі професійної ідентичності майбутніх психологів, які набувають другу вищу освіту // Науковий вісник Херсонського державного університету. Сер.: Психологічні науки. Херсон: Гельветика, 2016. Вип. 3, т. 2. С. 81-86.

164. Рептух Н. Науково-дослідна підготовка магістрів: сутність та призначення основних форм наукового дослідження // Гуманізація навчально-виховного процесу: наук.-метод. зб. / за ред. В. І. Сипченка. Слов'янськ, 2010. Спецвипуск 5, ч. 3. С. 56-61.

165. Робоча програма нормативної навчальної дисципліни «Методологія та методи наукового дослідження». Кафедра практичної психології. УДУ імені Михайла Драгоманова. URL: https://pf.udu.edu.ua/images/2022_pro/%D0%A0%D0%9F_%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%8F_%D1%82%D0%B0_%D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8_%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%87%D0%BD%D0%B8%D1%85_%D0%B4%D0%BE%D1%81%D0%BB%D1%96%D0%B4%D0%B6%D0%B5%D0%BD%D1%8C_%D0%91%D0%BA_%D0%9F%D1%80%D0%9F%D1%81.pdf

166. Робоча програма нормативної навчальної дисципліни «Патопсихологія». Кафедра практичної психології. УДУ імені Михайла Драгоманова. URL: https://pf.udu.edu.ua/images/2022_pro/%D0%A0%D0%9F_%D0%9F%D0%B0%D1%82%D0%BE%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%8F_%D0%91%D0%BA_%D0%9F%D1%81.pdf

167. Робоча програма нормативної навчальної дисципліни «Психофізіологія та психосоматика». Кафедра практичної психології. УДУ імені Михайла Драгоманова. URL: https://pf.udu.edu.ua/images/2022_pro/%D0%A0%D0%9F_%D0%9F%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D1%84%D1%96%D0%B7%D1%96%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%8F_%D1%82%D0%B0_%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D1%81%D0%BE%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0_%D0%91%D0%BA_%D0%9F%D1%81.pdf

168. Романенко О. В. Особистість та професійна діяльність практичного психолога ОВС: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.06 / Харк. нац. ун-т внутр. справ. Харків, 2007. 20 с.

169. Романова Ю. В. Професійне мислення в ієрархії фахових якостей особистості військового психолога // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. 2015. № 4. С. 125-130

170. Романова Ю. В. Ціннісні детермінанти розвитку професійного мислення майбутніх психологів: автореферат дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 - педагогічна

та вікова психологія / Романова Юлія Володимирівна; [наук. керівники: Пов'якель Надія Іванівна, Долинська Любов Василівна]; М-во освіти і науки України, Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2014. 20 с.

171. Романовська Д. Д. Особистісні стратегії професійної діяльності психологів: монографія. Чернівці: Технодрук, 2014. 246 с.

172. Романовський О. Г. Особливості професійної підготовки майбутніх психологів в НТУ "ХПІ" // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: зб. наук. пр. / ред. Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, О. Г. Романовський. Харків: НТУ "ХПІ", 2012. Вип. 30-31 (34-35). С. 5-10.

173. Романовський О. Г. Упровадження інноваційних технологій у процесі фахової підготовки майбутніх психологів // Теорія і практика управління соціальними системами. 2012. № 3. С. 3-13.

174. Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці; [начальний посібник]. Одеса; Букаєв Вадим Вікторович. 2009. 575 с.

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

176. Самкова О. М. Теоретичні підходи до вивчення особливостей формування професійної ідентичності психологів // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. 2014. Вип. 1(2). С. 70-74.

177. Самойлова А.Г. Формування професійної свідомості майбутнього психолога на основі інтегративного підходу // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. К., 2002. Т. 4, ч. 1. С. 253-258.

178. Сафін О. Д. Ціннісні орієнтації особистості як основа її ідентифікації і чинник міжособистісної сумісності. Сучасні тренінгові технології для розвитку особистості: еко-тренінги. Збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції(м. Умань, 31 травня 2018 року) / Ред. колегія: Т.Д.Перепелюк, С.М. Ольховецький, Н.А. Харченко, Г.М. Ржевський / М-во освіти і науки України, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, ФСПО. Умань, 2018. С. 83-86.

179. Севастюк М. С., Слабко В. М. Організація та проведення психолого-педагогічних досліджень як необхідна складова підготовки конкурентоспроможного вчителя початкової школи. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи: зб. наук. праць / Міністерство освіти і науки України, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ: Видавничий дім «Гельветика», 2022. Вип. 89. С. 128-132. DOI 10.31392/NPU-nc.series5.2022.89.26

180. Сеньо П. С. Теорія ймовірностей та математична статистика: Підручник [2-ге вид. перероб і доп.]. К.: Знання, 2007. 556 с.

181. Середа Н.В. Методичні вказівки та контрольні завдання з курсу «Основи ораторського мистецтва». Харків: НТУ «ХПІ», 2019. 60 с.

182. Сидорчук Н., Дубасенюк О. Акмеологічне зростання дослідницької компетентності викладачів університету у сфері педагогічної освіти // Нові технології навчання: зб. наук. праць / ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» МОН України. Київ, 2020. Вип. 94. 338 с. С. 306-313.

183. Синишина В. М. Акмеологічний та аксіологічний підходи розвитку особистості майбутніх психологів // Наукові перспективи. 2021. № 10(16). [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://perspectives.pp.ua/index.php/np/article/view/609/613>

184. Синишина В. М. Місце інноваційних освітніх технологій на практичних заняттях студентів психологів // Освітній простір України. 2018. № 14. С. 121-126.

185. Синишина В. М. Особливості використання методу case-study в професійній підготовці майбутніх психологів // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку»: Зб. наук. праць. Переяслав-Хмельницький, 2019. Вип. 48. С. 125-127.

186. Синишина В. М. Особливості професійної підготовки майбутніх практичних психологів // Матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації»: зб. наук. праць. Переяслав-Хмельницький, 2019. Вип. 44. С. 241-243.

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

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

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

190. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник / Сисоєва С.О.; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. К.: ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.

191. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Методологія науково-педагогічних досліджень. Рівне: Волинські обереги, 2013. 360 с.

192. Скірко Р. Л. Професійна підготовка майбутніх психологів до взаємодії з громадськими організаціями в позааудиторній роботі ВНЗ // Педагогіка

формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі. Випуск 5. Запоріжжя, 2009. С. 279-284.

193. Словник-довідник з професійної педагогіки / За ред. А. В. Семенової. Одеса: Пальміра, 2006. 221 с.

194. Словник іншомовних слів. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.jnsm.com.ua/cgi-bin/u/book/sis.pl?Qry=%CA%F0%E8%F2%E5%F0%B3%E9>

195. Слюсаренко М. І. Імідж психолога як фактор успішної професійної діяльності // Імідж сучасного педагога. 2021. №1. С. 26-30.

196. Солодюк Н. В. Формування дослідницької компетентності студентів-медиків. Електронне наукове фахове видання «Науковий вісник Донбасу», № 3 (31). [Електронний ресурс]. Режим доступу: [http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2015/N3\(31\)/10.pdf](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2015/N3(31)/10.pdf)

197. Солошич І. О. Модель організації науково-дослідної діяльності студентів у процесі фахової підготовки. Наукова скарбниця освіти Донеччини: наук.-метод. журн. Донецьк, 2012. № 2. С. 105-109.

198. Співаковський О. В., Петухова Л. Є. Основні питання сучасної дидактики вищої школи. Комп'ютер у школі та сім'ї. 2011. № 3. С. 13–15.

199. Стандарт вищої освіти України за спеціальністю 053 Психологія (бакалаврський рівень): <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/053-Psykholohiya-bakalavr.28.07-1.pdf>

200. Старинська Н. В. Особливості самоактуалізації майбутніх психологів у процесі професійної підготовки. К.: Інтерсервіс, 2015. 178 с.

201. Статистична обробка результатів експериментальних вимірювань: методичні рекомендації / укл. В. П. Ржепецький. Кривий Ріг: Криворізький державний педагогічний університет, 2011. 48 с.

202. Степаненко Л. М. Технології впровадження сталих методів навчання у підготовці майбутніх психологів до соціальної діяльності // Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні та історичні науки. К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. Вип. 96. С. 205-215.

203. Степко М. Ф. Компетентністний підхід до організації підготовки фахівців, його розуміння і проблеми використання у вищій школі України // Педагогіка і психологія: вісник АПН України. 2009. №2. С. 44-50.

204. Субашкевич І. Р. Формування ціннісно-сислової сфери студентів педагогічних спеціальностей засобами медіапсихологічних технологій [практ. посіб.]. Львів: Растр-7, 2016. 60 с.

205. Супрун Д. М. Теорія та практика професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.03 – корекційна педагогіка /

Супрун Дар'я Миколаївна; [наук. кер. Віктор Миколайович Синьов]; М-во освіти і науки України. К., 2018. 658 с.

206. Сургунд Н. А. Обґрунтування доцільності діагностики емпатії як психологічної передумови професійної придатності абітурієнтів на спеціальність «Практична психологія» // *Nauczyciel i Szkoła*. Myslowice, Poland. 2002. №1-2. С. 113-119.

207. Сурмін Ю.П. Метод аналізу ситуацій (Case study) та його навчальні можливості. Глобалізація і Болонський процес: проблеми і технології: монографія. Київ: МАУП, 2005. 431 с.

208. Сухенко Я. В. Особистісно зорієнтовані форми лекційної взаємодії: психоандрагогічний контекст // Соціально-економічні та гуманітарні аспекти світових інноваційних трансформацій: зб. тез II Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 26-28 квіт. 2017 р.). К.: Навч.-наук. ін-т менедж. та психології ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти», 2017. Ч. 1. С. 209-212.

209. Тверезовська Н. Т. Методологія педагогічного дослідження [текст]: навч. посіб / Н. Т. Тверезовська, В. К. Сидоренко. К.: «Центр учбової літератури», 2013. 440 с.

210. Термінологічний словник з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти / авт. кол.: Є. Р. Чернишова, Н. В. Гузій, В. П. Ляхоцький [та ін.]; Держ. вищ. навч. заклад «Ун-т менедж. освіти». К.: ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2014. 230 с.

211. Тиркусова Н.В. Аналіз даних: навч. посіб. Суми: СумДУ, 2008. 204 с.

212. Тітова Т. Є. Формування ціннісних орієнтацій майбутніх психологів у процесі професійної підготовки: автореферат дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Тітова Тетяна Євгенівна; [наук. керівник Семиченко Валентина Анатоліївна]; М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2012. 20 с.

213. Ткачишина О. Р. Актуальні аспекти проблеми якісної професійної підготовки психологів [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://elibrary.kubg.edu.ua/10430/1/O_Tkachyshyna_MCHPPCH_III%2815%29_IL.pdf

214. Тренінг конкурентоздатності та лідерства: силабус навчальної дисципліни підготовки бакалаврів галузі знань 05 «Соціальні і поведінкові науки» спеціальності 053 «Психологія» за освітньо-професійною програмою «Психологія» / укл. Малімон Л. Я. Луцьк: СНУ імені Лесі Українки, 2020. 12 с.

215. Тушева В. В. Теоретико-методичні засади формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки: Монографія / УМО НАПН України. Харків: Видавництво «Федорко», 2013. 428 с.

216. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії імені Г. С. Сковороди; [редкол.: В. І. Шинкарук та ін.]. К.: Абрис, 2002. 742 с.

217. Формування дослідницьких компетентностей студентів спеціальності «Програмна інженерія» на прикладі викладання курсу «Групова динаміка та комунікації» / Вінник М. О., Осипова Н. В., Тарасіч Ю. Г., Савенко А. П. // Наукові праці: наук.-метод. журнал. Вип. 216. Педагогіка. Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2014. С. 95-101.

218. Фрицюк В. А. Методологічні підходи до вивчення проблеми професійного саморозвитку майбутнього фахівця // Вісник Вінницького політехнічного інституту. 2017. № 6. С. 160-167.

219. Фролова І. В. Науково-дослідницька діяльність студентів – передумова випереджувального саморозвитку фахівця // Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Сер.: Психолого-педагогічні науки. 2012. №7. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzsp2012_7_46.

220. Фурман А. А. Ціннісно-орієнтаційні чинники особистісного розвитку майбутніх психологів: автореф. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Одеса, 2009. 20 с.

221. Ханецька Т. І. Професійне висловлювання як спосіб психологічного впливу у практичній діяльності психолога // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки. 2014. Вип. 43. С. 151-157.

222. Хриков Є. М. Методологія педагогічного дослідження: монографія. Х., 2018. 294 с.

223. Хриков Є. М. Педагогічні умови в структурі наукового знання // Шлях освіти. 2011. №2. С. 11-15.

224. Чайченко Н., Пташенчук О. Педагогічні умови формування дослідницької компетентності майбутніх учителів біології // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, IV (46), Issue: 97, 2016. P. 25-29.

225. Черепехіна О. А. Застосування потенціалу рефлексії у формуванні професіоналізму майбутніх психологів у ВНЗ // Теорія і практика сучасної психології. 2012. Вип. 5. С. 73-78

226. Черепехіна О. А. Формування професіоналізму майбутніх психологів у контексті особистісно орієнтованого підходу у вищій школі [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2010/11/49.pdf>

227. Чечель К. О. Психолого-педагогічні чинники мотивації студентів-психологів до науково-дослідної роботи у вищому навчальному закладі // Наука і освіта. 2011. №8. С. 130-133.

228. Чобанян А.В. Теоретичний аналіз підготовки майбутніх спеціальних психологів до здійснення психолого-педагогічного супроводу. Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти. No1, 2015. С. 70-75.

229. Чубук Р. В. Рефлексія й емпатія як необхідні складники у вирішенні соціальними працівниками складних життєвих ситуацій клієнтів // Науковий

часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи: зб. наук. праць / Міністерство освіти і науки України, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ: Видавничий дім «Гельветика», 2021. Вип. 80 (т. 2). С. 161-166. DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.80.2.33>

230. Шевченко Н. Ф. Особливості професійної свідомості психолога у просторі психологічного консультування // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки. 2013. Вип. 41. С. 10-17.

231. Шевченко Н. Ф. Підготовка практичних психологів, особистісні та професійні якості фахівців // Психологія: зб. наук. праць КНПУ ім. Драгоманова, 2002. №7. С. 34-38.

232. Шевченко Н. Ф. Становлення професійної свідомості практичних психологів у процесі фахової підготовки: монографія. К.: Міленіум, 2005. 298 с.

233. Шевченко Н. Ф. Формування професійної свідомості практичних психологів у системі вищої освіти: дис. ... доктора психол. наук: 19.00.07. К., 2006. 485 с.

234. Шевчук Р. М. Методологія наукового пізнання: від явища до сутності // Філософські та методологічні проблеми права. 2016. №1. С. 31-45.

235. Шеремет І. В., Гусєва Г. М., & Василенко К. С. Організація викладання дисциплін природничо-наукового циклу з використанням платформи Moodle. Український Педагогічний журнал, 2022. Вип. 1. С. 107-113. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-1-107-113>

236. Шолох О. А. Аксіологічний підхід у процесі професійної підготовки майбутніх психологів. // Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції «Соціально-економічні та гуманітарні аспекти світових інноваційних трансформацій»: Ч.1. Київ: Навчально-науковий інститут менеджменту та психології ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, 2017. С. 178-181.

237. Штепа О. С. Самоменеджмент (самоорганізування особистості): навч. посібник. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2012. 362 с.

238. Яновський А. О. Педагогічні умови організації пошуково-дослідницької діяльності майбутніх учителів гуманітарного профілю з використанням інформаційно-комунікаційних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Анатолій Олександрович Яновський; наук. кер. З. Н. Курлянд; ДЗ "Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського". – Одеса, 2010. – 248 с.

239. Янц Н. Проблемна лекція як засіб активізації пізнавальної діяльності студентів // Гуманіт. вісн. ДВНЗ "Переяслав-Хмельниц. держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди": наук.-теор. зб. 2010. Вип. 19. С. 277-281.

240. Ярая Т. А. Особистісна готовність майбутніх психологів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти: автореферат дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Т. А. Ярая; наук. кер. О. Ю. Пономарьова; М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2014. 20 с.

241. Ярая Т. А. Професійна підготовка майбутніх практичних психологів до роботи зі студентами з обмеженими можливостями як предмет психологічного аналізу // Наука і освіта. 2011. №3. С. 111-113.

242. Ярошенко О. Г. Сутність готовності до науково-дослідницької діяльності та її формування у студентів педагогічних університетів // Концепція та методологія реалізації науково-дослідницької діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу університетів: монографія. К.: Інститут вищої освіти НАПН України, 2016. С. 29-44.

243. Яцишин А. В. Розвиток інформаційно-дослідницької компетентності аспірантів: етичні аспекти // Актуальні питання сучасної інформатики. Житомир: ЖДУ імені Івана Франка, 2018. С. 150-158.

244. American Psychological Association Office of Program Consultation & Accreditation. (2013). Guidelines and principles for accreditation of programs in professional psychology. Retrieved from <http://www.apa.org/ed/accreditation/about/policies/guiding-principles.pdf>

245. APA Presidential Task Force on Evidence-Based Practice (2006). Evidence-based practice in psychology. *American Psychologist*, 61, 271-285.

246. Association of State and Provincial Psychology Boards. (2009). History. Retrieved from <http://www.asppb.net/?page=History>

247. Baker, D. B., & Benjamin, L. T., Jr (2000). The affirmation of the scientist-practitioner. A look back at Boulder. *The American psychologist*, 55 (2), 241-247. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.2.241>

248. Bahk Yong-Chun, Song Ha-Leem, Lee Jong-Sun, Choi Kee-Hong (2018). Expertise of Clinical Psychologists in Cognitive Behavioral Therapy in South Korea: Research Competence. *The Korean Journal of Clinical Psychology*, 37, 33-40.

249. Barber, P. (2004). Critical Analysis of Psychological Research II: Delivering a Course for Inclusion in the Core Curriculum for Psychology. *Psychology Learning & Teaching*, 3(1), 15-26. <https://doi.org/10.2304/plat.2003.3.1.15>

250. Bell D. J., & Hausman E. M. (Eds.). (2014). Training models in professional psychology doctoral programs. In W. B. Johnson & N. J. Kaslow (Eds.), *The Oxford handbook of education and training in professional psychology*, 33-51.

251. Benedek, Mathias & Bruckdorfer, Raphaela & Jauk, Emanuel. (2019). Motives for Creativity: Exploring the What and Why of Everyday Creativity. *The Journal of Creative Behavior*. 54. <https://doi.org/10.1002/jocb.396>

252. Beth C. Gamse, Lorelle L. Espinosa, Radha Roy (2013). Essential Competencies for Interdisciplinary Graduate Training in IGERT. Abt Associates Inc. Final Report. April 2013. Prepared for: National Science Foundation. 109 p.
253. Beutler, L.E. (2000). David and Goliath: When empirical and clinical standards of practice meet. *American Psychologist*, 55, 997-1007.
254. Bieschke, Kathleen & Fouad, Nadya & Collins, Frank & Halonen, Jane. (2004). The scientifically-minded psychologist: Science as a core competency. *Journal of clinical psychology*. 60. P. 713-723.
255. Bilyk, V., Honcharuk, V., Rozhi, I., Vasylenko, K., & Pshenychna, N. (2022). Contemporary Practice of Natural Science Training in Higher Education Institutions in Poland, Hungary and the Czech Republic: Neurobiological Aspects of Psychology. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 13(4), 40-67. <https://doi.org/10.18662/brain/13.4/375>
256. Bilyk, V., Matvienko, O., Zinko, O., Hanushchyn, S., & Vasylenko, K. (2021). Cognitive Technologies in Pedagogical and Natural Science Training for Future Psychologists in Post-Pandemic Education. *Postmodern Openings*, 12(1Sup1), 323-334. <https://doi.org/10.18662/po/12.1Sup1/288>
257. Bocanegra, Joel & Rossen, Eric & Grapin, Sally. (2017). Factors Associated With Graduate Students' Decisions to Enter School Psychology. Volume 2, Number 1, May 2017. Available at: https://www.nasponline.org/Documents/Research%20and%20Policy/Research%20Center/NRR_Graduate_Students_Decisions_Bocanegra_et_al_2017.pdf
258. Bolderston, A. (2007). Maintaining competence: A holistic view of continuous professional development. *Journal of Radiotherapy in Practice*, 6(3), 133-141. <https://doi.org/10.1017/S1460396907006103>
259. Boud D. & Hager P. (2012) Re-thinking continuing professional development through changing metaphors and location in professional practices, *Studies in Continuing Education*, 34:1, 17-30, <https://doi.org/10.1080/0158037X.2011.608656>
260. British Psychological Society. (2017). Standards for the accreditation of doctoral programmes in clinical psychology. Leicester: British Psychological Society. Available at: <https://www.ucl.ac.uk/clinical-psychology-doctorate/sites/clinical-psychology-doctorate/files/Appendix4r2010.pdf>
261. Brockett M. and Bauer M. (1998). Continuing professional education: Responsibilities and possibilities. *J. Contin. Educ. Health Prof.*, 18: 235-243. <https://doi.org/10.1002/chp.1340180407>
262. Brott, P. E. (2006). Counselor Education Accountability: Training the Effective Professional School Counselor. *Professional School Counseling*, 10(2), 179-188. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/24029162>

263. Canadian Psychological Association. (2011). Accreditation standards and procedures for doctoral programmes and internships in professional psychology. Retrieved from http://www.cpa.ca/docs/File/Accreditation/Accreditation_2011.pdf
264. Cautin R. L., & Baker D. B. (Eds.). (2014). A history of education and training in professional psychology. In W. B. Johnson & N. J. Kaslow (Eds.), *The Oxford handbook of education and training in professional psychology*. 17-32.
265. Cropley, B., Miles, A., Hanton, S., & Niven, A. (2007). Improving the delivery of applied sport psychology support through reflective practice. *The Sport Psychologist*, 21(4), 475-494.
266. Daniel C. Funk & Jeff James (2001). The Psychological Continuum Model: A Conceptual Framework for Understanding an Individual's Psychological Connection to Sport, *Sport Management Review*, 4:2, 119-150, [https://doi.org/10.1016/S1441-3523\(01\)70072-1](https://doi.org/10.1016/S1441-3523(01)70072-1)
267. Eby Marla & Chin Jean & Rollock, David & Schwartz, Jonathan & Worrell, Frank. (2011). Professional Psychology Training in the Era of a Thousand Flowers: Dilemmas and Challenges for the Future. *Training and Education in Professional Psychology*. 5: 57-68. <https://doi.org/10.1037/a0023462>
268. Feist, G. J. (2006). *The Psychology of Science and the Origins of the Scientific Mind*. Yale University Press. 336 p. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/j.ctt1nq61b>
269. Fouad N. A., Grus C. L., Hatcher R. L., Kaslow N. J., Hutchings P. S., Madson M. B., Collins F. L., & Crossman R. E. (2009). Competency benchmarks: A model for understanding and measuring competence in professional psychology across training levels. *Training and Education in Professional Psychology*, 4 (Suppl.):5-26.
270. Goodwin James C., Goodwin Kerri A. (2014). *Research in psychology: methods and design*. Hoboken, NJ : Wiley, 2014. 507 p.
271. Granados Sanchez, Jesús & Pamies, Jordi & Romero, Asunción & Villanueva, Maria. (2015). The Introduction of a Competence-based Curriculum in Spain: from the Primary School to the Training of Teachers. *E-Pedagogium*. 2. pp. 62-74.
272. Herbert S. & Rainford M. (2014) Developing a model for continuous professional development by action research, *Professional Development in Education*, 40:2, 243-264, <https://doi.org/10.1080/19415257.2013.794748>
273. Horn R. A., Troyer J. A., Hall E. J., Mellott R. N., Cotè L. S., & Marquis J. D. (2007). The scientist-practitioner model: A rose by any other name is still a rose. *American Behavioral Scientist*, 50(6), 808-819. <https://doi.org/10.1177/0002764206296459>
274. Jones, J. L., & Mehr, S. L. (2007). Foundations and Assumptions of the Scientist-Practitioner Model. *American Behavioral Scientist*, 50(6), 766-771. <https://doi.org/10.1177/0002764206296454>

275. Kaslow, N. J. (2004). Competencies in Professional Psychology. *American Psychologist*, 59(8), 774-781. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.8.774>
276. Kaslow, N. J., Grus, C. L., Campbell, L. F., Fouad, N. A., Hatcher, R. L., & Rodolfa, E. R. (2009). Competency assessment toolkit for professional psychology. *Training and Education in Professional Psychology*, 3(4S), 27-45. doi: <https://doi.org/10.1037/a0015833>
277. Kennedy A. (2005) Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis, *Journal of In-Service Education*, 31:2, 235-250, <https://doi.org/10.1080/13674580500200277>
278. Kison, Saarah & Moorer, Kayla & Hurlocker, Margo. (2015). The integration of science and practice: Unique perspectives from counseling psychology students. *Counselling Psychology Quarterly*. 28. <https://doi.org/10.1080/09515070.2015.1060193>
279. Kjaer N. K., Vedsted M. & Høpner J. (2017) A new comprehensive model for Continuous Professional Development, *European Journal of General Practice*, 23:1, 20-26, <https://doi.org/10.1080/13814788.2016.1256998>
280. Kryshtanovych, M., Bilyk, V., Hanushchyn, S., Sheremet, I., & Vasylenko, K. (2021). Modelling the ways to increase the creativity of psychology students as a basic factor in professional development. *Creativity Studies*, 14(1), 34-50. <https://doi.org/10.3846/cs.2021.12571>
281. Kryshtanovych, M., Kryshtanovych, S., Stepanenko, L., Brodiuk, Y., & Fast, A. (2021). Methodological approach to determining the main factors for the development of creative thinking in students of creative professions. *Creativity Studies*, 14(2), 391-404. <https://doi.org/10.3846/cs.2021.14806>
282. Lynham, S.A., & McDonald, K.S. (2011). There's Nothing Quite as Practical as Good Research. *Advances in Developing Human Resources*, 13, 131-134.
283. Model Act for State Licensure of Psychologists. (2010). *American Psychological Association*. Available at: <https://www.apa.org/about/policy/model-act-2010.pdf>
284. MSc Foundations of Clinical Psychology. (2019). *The University of Southampton*. Available at: <https://www.efolio.soton.ac.uk/blog/clinicalpsychologyhandbook/>
285. Mutual Recognition Agreement of the Regulatory Bodies for Professional Psychologists in Canada. (2001). Mutual Recognition Agreement (MRA). Available at: <https://cpa.ca/docs/File/MRA.pdf>
286. National Council of Schools and Programs of Professional Psychology (NCSPP). (2014). Competency developmental achievement levels. Retrieved from <http://www.thencspp.com/DALof%20NCSPP%209-21-07.pdf>
287. [Ningdyah Anrilia E. M. & Helmes, Edward & Thompson, Claire & Kidd, Garry & Greenwood, Ken. \(2016\). Training Models in Professional Psychology Education \(A](https://doi.org/10.1080/09515070.2015.1060193)

Literature Review). ANIMA Indonesian Psychological Journal. 31, No.4, 149-159. <https://doi.org/0.24123/aipj.v31i4.574>

288. Opfer V., Pedder D. (2010). Benefits, status and effectiveness of Continuous Professional Development for teachers in England. *The Curriculum Journal*, 21. pp. 413-431.

289. Peterson R. L., Peterson D. R., Abrams, J. C., & Stricker, G. (1997). The national council of schools and programs of professional psychology education model. *Professional Psychology: Research and Practice*, 28(4), 373-386. doi: <https://doi.org/10.1037/0735-7028.28.4.373>

290. Petrovici C. (2014). Professional and Transversal Competences of Future Teachers for Preschool and Primary School Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 142, 2014. 724-730. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.606>

291. Psychology Board of Australia. (2019). Guidelines on Areas of Practice Endorsement. Available at: <http://psychologyboard.gov.au/Standards-and-Guidelines/Codes-Guidelines-Policies/Guidelines-area-of-practice-endorsements.aspx>

292. Rodolfa E., Baker J., DeMers S., Hilson A., Meck D., Schaffer J., Webb C. (2014). Professional psychology competency initiatives: Implications for training, regulation, and practice. *South African Journal of Psychology*, 44(2), 121-135. doi: <https://doi.org/10.1177/008124631452237>

293. Roe, R. A. (2002). What makes a competent psychologist? *European Psychologist*, 7(3), 192-202. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.7.3.192>

294. Rösken-Winter, B., Szczesny, M. (2017). Continuous Professional Development (CPD): Paying Attention to Requirements and Conditions of Innovations. In: Doff, S., Komoss, R. (eds) *Making Change Happen*. Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14979-6_12

295. Ryan J. (2003). Continuous professional development along the continuum of lifelong learning. *Nurse Education Today*, Volume 23, Issue 7, 2003, pp. 498-508, [https://doi.org/10.1016/S0260-6917\(03\)00074-1](https://doi.org/10.1016/S0260-6917(03)00074-1)

296. Rzhavska-Shtefan Z. (2018). Future psychologists experiencing the crisis of professional self-determination: features of motivational sphere // *Advanced Education*. 2018. Vol. 10. P. 21-26. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.115903>

297. Scully-Russ, E., Lehner, R.D., & Shuck, B. (2013). A Scholar-Practitioner Case Approach. *Advances in Developing Human Resources*, 15, 243-251.

298. Shapiro D. (2002). Renewing the scientist-practitioner model. *The Psychologist*. Vol. 15. No 5. P. 232-234.

299. Sharmahd, N, Peeters, J, Bushati, M. (2018). Towards continuous professional development: Experiencing group reflection to analyse practice. *Eur J Educ*. 53. pp. 58-65. <https://doi.org/10.1111/ejed.12261>

300. Stricker G., & Trierweiler S. J. (2006). The local clinical scientist: A bridge between science and practice. *Training and Education in Professional Psychology*, S(1), 37-46. <https://doi.org/10.1037/1931-3918.S.1.37>
301. The professional standards of the National Association of School Psychologists (2020). 81 p.
302. Tod, David. (2007). The Long and Winding Road: Professional Development in Sport Psychology. *Sport Psychologist*. 21. 94-108. <https://doi.org/10.1123/tsp.21.1.94>
303. Treuer von K. M., Reynolds N. (2017). A Competency Model of Psychology Practice: Articulating Complex Skills and Practices. *Frontiers in Education*. 2. <https://doi.org/10.3389/feduc.2017.00054>
304. Udompong, L., Traiwicitkhun, D. & Wongwanich, S. (2014). Causal model of research competency via scientific literacy of teacher and student. *Procedia-Social and Behavioral Science*, 116, pp. 1581-1586.
305. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics (2002). *Defining and Assessing Learning: Exploring Competency-Based Initiatives*, NCES 2002-159, prepared by Elizabeth A. Jones and Richard A. Voorhees, with Karen Paulson, for the Council of the National Postsecondary Education Cooperative Working Group on Competency-Based Initiatives. Washington, DC: 2002. 190 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета для оцінювання показників мотиваційно-ціннісного критерію сформованості дослідницької компетентності (за І.М. Буциком)

Шановний студенте!

Просимо Вас узяти участь у цьому опитуванні. Отримані результати будуть використані для покращення організації професійної підготовки майбутніх психологів.

*Просимо поставити позначку у квадратику, який відповідає Вашій відповіді.
Вдячні за співпрацю!*

1. Що спонукає Вас виконати дослідницьке завдання, які ставить перед Вами викладач?

- бажання знайти відповідь на існуючу проблему та бажання навчатися;
- лише бажання знайти відповідь на існуючу проблему, або лише бажання навчатися;
- бажання не мати проблем у навчанні;
- ніщо майже не спонукає.

2. Якщо у процесі виконання завдань курсової роботи, або з навчальної дисципліни, Ви виявили, що варто більш поглиблено дослідити проблему і докласти додаткових зусиль на її усунення, що безпосередньо і не вимагав викладач, Ви:

- проведете додаткові дослідження, оскільки у Вас завжди є бажання знайти відповідь на існуючу проблему та бажання довести справу до кінця;
- проведете додаткові дослідження, оскільки у Вас зазвичай виникає бажання знайти відповідь на існуючу проблему, або бажання довести справу до кінця;
- проведете додаткові дослідження, лише для того, щоб заробити додаткові бали у викладача;
- у більшості випадків не виникає у Вас бажань виконувати завдання, які не ставив педагог.

3. Якщо Ви зрозуміли, що завдання, яке поставив перед вами викладач є складним, то Ви:

- завжди докладете усіх зусиль для його виконання;
- виконаєте його по можливості;
- виконаєте його за чиєюсь допомогою;
- не будете виконувати.

4. Якщо у Вас виникла потреба у самостійному навчанні, то Ви?

- зазвичай самостійно навчаєтеся;
- самостійно навчаєтеся, якщо це є важливим для Вас, близьких і колективу;
- самостійно навчаєтеся, якщо це є важливим лише для Вас;
- зазвичай у Вас не виникає потреб самостійно навчатися.

5. Чи спонукає Вас поставлене викладачем дослідницьке завдання додатково самостійно навчатися?

- так, завжди;
- зазвичай так;
- дуже рідко;
- ніколи.

6. Якщо у процесі виконання завдань курсової роботи, або з навчальної дисципліни, Ви виявили, що варто більш поглиблено дослідити проблему і докласти додаткових зусиль, що полягають у самостійному вивченню додаткової літератури, то Ви:

- обов'язково будете самостійно опановувати додаткову літературу;
- у переважній більшості будете самостійно опановувати додаткову літературу;
- будете самостійно опановувати додаткову літературу лише за умови, якщо це Вам особисто буде дуже важливим;
- взагалі не будете самостійно опановувати додаткову літературу.

7. Що спонукає Вас якісно самостійно навчатися?

- бажання знайти відповідь на існуючу проблему та бажання розвиватися;
- лише бажання знайти відповідь на існуючу проблему, або лише бажання розвиватися;

- бажання не мати проблем у навчанні та бажання не підвести колектив;
- ніщо не спонукає.

8. Якщо навчальна дисципліна, яку Ви вивчаєте, для Вас є складною, то Ви:

- завжди докладете усіх зусиль для її опанування;
- по можливості будете прикладати максимум зусиль на її якісне вивчення;
- будете її вивчати як вийде;
- не будете її вивчати, а будете вирішувати питання щодо її складання іншим способом.

9. Чи завжди Ви зацікавлені до виконання дослідницького завдання?

- завжди маю стійкий інтерес до дослідницької роботи;
- у переважній більшості я маю інтерес до дослідницької роботи;
- інтерес до дослідницької роботи проявляється лише тоді, коли дослідницьке завдання є справді цікавим і потрібним;
- майже ніколи у мене не проявляється інтерес до дослідницької роботи.

10. Ви виконуєте дослідницьке завдання тому, що:

- воно викликає у Вас зацікавленість до такої професійної роботи;
- виконання його дозволить сформулювати професійні знання та уміння;
- лише тому, що його виконання дозволить уникнути проблем у навчання;
- ніколи не виконую дослідницькі завдання, бо вони мені не цікаві.

11. Якщо за декілька здійснених спроб виконання завдання Вам все ж його не вдається, то Ви:

- завжди продовжуєте спроби;
- зазвичай намагаєтеся продовжити його виконати;
- намагаєтеся продовжити його виконати лише за певної необхідності;
- не продовжуєте роботу.

12. Чи станете Ви звертатися до друзів, колег та викладачів за порадами, якщо завдання все ж таки не вдається виконати?

- так;
- так, у більшості випадків;
- інколи за певних потреб;
- ніколи.

13. Якщо Вам порадив викладач додатково вивчити нову цікаву тему, підготувати по ній доповідь та доповісти, то Ви:

- завжди скористаєтеся порадою, підготуєтеся і будете доповідати, оскільки це цікаво;
- у переважній більшості підготуєтеся і будете доповідати;
- підготуєтеся і будете доповідати за певної для Вас потреби;
- на будете готуватися доповідати, бо це не стосується програми навчання.

14. Чи завжди Ви зацікавлені до додаткового самостійного навчання?

- завжди маю стійкий інтерес до додаткового самонавчання, оскільки це дає можливість мені розвиватися;
- у переважній більшості зацікавлений до додаткового самонавчання;
- маю інтерес до додаткового самонавчання лише тоді, коли це є дуже необхідним;
- майже ніколи у мене не проявляється інтерес до додаткового самонавчання.

15. Якщо за декілька здійснених спроб самостійної роботи та пошуків у літературних джерелах Вам не вдається вирішити поставлене завдання, то Ви:

- завжди продовжуєте спроби додаткового опрацювання літературних джерел;
- зазвичай намагаєтеся продовжити додаткове опрацювання літературних джерел;
- намагаєтеся продовжити додаткове опрацювання літературних джерел лише за певної необхідності;
- не продовжуєте роботу.

16. Чи часто Ви працюєте з літературою з питань, які безпосередньо не стосувалися поставлених завдань викладачем:

- постійно, оскільки така робота дозволяє мені широко оволодіти знаннями та вміннями;
- у переважній більшості;
- лише за певної необхідності;
- ніколи.

17. Чи завжди Ви виконуєте поставлені викладачем навчальні завдання?

- так, завжди, оскільки їх виконання готує мене до професії;
- у переважній більшості так, оскільки їх виконання готує мене до професії;
- виконую лише тоді, коли необхідно отримати оцінку, або будуть питати;
- виконую дуже рідко.

18. Чи плануєте Ви після закінчення навчання за цією спеціальністю працювати за фахом?

- так, оскільки вважаю цю спеціальність перспективною та цікавою;
- скоріш, що так;
- не можу визначитися;
- ні.

19. Чи вважаєте Ви, що варто змінити фах, якщо заробітна платня, яку Вам запропонують, буде для Вас недостатньою?

- ні, оскільки вважаю, що треба працювати на перспективу та професійно розвиватися;
- не вважаю, але інколи варто це зробити;
- скоріш так, але треба дивитися по ситуації;
- так.

20. Чи вважаєте Ви, що варто перейти на іншу посаду (з іншими видами діяльності), якщо у Вашій роботі необхідно буде виконувати завдання на дослідження, на пошук невідомого, на розробку нових проектів тощо?

- ні, оскільки вважаю, що такі завдання і лежать в основі професійної діяльності;
- не вважаю, що треба змінювати посаду, але інколи варто це зробити за певних умов;
- скоріш так, оскільки не маю бажання займатися такою діяльністю;
- так.

21. Чи завжди Ви готуетесь до навчальних занять і повністю виконуєте усі завдання, що поставлені на самостійну роботу?

- так, завжди;
- у переважній більшості так;
- виконую лише тоді, коли необхідно отримати оцінку, або будуть питати;
- виконую дуже рідко.

22. Якщо Вам порадив викладач додатково вивчити якусь проблему, яка на даному етапі є для Вас не цікавою, то Ви:

- завжди вивчите її, оскільки така робота готує Вас до професійної діяльності;
- у переважній більшості вивчите;
- вивчите, якщо будете мати з цього користь (додаткові бали, позитивна оцінка тощо);
- не будете вивчати додатковий матеріал, бо це не стосується програми навчання.

23. Чи будете Ви під час роботи за фахом читати нову професійну літературу, навчатися на семінарах, відвідувати наукові конференції тощо?

- так, оскільки вважаю це за необхідне;
- у більшості випадків так;
- лише за певних потреб;
- ні, оскільки вважаю це недоцільним.

24. Чи будете Ви пропонувати керівництву направити Вас на навчання у період роботи за фахом?

- так, обов'язково;
- так, за виробничої потреби;
- так, якщо це мені особисто буде потрібно;
- ні.

25. Чи вважаєте Ви, що працівник обов'язково має виконати усі поставлені йому завдання вчасно?

- так, абсолютно;
- у більшості випадків так;
- кожен працівник має виконати роботу у межах своїх можливостей;
- ні.

26. Чи будете Ви виконувати спільну командну роботу разом з іншими дослідниками, навіть якщо серед них є менш досвідчені фахівці, ніж Ви?

- так, завжди готовий працювати команді, у якій буду намагатися набиратися досвіду у інших та допомагати іншим заради спільного успішного результату;
- у більшості випадків готовий, оскільки від цього може залежати і мій особистий успіх, заробітня платня, тощо;
- майже не готовий;
- взагалі не готовий.

27. Чи будете Ви допомагати колегам, якщо у них у роботі щось не виходить?

- завжди буду допомагати, бо від цього залежить загальний успіх;
- готовий допомагати колегам, якщо вони мене про це попросять;
- готовий допомагати, якщо це буде мені корисним;
- не буду допомагати.

28. Чи запізнювалися Ви на заняття?

- ніколи;
- майже ніколи, а якщо так, то всього на декілька хвилин;

- так, запізнавався(лася) неодноразово;
- постійно, або дуже часто.

29. Чи завжди Ви вивчаєте повністю навчальний матеріал?

- так, завжди, оскільки вважаю, що усі навчальні завдання слід виконувати повністю;
- майже завжди і майже повністю;
- повністю вивчаю лише тоді, коли це буде дуже необхідно;
- вивчаю лише те, що вважаю за потрібне.

30. Чи будете Ви виконувати спільну командну роботу разом з іншими дослідниками, навіть якщо серед них є досвідченіші фахівці, ніж Ви?

- так, завжди хочу працювати в команді;
- у більшості випадків буду;
- буду лише за певних обставин;
- не буду.

Шкала оцінювання

<i>Сума балів</i>	<i>Рівень сформованості аксіологічного компонента</i>
1-7	низький
8-15	середній
16-23	достатній
24-30	високий

**Опитувальник цінностей професії Д. Сьюпера
Donald Super's Work Values Inventory (WVI)**

Шановні студенти!

Як відомо, цінності є важливою частиною процесу ухвалення будь-яких рішень. Наведений нижче список допоможе вам визначити ті цінності, які, на вашу думку, будуть важливими для вас у майбутній професії.

Прочитайте кожне значення та вирішіть, чи ця цінність для вас завжди важлива, частково важлива чи неважлива для вас. Поставте «X» у відповідній клітинці.

1. Мої <u>основні цінності</u> , які важливі для мене в моєму житті:	Завжди	Частково	Неважливо
■ Досягнення: здатність досягати поставлених цілей.			
■ Баланс: час для сім'ї, роботи та розваг.			
■ Незалежність: керування власним життям.			
■ Вплив: здатність впливати на інших.			
■ Принциповість: відстоювання власних переконань.			
■ Чесність: говорити правду і знати, що інші теж говорять правду.			
■ Влада: контроль над іншими.			
■ Повага: турбота про себе та інших, довіра до них.			
■ Духовність: віра у свої основні переконання.			
■ Статус: мати вплив і владу над іншими.			
2. Я ціную <u>професійне середовище</u> , яке:	Завжди	Частково	Неважливо
■ Має швидкий темп. Робота, у якій багато речей відбувається одночасно.			
■ Є гнучким. Робота без прив'язки до певного графіка.			

■ Дозволяє отримати високий зарібок. Робота, яка потенційно дозволяє заробити великі гроші.			
■ Стимулює до навчання. Робота, яка є для вас інтелектуальним викликом.			
■ Зручно розташовано. Робота, до місця якої легко доїхати.			
■ Є передбачуваним, де я знаю, що станеться день за днем.			
■ Є тихим, спокійним, де протягом дня я зустрінуся лише з невеликим труднощами.			
■ Є розслабленим. Робота там, де мало потрібно виконувати завдань.			
■ Є структурованим. Робота є організованою до дрібниць та має чітко встановлений час.			
■ Має свободу у часі для працівників. Робота, де я встановлюю власний графік і планую, як і коли я виконую свою роботу.			
3. Я ціную <u>професійну взаємодію</u> з колегами, які підтримують:	Завжди	Частково	Неважливо
■ Конкуренцію: робота, де я змагаюся з іншими.			
■ Різноманітність: робота, де є люди різного етнічного та культурного походження, віросповідання тощо.			
■ Дружбу: робота, де я можу товаришувати і дружити з колегами.			
■ Лідерство: робота, якою керують хороші лідери.			
■ Менеджмент: робота, де є сильне керівництво.			
■ Відкрити комунікацію: робота, де інформація не приховується від співробітників.			
■ Визнання: робота, де мене визнають за мою роботу та внесок у спільну справу.			

■ Турботу: робота, де всі допомагають і підтримують один одного.			
■ Роботу в команді: робота, де важливою є спільна робота.			
■ Довіру: робота, де я можу покластися на колег, і це я взаємним.			
4. Я ціную професійну діяльність, яка полягає у:	Завжди	Частково	Неважливо
■ Аналітиці: робота, що вимагає інтерпретації даних та інформації.			
■ Виклиці самому собі: робота, яка є розумово чи фізично складною.			
■ Креативності: робота, яка використовує уяву та творчі таланти для отримання результатів.			
■ Допомозі: робота, яка допомагає людям.			
■ Інноваційності: робота над інноваційними проектами чи технологіями.			
■ Фізичних зусиллях: робота, яка передбачає значне фізичне навантаження.			
■ Публічності: робота, яка передбачає щоденну взаємодію з громадськістю.			
■ Дослідженнях: робота з пошуку нової інформації, аналізу її ефективності.			
■ Прийнятті ризику: робота, яка може бути небезпечною або ризикованою.			
■ Варіативною: робота, на якій протягом дня виконується багато різних завдань.			

ПРОФІЛЬ МОЇХ ПРОФЕСІЙНИХ ЦІННОСТЕЙ

Перегляньте свої варіанти цінностей, що позначені як "завжди важливі" та оберіть п'ять найпопулярніших значень.

Запишіть ці значення до рядків нижче, вказуючи найважливішу цінність першою. Позначте рядок, який вказує на розділ, з якого ця цінність («основна

цінність» – 1 , «професійне середовище» – 2, «професійна взаємодія» – 3, «професійна діяльність» – 4).

Мої топ-5 постійних професійних цінностей	1	2	3	4
1. _____	_____	_____	_____	_____
2. _____	_____	_____	_____	_____
3. _____	_____	_____	_____	_____
4. _____	_____	_____	_____	_____
5. _____	_____	_____	_____	_____

ІСТОРІЯ МОЇХ ПРОФЕСІЙНИХ ЦІННОСТЕЙ

Напишіть декілька речень про те, як ви бачите свої 5 головних цінностей у майбутній професії.

Обраній шкалі оцінювання відповідають наступні характеристики:

- «0» балів одержували студенти, які не виявляли інтересу до навчально- та науково-дослідницької діяльності, потреби організувати дослідження у майбутній професійній діяльності, систематично опановувати знання зі широкого

кола питань психологічної науки; психологічної роботи, що вимагає інтерпретації та аналізу даних.

- балом «1» оцінювали майбутніх психологів, які виявляли епізодичні прагнення до навчально- та науково-дослідницької діяльності; періодично демонстрували усвідомлення дослідницької складової майбутньої професійної діяльності;

- балом «2» – студентів, які виявляли стійке бажання систематично опанувати знання зі широкого кола питань психологічної науки, прагнення до підвищення своїх теоретичних знань і практичних навичок щодо реалізації дослідницької компетентності.

Діагностична робота для виявлення рівня сформованості когнітивного компонента дослідницької компетентності

Шановні студенти!

Вам пропонуються 20 питань щодо теоретико-методологічного підґрунтя дослідницької діяльності психолога. За кожну правильну відповідь ви отримаєте 1 бал, за неповну відповідь – 0,5 балів.

1. Дослідницька компетентність – це _____

2. Особливістю здійснення дослідницької діяльності психолога закладу освіти є _____

3. Які методи дослідження дозволяють вивчати зовнішні та внутрішні прояви психіки людини в природних життєвих умовах? _____

4. Які вам відомі види змінних, що виокремлюються при організації психологічних експериментальних досліджень? _____

5. У якій галузі психології експериментальні методи дослідження почали використовуватися вперше? _____

6. Чим зумовлена необхідність розробки етичних принципів роботи психолога? _____

7. З якою метою психолог, який проводить психологічне дослідження, має отримати у його учасників інформовану згоду? _____

8. У яких інформаційних джерелах ви можете знайти інформацію про етичні засади дослідницької діяльності психолога? _____

9. Опишіть послідовність виконання психологічного дослідження _____

10. Які методи дослідження використовують абстрактні уявлення, ідеї, положення? _____

11. На які джерела інформації ви будете спиратися для визначення теми наукового дослідження, що є актуальною та малодослідженою? _____

12. Які онлайн та офлайн заходи ви можете відвідати для отримання інформації про наукові дослідження у галузі психології? _____

13. Які знання для проведення досліджень у галузі психології ви здобули із вивчення дисципліни «Вступ до фаху / Вступ до спеціальності»? _____

14. Які знання для проведення досліджень у галузі психології ви здобули із вивчення дисципліни «Загальна психологія із практикумом»? _____

15. Які знання для проведення досліджень у галузі психології ви здобули із вивчення дисципліни «Психофізіологія та психосоматика»? _____

16. Якими властивостями характеризується мислення психолога-дослідника? _____

17. Чим відрізняється професійне спілкування психолога із колегами від наукової комунікації у цій галузі? _____

18. Як ви розумієте поняття «рефлексія» щодо власного досвіду навчально- та науково-дослідницької діяльності? _____

19. Зазначте вимоги до конфіденційності отриманих експериментальних даних.

20. Які способи представлення результатів досліджень ви знаєте? _____

Шкала оцінювання

<i>Сума балів</i>	<i>Рівень сформованості когнітивного компонента</i>
1-5	низький
6-10	середній
11-15	достатній
16-20	високий

Приклади аналітико-ситуаційних і творчих завдань

1. Складіть список із п'яти тверджень, які ви можете вважати істинними. Включіть до цього списку як суперечливі твердження (наприклад, у чоловіків IQ нижчий, ніж у жінок), а також ті, у яких ви точно впевнені, що вони є правильними. Запитайте у своїх друзів, чи згодні вони з цими твердженнями, попросіть їх обґрунтувати свою думку. Класифікуйте їх обґрунтування відповідно до способів формування переконань за Ч. Пірсом (авторитет, наполегливість та апріорний методи).

2. Знайдіть випуск наукового журналу, який публікує короткі звіти про емпіричні дослідження у галузі психології (наприклад, Psychological Science, Psychonomic Bulletin and Review, Personality and Social Psychology Bulletin). Оберіть три дослідження та оцініть кожне з точки зору того, наскільки можливим було б для вас повторити його за допомогою ресурсів, доступних вам зараз. Використовуйте таку шкалу оцінок:

- (1) Ви можете повторити дослідження так само, як описано у огляді.
- (2) Ви можете повторити дослідження з деякими спрощеннями.
- (3) Ви не можете його повторити.

Поясніть кожну оцінку.

3. Тема вашого реферату «Профілактика булінгу в освітньому середовищі початкової школи». У якій послідовності ви будете висвітлювати матеріал за цією темою?

4. Уявіть, що ви працюєте у школі і до вашого закладу освіти через надзвичайні обставини прибуває на навчання велика кількість нових учнів. З чого ви розпочнете своє знайомство та роботу з ними як психолог?

5. Психологія як наука не є монолітним, цілісним утворенням. Фактично вона перебуває в стані «багатьох психологій», кожна з яких є окремою галуззю знань зі своїми завданнями та методами дослідження, власною психологічною практикою. Про що свідчить це явище? Чи буде в майбутньому існувати «єдина психологія»?

6. Наведіть приклад з особистого досвіду того, як ви чи хтось із ваших знайомих скористалися результатами наукових досліджень у галузі психології. Яким чином їх ще можна використати?

7. Уявіть, що у вас виникли труднощі при написанні своєї першої наукової статті, і ви звернулися до викладача за консультацією. Занотуйте основні вимоги до написання наукової статті, які вам повідомив викладач.

8. Уявіть, що ви дослідник, який починає вивчати взаємодію матері та маленької дитини. Ви хочете отримати уявлення про:

- виконання матір'ю певних дій щодо дитини, які є відносно незалежними від безпосередніх потреб дитини;

- як дитина діє різними способами, коли мати не доглядає за нею;

- дії матері та дитини під час їх взаємодії.

Складіть список усіх поведінкових актів, які, на вашу думку, можуть часто виникати у цих трьох категоріях. Які методи дослідження ви могли б використати з цією метою? Яку інформацію ви хотіли б дізнатися, але не могли б отримати від проведення спостереження за взаємодією матері та дитини?

9. Розробіть (сформулюйте) актуальність, об'єкт, предмет, мету та завдання наукового дослідження за однією із запропонованих тем:

- Рівень ситуативної тривожності особистості під час кризи COVID-2019.

- Волонтерська діяльність як форма соціально-психологічної допомоги.

- Психологічні особливості жертв інтернет-шахрайства.

- Гендерні особливості прояву емпатії у майбутніх лікарів/психологів/вчителів.

- Уявлення студентської молоді про психологічний добробут особистості.

10. Розробіть (сформулюйте) гіпотезу, наукову новизну та практичне значення дослідження за одною із запропонованих викладачем тем (можливо продовжити тему, яку розробляли в попередньому завданні).

11. Знайдіть і обговоріть дослідницький проєкт, який, на вашу думку, має етичні проблеми. Поясніть, чому вони вас турбують.

12. Знайдіть будь-який дослідницький проєкт в професійному або науковому журналі з психології та створіть форму згоди на участь у цьому дослідженні. Обов'язково вкажіть усі права учасників та деталі перебігу дослідження, щоб вони могли прийняти обґрунтоване рішення.

13. Складіть психологічний контракт на надання консультативних послуг або проведення психодіагностичного дослідження для родини, яка складається з чоловіка, дружини та їх доньки, віком 10 років.

14. Вікторія Дещенко, відповідальна та старанна учениця, відмінниця 4-Б класу. Але під час написання робіт з оцінювання вона стає неуважною, розгубленою, часто плаче. Як за допомогою здійснення психологічного дослідження можна визначити причини такої поведінки дівчинки? Яку роботу психолог має здійснити в подальшому?

15. На даний час психологія як наука розвивається двома шляхами. Один із них заснований на активному використанні експериментальних методів для відкриття закономірностей діяльності психіки, їх вимірювання та подання у кількісному, точному вигляді. Інший шлях, навпаки, схиляється до аналізу неформалізованих характеристик психіки (смислів, переживань, ціннісних орієнтацій, проявів несвідомого тощо). Лише так, за твердженням представників цього напрямку, психологія може зберегти себе, оскільки в іншому випадку вивчення психіки “заберуть” собі такі науки як кібернетика, логіка, фізіологія чи соціологія. Наскільки реальною є така загроза? Який з цих шляхів розвитку переважає в сучасній психології на вашу думку? Який з них вам ближчий як майбутньому фахівцю у галузі психології?

16. Першим методом дослідження у психології була інтроспекція, за якої досліджуваний мав самостійно проаналізувати власні реакції на експериментальні впливи. У подальшому на зміну інтроспекції прийшли опосередковані методи — спостереження та експеримент. Інтроспекція (самопостереження) використовується в основному як допоміжний метод дослідження. Чому так сталося? Чому психіка людини не може вивчатися лише безпосередньо?

17. У одному з експериментальних досліджень, виконаному Klinesmith, Kasser та McAndrew у 2006 році було перевірено, чи були учасники, які користувалися зброєю в лабораторних умовах, згодом агресивнішими. Дослідники розповіли учасникам експерименту, що вони досліджують, чи впливає увага до дрібних деталей на чутливість до смаків. Учасники експерименту були випадковим чином розподілені на дві групи. В одній групі кожен учасник користувався пістолетом і писав інструкцію з його складання та розбирання. У другій групі учасники писали подібні інструкції під час взаємодії з настільною грою Mouse Trap. Після цього всіх учасників експерименту попросили спробувати на смак і оцінити зразок води (85 г) з краплею гострого соусу, нібито приготований попереднім учасником дослідження. Це була частина експерименту про «чутливість до смаку». Далі учасникам давали воду та гострий соус і просили приготувати зразок для наступного учасника. Мірою агресії служило те, скільки гострого соусу вони

додали. Дослідники виявили, що учасники, які користувалися пістолетом, додавали у воду значно більше гострого соусу (13,61 г), ніж учасники, які взаємодіяли з настільною грою (4,23 г). За яких умов дослідникам слід дозволити обманювати учасників дослідження щодо справжньої природи експерименту? Чи перевага отриманої інформації про зброю та агресію перевищує ризик, пов'язаний з обманом? Чи додали б учасники, які користувалися зброєю, менше гострого соусу, якби вони знали, що експеримент насправді досліджував зв'язок між користування зброєю та агресією?

18. Уявіть, що ви отримали від викладача з психології наступне завдання: у громадському місці «утримувати» стіл, не дозволяючи нікому сідати поруч так довго, як тільки ви зможете. Для цього потрібно використовувати лише невербальні та ненасильницькі засоби. Наприклад, щоб виконати це завдання, ви можете почекати в переповненій бібліотеці або закладі харчування, допоки стіл не звільниться, швидко сісти й розкидати свої книги, одяг та інші речі по всьому столу в надії, що цей безлад може утримати інших. Через деякий час, скажімо, п'ятнадцять хвилин або близько того, хтось нарешті сідає за ваш стіл, закінчуючи ваше завдання. Чи можна стверджувати, що у цьому випадку ви щойно провели експеримент?

19. Назвіть види змінних у наступних експериментальних дослідженнях з психології:

- Виробник автомобілів хоче знати, наскільки яскравими повинні бути гальмівні вогні позаду авто, щоб мінімізувати час, необхідний водієві, що їде позаду, щоб зрозуміти, що автомобіль попереду зупиняється.

- У лабораторії психофізіології дослідники навчають птаха клювати кнопку, якщо вона горить зеленим світлом, і припиняти це робити, коли вмикається червоне світло.

- Психолог хоче перевірити ефективність власної методики психологічного консультування. Для того, щоб покращити уявлення клієнтки-підлітка про її стосунки з матір'ю він трохи змінює свою поведінку. Кожного разу, коли клієнтка говорить щось позитивне про матір, терапевт супроводжує це кивком, усмішкою та надзвичайною уважністю, а негативні твердження про матір — ігнорує.

- Психолог на замовлення журналістів місцевого телеканалу проводить експеримент, щоб дізнатися, чому сантехніки його міста мають вищу оплату праці за годину, ніж викладачі коледжу. Для цього він взяв випадкову вибірку сантехніків і викладачів. Потім психолог-дослідник запропонував половині кожної групи

виконувати роботу іншої професії, в той час як інші учасники групи мали або тихо спостерігати за роботою, або давати поради.

- Соціальний психолог проводить експеримент, щоб з'ясувати, чоловіки чи жінки відчувають більший дискомфорт від тисняви у ліфті або громадському транспорті.

20. Висловіть свої особисті відчуття щодо використання тварин у експериментальних дослідженнях. У яких випадках це є допустимим, а коли не можна використовувати тварин? Як ви прийшли до цих висновків?

21. Створіть короткий список запитань, які клієнт міг би поставити психологу, щоб визначити, чи приділяє він достатньо уваги науковим дослідженням у своїй професійній діяльності.

22. Проаналізуйте власні особистісні якості, характер, індивідуальні риси, що дозволяють вам успішно здійснювати дослідницьку діяльність. Після цього опишіть, що може заважати вам ефективно проводити дослідження у галузі психології. Визначте, яким чином можна компенсувати власні обмеження щодо здійснення дослідницької діяльності у майбутній професії.

23. Здійсніть порівняльний аналіз етичних кодексів різних психологічних професійних об'єднань (на вибір):

- Етичний кодекс психолога;
- Етичний кодекс ВПА (Всеукраїнської Психодіагностичної Асоціації).
- Етичний кодекс ЄАП (Європейської Асоціації Психотерапії).
- Етичний кодекс УСП (Української Спілки Психотерапевтів);
- Етичний кодекс Української асоціації позитивної психотерапії (УАПП);
- Етичний кодекс ГО «Асоціація психотерапевтів і психоаналітиків України»;
- Етичний кодекс АПА (Американської Психологічної Асоціації).

24. Розгляньте короткі описи експериментальних досліджень із соціальної психології, які мали місце в реальності. Які стандарти можуть викликати заперечення дослідницької ради (з погляду етичних кодексів)? Вкажіть, які аргументи можна привести на захист кожного з досліджень перед Вченою радою.

- У громадському чоловічому туалеті було проведено дослідження впливу присутності оточуючих на пережитий стрес. Один з членів дослідницької команди входив в туалет разом з іншою людиною і займав суміжний пісуар або один з більш віддалених. Об'єкт спостереження не знав про свою участь в дослідженні. Було зроблено припущення, що підсилюється стрес буде впливати на сечовипускання.

Дослідник, який сховався в одній з кабін, записував час до початку сечовипускання і його тривалість. Як і було припущено, сечовипускання було більш переривчастим, коли дослідник займав суміжний пісуар (Middlemist, Knowles, & Matter, 1976).

- У польовому експерименті жінка-учасник дослідницької команди стояла біля машини на краю дороги. У машини була спущена шина. Метою дослідження було визначити вплив прикладу на поведінку проїжджаючих автомобілістів. Для цього за чверть милі до того місця, де жінка очікувала допомоги, була розіграна сцена: зупинився водій допомагав іншій жінці зі спущеною шиною. Як і очікувалося, автомобілісти проявляли більшу готовність зупинитися і допомогти, коли вони щойно були свідками чужої допомоги (Bryan & Test, 1967).

25. Встаньте на точку зору психолога-дослідника, здатного до наукового мислення, і опишіть розробку дослідження для перевірки наведених нижче висловлювань. Такі думки нерідко висловлюються з приводу містифікації. Які емпіричні дані вам знадобляться для перевірки істинності цих тверджень?

- Містифікація не повинна використовуватися в психологічних дослідженнях, так як якщо людей обдурять в ході дослідження, вони більше не повірять жодному слову психолога.

- Містифікації можна замінити на ігрову ситуацію, в якій випробуваним пропонують «уявити», що вони проходять експеримент з містифікацією, і просять вести себе так, як, на їхню думку, це повинна робити звичайна людина.

- Психологи самі себе обманюють – більшість досліджуваних завжди здогадуються про справжні цілі дослідження.

26. Вивчаючи історію психології, можна побачити, що приблизно протягом тієї ж самої історичної доби в різних частинах світу формуються різні уявлення про психіку. Психологія в Давньому Китаї, Давній Індії чи Давній Греції має істотні відмінності. У першому випадку психіка розглядається у зв'язку з традицією як успадкованою від попередніх поколінь формою поведінки, у другому – зі стражданням як переживанням труднощів життя, в третьому – визначається в межах протиставлення матеріального й ідеального. Про що свідчить це явище? Як воно характеризує процес наукового пізнання?

27. Проаналізуйте один із найвідоміших психологічних експериментів з точки зору дотримання етичних зобов'язань дослідників (на вибір).

- «Альберт та пацюк», Дж. Уотсон, 1920;
- «Боротьба з расизмом», Дж. Еліотт, 1970;

- «Штучна в'язниця», Ф. Зімбарго, 1971;
- Експеримент Стенлі Мілгрема, 1961;
- «Тест маршмеллоу», 1960-1970рр.
- «Ефект хибного консенсусу» тощо.

28. Уявіть, що ви хочете в наш час вивчити особливості підпорядкування авторитету і плануєте використовувати процедуру, подібну розробленої Стенлі Мілграмом. Зокрема, вашою метою є перевірити, чи повторяться результати, отримані в оригінальному дослідженні. Як ви обґрунтуєте експеримент і які зміни внесете в процедуру Мілграма? Розробіть документ для отримання згоди на участь у вашому дослідженні.

29. Викладача психології цікавить, чи не впливає хвилювання студентів на їх навчальну успішність під час складання іспиту. Щоб перевірити цю теорію, викладач дає половині своїх студентів таблетки, які підвищують рівень тривоги, і половині своїх студентів таблетки, які нічого не роблять. Потім він порівнює результати іспиту цих двох груп студентів. У цьому прикладі визначте незалежну змінну та залежну змінну.

30. Деякі психологи стверджують, що те, що вони роблять, є «формою мистецтва», заснованою лише на інтуїції та особистому досвіді, і тому їх діяльність не може бути оцінена науково. Напишіть коротке есе про те, наскільки ви були б задоволені таким фахівцем і чому з кожної з трьох точок зору:

- потенційний клієнт;
- суддя, який повинен вирішити, чи дозволити психологу давати свідчення як свідок-експерт у справі насилля над дітьми;
- представник страхової компанії, який повинен вирішити, чи відшкодувати психологу вартість його послуг після психологічної реабілітації клієнта.

Шкала дослідницьких навичок – Research Skills Scale
(адаптована за Емі Е. Лаксон, Едільберто А. Дехос мл.)

Шановні студенти-психологи!

Дайте відповіді на запитання опитувальника щодо володіння дослідницькими навичками. Кожен пункт опитувальника оцінюється за шкалою, що містить п'ять градацій:

- (5) – безперечно правильно,
- (4) – загалом правильно,
- (3) – частково правильно,
- (2) – загалом неправильно,
- (1) – завжди неправильно.

Поставте «X» або «✓» у відповідній клітинці. Просимо Вас бути щирими.

Методи дослідження та аналіз даних	5 (+)	4	3 (+/-)	2	1 (-)
Я можу спланувати та спроектувати процес дослідження з певної теми.					
Я вмію добирати відповідні бібліографічні ресурси, архіви й інші джерела наукової інформації (включно з веб-ресурсами, першоджерелами та сховищами даних – репозитаріями) та маю доступ до них.					
Я можу оцінити надійність, репутацію, цінність, авторитет і релевантність певного джерела інформації.					
Я можу оцінити достовірність змісту прочитаного, вивчивши інші джерела, згадані автором.					
Я вмію робити посилання на інформаційні джерела в будь-якому популярному форматі чи стилі цитування.					
Я можу обґрунтувати принципи та експериментальні методики, використані у власному дослідженні.					
Я можу обрати або розробити дослідницький інструмент (анкету, тест, опитувальник тощо), щоб зібрати необхідні для свого дослідження дані.					

Я розумію і застосовую відповідні кодекси поведінки та керівні принципи етичного проведення досліджень; за потреби звертаюся за порадою до наукового керівника або викладача.					
Я можу визначити відповідних респондентів, потрібних для мого дослідження, а також їх необхідну кількість.					
Я можу визначити, який статистичний інструмент чи метод аналізу краще використати для свого дослідження.					
Я вмію використовувати статистичні інструменти у найпоширеніших статистичних програмах, таких як MS Excel, SPSS, Minitab тощо.					
Я можу аналізувати та інтерпретувати результати моєї статистичної обробки.					
Я можу оцінити та систематизувати зібрані мною дані.					
Ідентифікація проблем і навички концептуалізації	5 (+)	4	3 (+/-)	2	1 (-)
Якщо я стикаюся з питанням/проблемою, я сприймаю це як можливість провести дослідження.					
Я можу визначити та поставити корисні, складні запитання. Зазвичай я виявляю допитливість.					
Я можу сформулювати тему/проблему свого дослідження на основі відповідної літератури та інших інформаційних джерел.					
Я можу створити мапу думок (mind map) до теми/проблеми свого дослідження.					
Я можу сформулювати дослідницькі запитання на основі певної теми/проблеми.					
Я можу обґрунтувати актуальність та важливість проведення дослідження.					
Я можу сформулювати гіпотези свого дослідження.					
Я вмію збирати інформацію про мою тему дослідження за допомогою різних засобів (наприклад, електронних носіїв, зображень, аудіо та відео).					

Я можу об'єднати основні ідеї з одного чи кількох інформаційних джерел, щоб сформулювати нову ідею.					
Академічне письмо	5 (+)	4	3 (+/-)	2	1 (-)
Я чудово володію науковим стилем мовлення.					
Я можу підготувати граматично та синтаксично правильний зміст для наукової доповіді.					
Я вмію чітко повідомляти про результати дослідження різними способами.					
Я можу чітко сформулювати основні тези свого дослідження.					
Я можу чітко систематизувати свої думки та ідеї та підготувати письмовий рукопис власного дослідження.					
Я вмію усно представляти результати власного дослідження.					
На основі зібраної інформації я можу зробити власний висновок.					
Я можу сформулювати рекомендації на основі власного висновку.					

Шкала оцінювання

<i>Сума балів</i>	<i>Рівень сформованості процесуального компонента</i>
30-60	низький
61-90	середній
91-120	достатній
121-150	високий

Карта самооцінювання «Етика й академічна доброчесність»

Шановні студенти!

Оцініть свій рівень дотримання професійних норм та етичних принципів проведення психологічних досліджень й основних положень академічної доброчесності. Для цього оберіть рівень прояву у вас кожної з характеристик.

Характеристика для оцінювання	Рівні				
	Високий (5 б.)	Достатній (4 б.)	Середній (3 б.)	Нижче середнього (2 б.)	Низький (1 б.)
Суворо дотримуюся принципу добровільної участі клієнта / досліджуваного					
Додержуюся конфіденційності щодо отриманих даних, якщо не було отримано згоди на їх оприлюднення					
Розміщую посилання на відповідні джерела інформації у разі використання ідей, розробок, тверджень, відомостей					
Дотримуюся норм законодавства про авторське право і суміжні права					
Надаю достовірну інформацію про методики і результати проведених досліджень, джерела використаної наукової інформації					

Дякуємо за відповідь!

Опитувальник «Діагностика акмеологічного компонента дослідницької компетентності майбутніх психологів»

Просимо вас дати розгорнуті відповіді на наступні запитання.

1. Яким чином у вашій професійній діяльності ви можете активно створювати щось значуще, корисне для інших? Яку роль відіграє у цьому дослідницька діяльність вас як психолога?

2. Як виявляється у вашій поведінці допитливість та нестандартний підхід у розв'язанні повсякденних завдань, пов'язаних із навчанням або професійною діяльністю?

3. Як легко вам дається прийняття остаточних рішень щодо реалізації свого задуму? Чи відчуваєте ви при цьому потребу у зовнішньому керівництві?

4. Які зусилля ви особисто докладаете для реалізації вашого задуму?

5. Які емоційні стани виникають у вас у процесі вирішення нестандартних професійних завдань?

Прізвище, ім'я, вік _____

Місце навчання _____

Контактний телефон _____

Дякуємо Вам за відповіді!

Рівень сформованості акмеологічного компонента

Сума балів	Низький	Середній	Достатній	Високий
	0-5	6-10	11-15	16-20

Критерії оцінювання:

0 балів — негативна або неповна відповідь;

1 бал — позитивна, обґрунтована відповідь;

2 бали — позитивна, глибоко обґрунтована відповідь.

Тест «Креативність»

(адаптована за С. Дімі트로вою-Бурлаєнко, автор – Н. Вишнякова)

Діагностична мета: дозволяє виявити рівень творчих нахилів особистості і побудувати психологічний креативний профіль, рефлексуючи креативний компонент образу «Я-реальний» і уявлення про образ «Я-ідеальний». Порівняння двох образів креативності «Я-реальний» і «Я-ідеальний» дозволяє визначати креативний резерв і творчий потенціал особистості.

Інструкція: Вам пропонується самотійно оцінити свої особистісні якості, відповідаючи на питання тесту. Уважно прочитайте питання. При позитивній відповіді на питання поставте знак «+», при негативній – поставте знак «-» в графі «Я-реальний» і «Я-ідеальний». Довго не замислюйтесь, тому що перша відповідь є імпульсивною і зазвичай правильною. Будьте щирими!

№	Індекс	Зміст питання	Образ «Я-реальний»	Образ «Я-ідеальний»
1.	М	Чи замислюєтеся ви про те, які причини змушують вас створювати що-небудь нове?		
2.	Д	Чи бувають у вас неприємності через власну цікавість?		
3.	О	Чи виникає у вас бажання оригінально вдосконалити хорошу річ?		
4.	У	Чи мрієте ви здобути популярність, створивши щось соціально нове?		
5.	І	У ситуаціях ризику ви довіряєте своїй інтуїції?		
6.	Е	Ви вважаєте, що в конфліктних ситуаціях можливо уникнути емоційних переживань?		
7.	Г	Чи відповідаєте ви жартом, якщо вас розігрують?		

8.	П	Якщо з'явиться нагода, ви зміните роботу на більш оплачувану, але менш творчу?		
9.	М	Ви продумуєте наслідки прийнятого вами рішення?		
10.	Д	Пізнання нового перестає бути цікавим для вас, якщо воно пов'язане з ризиком?		
11.	О	Чи доводилося вам вдало використовувати речі не за призначенням?		
12.	У	Чи буває так, що коли ви розповідаєте про якийсь справжній випадок, то вдаєтеся до вигаданих подробиць?		
13.	І	В екстремальних ситуаціях ви частіше прислухаєтеся до голосу розуму, ніж до інтуїції?		
14.	Е	Чи приносить вам емоційне задоволення процес творчої діяльності?		
15.	Г	Чи любите ви жартувати і сміятися над собою?		
16.	П	Чи винаходили ви щось нове в цікавій для вас сфері діяльності?		
17.	М	Стомлює вас робота, яка вимагає творчого мислення в нестандартних ситуаціях?		
18.	Д	Чи відзначають оточуючі, що у вас є бажання в усьому розібратися?		
19.	О	Чи є рідкісним ваше захоплення?		
20.	У	Чи буває, що у вашій уяві виникають незвичайні образи, пов'язані з реальними подіями?		
21.	І	Ви іноді маєте передчуття про те, хто дзвонить вам по телефону, ще не побачивши, від кого йде дзвінок?		
22.	Е	Чи байдужі ви до негативних проявів емоцій чужих дітей?		
23.	Г	Чи смієтеся ви над своїми невдачами?		

24.	П	Відвідували б ви заради нових знань спеціальні заняття, навіть якщо це пов'язано з незручностями?		
25.	М	Чи достатньо для вас дрібної деталі, натяку на проблему, щоб захопитися її розробленням?		
26.	Д	На філософські дитячі питання ви знайшли відповіді в дорослому віці?		
27.	О	Чи відчуваєте ви втрату інтересу до оригінальних, але ризикованих пропозицій ваших партнерів по роботі?		
28.	У	Фантазуєте ви зараз, яким було б ваше життя в іншому місті або в іншому столітті?		
29.	І	Вам важко передбачити наслідки майбутньої події?		
30.	Е	Ви відчуваєте емоційне піднесення і натхнення на початку нової справи?		
31.	Г	Чи буває так, що б ви заздалегідь готували жарт або смішні історії, щоб розвеселити компанію?		
32.	П	Стомлюють вас несподіванки у професійній діяльності, що вимагають нових виходів із ситуації?		
33.	М	Ви продумуєте різні варіанти вирішення складних проблем, перш ніж зробите вибір найбільш продуктивного рішення?		
34.	Д	Коли ви довго не дізнаєтеся щось нове, вас мучить почуття незадоволеності?		
35.	О	Ви любите роботу, яка вимагає кмітливості, винахідливості, навіть якщо вона пов'язана з труднощами?		
36.	У	Стикаючись з незвичними проблемами, ви передбачаєте перспективи їх вирішення?		
37.	І	Снився вам коли-небудь сон, який передбачив події, що сталися потім?		

38.	Е	Чи співчуваєте ви людям, які не досягли бажаного результату в творчості?		
39.	Г	Чи використовуєте ви гумор для виходу зі складних ситуацій?		
40.	П	Ви обирали професію з урахуванням своїх творчих можливостей?		
41.	М	Вам складно продумати багато негативних наслідків конфліктної проблеми?		
42.	Д	Чи зможете ви ризикнути кар'єрою заради пізнання нового?		
43.	О	Чи будете ви займатися створенням чогось незвичайного, якщо це пов'язано з якимись труднощами?		
44.	У	Вам важко уявити незнайоме місце, в яке ви прагнете потрапити?		
45.	І	Чи траплялося так, що ви згадали про людину, з якою ви давно не зустрічалися, а потім раптом несподівано вона подзвонила або написала вам?		
46.	Е	Співчуваєте ви людині, яку обманули?		
47.	Г	Чи буває так, що ви самі придумуєте анекдоти і смішні історії?		
48.	П	Якщо ви позбудетеся можливості працювати, то життя для вас втратить інтерес?		
49.	М	Грунтовно ви продумуєте всі етапи своєї творчої діяльності?		
50.	Д	Чи хочеться вам часом розібрати річ, для того щоб дізнатися, як вона працює?		
51.	О	Ви імпровізуєте під час реалізації вже розробленого плану дії?		
52.	У	Ви вигадуете казки дітям?		
53.	І	Чи буває так, що ви з якихось незрозумілих причин не довіряєте деяким людям?		

54.	Е	Ви схильні сильно переживати, якщо вас обманули?		
55.	Г	Чи дратують вас жарти, виражені у формі іронії?		
56.	П	Ви відчуваєте, що ваша професія дозволить покращити світ довкола?		
57.	М	Чи думаєте ви, які таємні причини сховані в творчій діяльності людини?		
58.	Д	Чи цікавить вас, як живуть сусіди?		
59.	О	Ви віддаєте перевагу спілкуванню з людьми з незвичайними поглядами?		
60.	У	Фантазували ви коли-небудь про те, що можна було б зробити, отримавши спадщину?		
61.	І	Вам важко визначити характер людини з першого погляду?		
62.	Е	Ви співчуваєте бідним людям, жебракам?		
63.	Г	Чи вважають вас оточуючі людиною з гарним почуттям гумору?		
64.	П	У вашій професійній творчості було багато невдач?		
65.	М	Ви розмірковуєте про причини успіхів і невдач у своїй творчій діяльності?		
66.	Д	Якщо ви зустрічаєте незрозуміле нове слово, то дізнаєтеся його сенс в довідниках?		
67.	О	Чи цікавлять вас люди, які дотримуються тільки традиційних поглядів на життя?		
68.	У	Чи складаєте ви вірші?		
69.	І	Дивлячись на знайому людину, вам важко передбачити, як складеться її життя?		
70.	Е	Ви рідко виражаєте свої емоції при вуличних скандалах?		

71.	Г	Чи важко вам з гумором вийти зі скрутної ситуації?		
72.	П	Чи можете ви в своїй роботі піти на ризик, якщо шанси на успіх не гарантовані?		
73.	М	Чи достовірно ви відновлюєте за випадковими деталями цілісний результат?		
74.	Д	Чи намагалися ви простежити генеалогічне древо життя?		
75.	О	Якби ваші знайомі знали, про що ви мрієте, то вважали б вас диваком?		
76.	У	Вам важко уявити себе в старості?		
77.	І	Чи буває так, що ви побоюєтеся йти на зустріч з незнайомою людиною через інтуїтивне занепокоєння?		
78.	Е	Спостерігаючи драматичну подію в житті інших людей, чи відчуваєте ви, що це відбувалося і з вами?		
79.	Г	Чи віддаєте ви перевагу комедії серед всіх інших жанрів?		
80.	П	Чи обов'язково творчість має супроводжувати професійну діяльність?		

Обробка результатів

Кількість балів за кожним індексом креативності визначається за ключем тесту при підсумовуванні отриманих балів. Якщо у випробуваного відповідь на питання збігається з ключем тесту, він отримує один бал за даним індексом показником «Я-реальний» і «Я-ідеальний». Наприклад, якщо на перше питання піддослідний відповів позитивно (+) в графі «Я-реальний» і «Я-ідеальний» і ключ відповіді +, то за першим індексом М (творче мислення) він отримує по одному балу, якщо негативно (-), то не отримує бали. Необхідно пам'ятати, що ключ до

тесту ставиться за кожною якістю не лише до «Я-реальний», але і до «Я-ідеальний».

Таблиця результатів у балах

№	Індекс	Креативні якості	Всього балів «Я-реальний»	Всього балів «Я-ідеальний»
1	М	Творче мислення		
2	Д	Допитливість		
3	О	Оригінальність		
4	У	Уява		
5	І	Інтуїція		
6	Е	Емоційність, емпатія		
7	Г	Почуття гумору		
8	П	Творче ставлення до професії		

КЛЮЧ ДО ТЕСТУ

№	Індекс	№ питання	Ключ до «Я-реальний», «Я-ідеальний»
1	Творче мислення, М	1	+
		9	+
		17	-
		25	+
		33	+
		41	-
		49	+
		57	+
		65	+
		73	+
2	Допитливість, Д	2	+
		10	-
		18	+
		26	+
		34	+
		42	+
		50	+
	58	+	

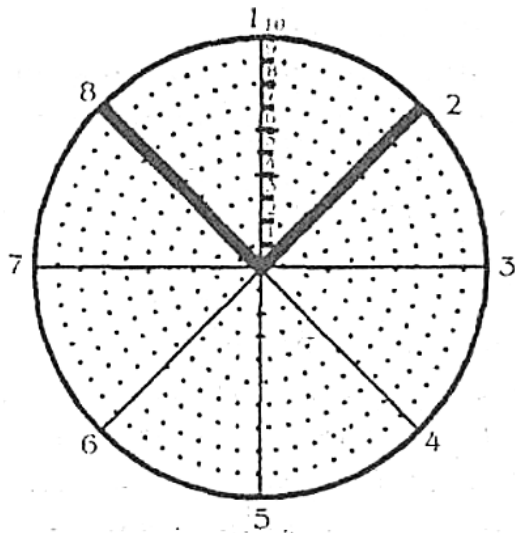
		66	+
		74	+
3	Оригінальність, О	3	+
		11	+
		19	+
		27	-
		35	+
		43	+
		51	+
		59	+
		67	-
		75	+
4	Уява, У	4	+
		12	+
		20	+
		2В	+
		36	+
		44	-
		52	+
		60	+
		68	+
		76	-
5	Інтуїція, І	5	+
		13	-
		21	+
		29	-
		37	+
		45	+
		52	+
		61	-
		69	-
		77	+
6	Емоційність, емпатія, Е	6	-
		14	+
		22	-
		30	+

		38	+
		46	+
		54	+
		62	+
		70	-
		78	+
7	Почуття гумору, Г	7	+
		15	+
		23	+
		31	-
		39	+
		47	+
		55	-
		63	+
		71	-
		79	+
8	Творче ставлення до професії, П	8	-
		16	+
		24	+
		32	-
		40	+
		48	+
		56	+
		64	-
		72	+
		80	+

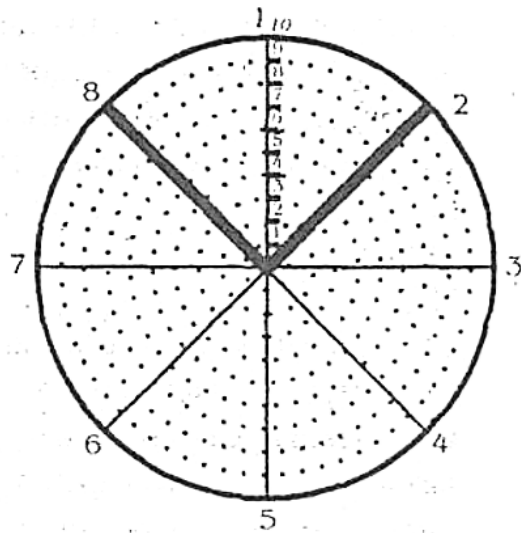
Побудова психологічних профілів особистісної креативності «Я-реальний» і «Я-ідеальний»

Для побудови психологічних профілів креативності намалюйте два кола «Я-реальний» і «Я-ідеальний» і розділіть кожен на вісім частин. Розмітьте отримані відрізки осі з середини на десять рівних частин. На них відкладаються бали, які відзначаються точками на осі кожного креативного показника. Вони свідчать про

рівень восьми виділених креативних нахилів, які при з'єднанні точок складають психологічний профіль креативності.



«Я-реальний»



«Я-ідеальний»

Реальне та ідеальне уявлення про креативність і творчі нахили виконує функцію регулятора самооцінки і рефлексії. Однак слід враховувати, що у всіх людей різне ідеальне уявлення про свої творчі можливості, вони часто бувають завищеними або заниженими. Дана проблема є предметом обговорення її з психологом у процесі психологічного консультування з метою психокорекції.



Показники верхньої частини кола (1, 2, 8) відповідають свідомим процесам творчої особистості. Показники нижньої частини (4, 5, 6) відповідають підсвідомим процесам творчої особистості. Показники 3 і 7 відносяться до межових свідомо-підсвідомих психічних процесів. Щоб визначити резерв і креативність особистості, поєднайте ці кола, позначивши червоною лінією контури профілю «Я-ідеальний» і синьою – «Я-реальний».

На закінчення необхідно відзначити, що до діагностики креативності необхідно підходити як до «мініатюрної моделі творчого акту» (П. Торренс), яка надає можливість орієнтації в рівні розвитку індивідуальної програми креативної особистості. Застосовувати створений тест «Креативність» необхідно паралельно з проектними методиками і професійним спостереженням за процесом розвитку креативності в творчих формах діяльності. Діагностика креативності носить в основному орієнтовний розвідувальний характер. Справжній вияв креативності відбувається в процесі продуктивної діяльності, коли в міру включення до творчого процесу й залучення до творчої діяльності людини поступово відбуваються психокорекція та самокорекція, в ході яких розкривається і розвивається креативний потенціал особистості.

**Анкета для визначення ознайомлення психологів-практиків
з проблемою формування дослідницької компетентності**

Дане анкетування проводиться працівниками НПУ імені М. П. Драгоманова у співробітництві з ГО «Українська асоціація педагогів і психологів початкової, дошкільної та позашкільної освіти» з метою вивчення та аналізу стану, проблем і перспектив підготовки майбутніх психологів. Усі одержані в процесі опитування дані будуть використані лише в узагальненому вигляді у науковій роботі викладачів факультету педагогіки і психології.

Дякуємо за співпрацю!

1. Ваше місце роботи: _____

2. Ваш вік:

- До 25 років
- 25-30 років
- 31-40 років
- 41-50 років
- 51-60 років
- Старше 60 років

3. Досвід роботи психологом (у роках): _____

4. Чи маєте Ви інтерес до інновацій та використання останніх даних наукових досліджень у своїй професійній діяльності?
- Так
 - Ні
 - Частково
5. Як часто у своїй професійній діяльності ви відчуваєте потребу у пошуку нової наукової інформації?
- Дуже часто (більше 1 разу на тиждень)
 - Часто (декілька разів на місяць)
 - Час від часу (менше одного разу на місяць)
 - Дуже рідко (декілька разів за рік)
 - Майже ніколи (менше 1 разу на рік)
6. Оцініть свій рівень знань щодо етичних принципів проведення психологічних досліджень та морально-етичних професійних норм психолога.
- Високий
 - Достатній
 - Недостатній, потребує вдосконалення.

7. Чи відчуваєте Ви у собі готовність до здійснення власних досліджень у галузі психології, якщо у цьому виникне термінова потреба?

- Так
- Ні
- Частково

8. Чи відчуваєте Ви прагнення до підвищення власного професійного рівня в умовах зростання ролі науки та дослідницької діяльності?

- Так
- Ні
- Частково

9. Чи проходили Ви спеціальну професійну підготовку щодо здійснення професійної діяльності з урахуванням необхідності виконання елементів дослідницької діяльності)?

- Так
- Ні

10. Позначте головні причини, які можуть стати перешкодою для Вас у застосуванні дослідницької діяльності як складової вашої роботи?

- нестача відповідних теоретичних знань та практичних навичок;
- слабка інформованість про використання наукових методів у галузі психології;

- відсутність необхідності займатися новим, оскільки традиційна методика дає досить ефективні результати;
- відсутність матеріального стимулювання;
- брак часу і сил для застосування психологічних нововведень у щоденній професійній діяльності.

11. Як Ви розумієте поняття «дослідницька компетентність психолога»?

12. Як Ви можете пояснити зміст поняття «емпіричні методи дослідження»?

Чи можете ви назвати ці методи та дати їм коротку характеристику?

13. Яким чином, на Вашу думку, дослідницька компетентність психолога впливає на його професійний рівень та практичну діяльність?

- стимулює самопізнання та рефлексію професійного досвіду;
- сприяє самоосвіті та підвищенню рівня знань;
- зумовлює появу нових методів та методик, які полегшують і вдосконалюють професійну діяльність психолога, роблять її ефективнішою.

14.Що, на Вашу думку, необхідно знати психологу для проведення дослідницької роботи?

Дякуємо за співпрацю!

Перелік аналітико-ситуаційних і творчих завдань для визначення сформованості когнітивного компоненту дослідницької компетентності

Варіант 1

І рівень (5 балів)

1. Психологія як наука не є монолітним, цілісним утворенням. Фактично вона перебуває в стані «багатьох психологій», кожна з яких є окремою галуззю знань зі своїми завданнями та методами дослідження, власною психологічною практикою. Про що свідчить це явище? Чи буде в майбутньому існувати «єдина психологія»? Які галузі психології ви знаєте?

2. Що спонукало психологів-дослідників перейти від методу інтроспекції (особливої форми самозвіту) до методів виміру конкретних характеристик поведінки людини?

3. Охарактеризуйте основні види експериментальних досліджень, які використовуються у психології?

4. Якими принципами має керуватися психолог у здійсненні дослідницької діяльності теоретичного і практичного рівня?

5. Які форми представлення результатів психологічних досліджень вам відомі? Які з них ви вважаєте недоцільними?

6. Розкрийте характерні особливості мислення психолога-дослідника.

II рівень (10 балів)

1. Наведіть приклад з особистого досвіду того, як ви чи хтось із ваших знайомих скористалися результатами наукових досліджень у галузі психології. Яким чином їх ще можна використати?

2. Проаналізуйте один із найвідоміших психологічних експериментів (на вибір), опишіть, які результати були отримані після їх проведення:

- «Альберт та пацюк», Дж. Уотсон, 1920;
- «Боротьба з расизмом», Дж. Еліотт, 1970;
- «Штучна в'язниця», Ф. Зімбарго, 1971;
- Експеримент Стенлі Мілгрема, 1961;
- «Тест маршмеллоу», 1960-1970;
- «Ефект хибного консенсусу» тощо.

3. Уявіть, що вам потрібно перевірити гіпотезу про те, що участь у психотерапії призведе до зниження рівня тривожності. Опишіть тип дослідження, який ви може використати, щоб зробити цей висновок. Якими будуть незалежні та залежні змінні в дослідженні?

4. Запишіть до таблиці способи презентації результатів досліджень, які ви можете використати для різних аудиторій:

Слухачі, яким будуть презентуватися результати досліджень	Спосіб презентації
Наукова спільнота	
Громадські діячі, представники місцевого самоврядування	
Педагогічний колектив закладу освіти	
HR-служба організації	
Колеги-психологи	

III рівень (30 балів)

1. Уявіть, що ви отримали від викладача з психології наступне завдання: у громадському місці «утримувати» стіл, не дозволяючи нікому сидати поруч так

довго, як тільки ви зможете. Для цього потрібно використовувати лише невербальні та ненасильницькі засоби. Наприклад, щоб виконати це завдання, ви можете почекати в переповненій бібліотеці або закладі харчування, допоки стіл не звільниться, швидко сісти й розкидати свої книги, одяг та інші речі по всьому столу в надії, що цей безлад може утримати інших. Через деякий час, скажімо, п'ятнадцять хвилин або близько того, хтось нарешті сідає за ваш стіл, закінчуючи ваше завдання. Чи можна стверджувати, що у цьому випадку ви щойно провели психологічний експеримент?

Опитувальник самоорганізації діяльності (Time Structure Questionnaire, TSQ) (автори – N. Feather та M. Bond)

Даний опитувальник містить 25 питань, за допомогою яких оцінюються 6 шкал:

1. Шкала «Планомірність»:

- При високих показниках у людини сформована потреба у постійному усвідомленому плануванні діяльності, плани в цьому випадку є ієрархічними, деталізованими, дієвими та стійкими, а цілі діяльності висуваються самостійно.

- У досліджуваних з низьким показником навички планування розвинені слабо, плани схильні до частоті зміни. Поставлена мета рідко буває досягнута, планування не дієве і малореалістичне. Такі люди вважають за краще не замислюватися про своє майбутнє, цілі висувають ситуативно і зазвичай несамостійно.

2. Шкала «Цілеспрямованість»:

- Високі бали характеризують цілеспрямовану і цілеспрямовану людину, яка знає, чого вона хоче і чого прагне, і йде до цих цілей. Така людина неухильно прагне до досягнення поставленого завдання, незважаючи на якісь труднощі, підпорядковуючи вирішенню цих завдань усі свої почуття, думки та дії.

- Низькі бали за цією шкалою характеризують людину, яка не бачить перед собою цілей і вважає, що їй нема чого прагнути.

3. Шкала «Наполегливість»:

- Високі бали характеризують вольову та організовану людину, здатну зусиллям волі структурувати поведінкову активність і завершити розпочату справу, незважаючи на труднощі, в тому числі несподівані.

- Низькі бали за цією шкалою характеризують людину, яка не здатна застосувати вольові зусилля для доведення розпочатої справи до кінця, що відволікається на сторонні справи. Такі люди не здатні долати перешкоди і при зіткненні з труднощами, особливо несподіваними, губляться, а можуть взагалі

відмовитися від мети. У опитувальнику ця шкала представлена зворотними висловлюваннями зменшення ефекту соціальної бажаності.

4. Шкала «Фіксація»:

- Високі бали характеризують виконавчу людину, негнучку в плануванні, що прагне всіма можливими способами завершити розпочату справу, що важко перебудовується на нову структуру та нові відносини. Такі люди не спроможні бачити альтернативи.

- Низькі бали за цією шкалою характеризують людину не таку обов'язкову і зациклену на завершенні розпочатої справи, у певних ситуаціях, при виявленні більш вигідних перспектив, їм легше перебудуватися на нову структуру діяльності.

5. Шкала «Самоорганізація»:

- Високі бали характеризують людину, яка схильна при самоорганізації та плануванні вдаватися до допоміжних засобів (щоденників, планнінгів, бюджетування часу) і успішно їх використовує.

- Низькі бали за цією шкалою характеризують людину, яка не вдається при самоорганізації за допомогою зовнішніх засобів або не досягає їх використання успішності в діяльності.

6. Шкала «Орієнтація на сьогодні»:

- Високі бали описують людину, яка сконцентрована на тому, що відбувається з ним зараз. Такі люди не схильні повертатися до минулого та відкладати на майбутнє справи, які можна виконати у сьогодні.

- Низькі бали за цією шкалою описують людину, яка не має чітко вираженої концентрації на сьогодні, яка бере до уваги й інші аспекти людського буття в часі.

Високий загальний сумарний бал за ОСД (індекс самоорганізації) характеризує людину наступним чином: їй властиво бачити і ставити цілі, планувати свою діяльність, у тому числі за допомогою зовнішніх засобів, і, виявляючи вольові якості та наполегливість, йти до її досягнення, що іноді може призводити до негнучкості та «зацикленості» на структурованості та організованості.

Низький загальний сумарний бал за ОСД характеризує людину наступним чином: її майбутнє для неї самої досить туманне, їй не властиво планувати свою щоденну активність і докладати вольових зусиль для завершення розпочатих справ. Але це, у свою чергу, дозволяє їй досить швидко перебудуватись на нову діяльність.

Інструкція: Вам пропонується низка тверджень щодо різних сторін Вашого життя та способів поведіння з часом. Обведіть на шкалі ту цифру, яка найбільшою мірою характеризує Вас і відображає Вашу думку:

1 – повна незгода;

7 - повна згода з цим твердженням;

4 – середина шкали.

Інші цифри – проміжні значення.

№ з/п	Твердження	Оціночна шкала
1	Мені потрібно багато часу, щоб «розгойдатися» і почати діяти.	1 2 3 4 5 6 7
2	Я планую свої справи щодня.	1 2 3 4 5 6 7
3	Мене виводять із себе і вибивають зі звичного графіка непередбачувані справи.	1 2 3 4 5 6 7
4	Зазвичай я планую програму на день і намагаюся її виконати.	1 2 3 4 5 6 7
5	Мені буває важко завершити розпочате.	1 2 3 4 5 6 7
6	Я не можу відмовитися від розпочатої справи, навіть якщо вона мені «не по зубах».	1 2 3 4 5 6 7
7	Я знаю, чого хочу, і роблю все, щоб цього досягти.	1 2 3 4 5 6 7

8	Я заздалегідь буду план майбутнього дня.	1 2 3 4 5 6 7
9	Мені важливіше те, що я роблю і переживання зараз, а не те, що буде або було.	1 2 3 4 5 6 7
10	Я можу почати робити кілька справ і жодну з них не закінчити.	1 2 3 4 5 6 7
11	Я планую свої повсякденні справи за певними принципами.	1 2 3 4 5 6 7
12	Я вважаю себе людиною, яка живе «тут і зараз».	1 2 3 4 5 6 7
13	Я не можу перейти до іншої справи, якщо не завершив попередню.	1 2 3 4 5 6 7
14	Я вважаю себе цілеспрямованою людиною.	1 2 3 4 5 6 7
15	Замість того, щоб займатися справами, я часто марную час.	1 2 3 4 5 6 7
16	Мені подобається вести щоденник і фіксувати те, що відбувається зі мною.	1 2 3 4 5 6 7
17	Іноді я навіть не можу заснути, згадавши про недороблені справи.	1 2 3 4 5 6 7
18	Я маю чого прагнути.	1 2 3 4 5 6 7
19	Мені подобається користуватися щоденником та іншими засобами планування часу.	1 2 3 4 5 6 7
20	Моє життя спрямоване на досягнення певних результатів.	1 2 3 4 5 6 7
21	У мене бувають труднощі з упорядкуванням справ.	1 2 3 4 5 6 7
22	Мені подобається писати звіти за підсумками роботи.	1 2 3 4 5 6 7
23	Я ні до чого не прагну.	1 2 3 4 5 6 7
24	Якщо я не закінчив якоїсь справи, то це не виходить у мене з голови.	1 2 3 4 5 6 7

25	У мене є головна ціль у житті.	1 2 3 4 5 6 7
----	--------------------------------	---------------

Ключ: для кожної шкали підраховується сума балів за прямими та зворотними (-) пунктами.

Шкала	Пункт
Планомірність	2, 4, 8, 11
Цілеспрямованість	7, 14, 18, 20, 23(-), 25
Наполегливість	1(-), 5(-), 10(-), 15(-), 21(-)
Фіксація	3, 6, 13, 17, 24
Самоорганізація	16, 19, 22
Орієнтація на сьогодні	9, 12

Довідки про впровадження результатів дослідження



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
 УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
 імені МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА
 01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9
 Телефон: 234-11-08
 E-mail: rector@udu.edu.ua

11.09.2023 № 2/3
 На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 Василенко Катерини Сергіївни на тему:
 «Формування дослідницької компетентності майбутніх психологів
 у процесі професійної підготовки»,
 поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю
 011 «Освітні, педагогічні науки»

Цією довідкою підтверджується, що основні результати дисертаційного дослідження Василенко К. С. щодо формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки було впроваджено в освітній процес за спеціальністю 053 «Психологія» (освітньо-професійна програма «Практична психологія») на Педагогічному факультеті Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова впродовж 2020-2022 навчальних років.

Зокрема, було проведено констатувальне дослідження, спрямоване на визначення вихідного рівня сформованості дослідницької компетентності студентів; у межах навчальної дисципліни «Основи психокорекції» для ОС «бакалавр» було використано матеріали спецкурсу «Дослідницька діяльність у роботі психолога», що містять банк завдань щодо розвитку теоретичного мислення та дослідницьких умінь психолога.

Результати дослідження, узагальнені в дисертації, є актуальними і корисними для викладачів дисциплін психолого-педагогічного спрямування щодо впровадження в освітній процес педагогічних умов, необхідних для забезпечення формування дослідницької компетентності майбутніх психологів.

Результати впровадження обговорено і схвалено на засіданні кафедри практичної психології (протокол №11 від 02.06.2023 року).

Проректор з наукової роботи
 УДУ імені Михайла Драгоманова,
 доктор фізико-математичних наук, професор

Декан педагогічного факультету
 УДУ імені Михайла Драгоманова
 професор, кандидат педагогічних наук



Григорій ГОРБІН

Тарас ОЛЕФІРЕНКО



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ІВАНА ФРАНКА

вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, 82100; тел./ факс (0324) 41-04-74, (03244) 3-38-77
e-mail: dsru@dspu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125438

Від 03.08.2023 № 1125

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Василенко Катерини Сергіївни
«Формування дослідницької компетентності майбутніх психологів
у процесі професійної підготовки»,
поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії за
спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки»

Впродовж 2021-2022 рр. в освітній процес Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка було впроваджено матеріали дисертаційного дослідження Василенко К.С. на тему: «Формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки».

Зокрема, було апробовано модель формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки. Відповідно до запропонованих рекомендацій у результаті проведеної експериментальної роботи було оптимізовано методику навчання з дисциплін «Математичні методи в психології», «Історія психології», «Загальна психологія», впроваджено викладання авторського спецкурсу «Дослідницька діяльність у роботі психолога», систематизовано зміст навчання та вдосконалено методичні матеріали для організації позааудиторної науково-дослідницької діяльності студентів-психологів, впроваджено аналітико-ситуаційні і творчі завдання, реалізовано педагогічні умови формування дослідницької компетентності майбутніх психологів, що дозволило ефективно вирішити завдання з підвищення рівнів підготовки майбутніх фахівців зі спеціальності 053 «Психологія».

Окремі положення дисертаційної роботи були використані при здійсненні керівництва волонтерською діяльністю майбутніх психологів, а також в організації позааудиторної науково-дослідницької діяльності студентів-психологів Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка..

Матеріали дисертаційного дослідження Василенко К.С. є актуальними,

мають вагомe теоретичне і практичне значення у процесі професійної підготовки майбутніх психологів, тому заслуговують на впровадження в освітній процес й інших закладів вищої освіти України.

Декан факультету історії,
педагогіки та психології,
кандидат педагогічних наук, доцент

Орест ГУК

Проректор з наукової роботи,
доктор педагогічних наук, професор



Микола ПАНТЮК



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
«Чернігівський колегіум» імені Т.Г. ШЕВЧЕНКА

вул. Гетьмана Полуботка, 53, м. Чернігів, 14013, Тел. 941-178
E-mail chnpu @ chnpu.edu.ua Код ЄДРПОУ 02125674

12.07.2023 № 5

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Василенко Катерини Сергіївни

«Формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки», поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки»

У період 2021-2022 рр. Василенко Катерина Сергіївна впроваджувала результати дисертаційного дослідження за темою «Формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки» у Навчально-науковому інституті психології та соціальної роботи Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка.

Зважаючи на головні задачі вищої школи із формування дослідницької компетентності майбутніх психологів, К.С. Василенко було запропоновано модель формування дослідницької компетентності майбутніх психологів, яка визначає структуру і функціональні зв'язки складових процесу формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки. Апробована авторська методика була використана під час проведення лекційних, семінарських, практичних та лабораторних занять з освітніх компонентів як «Анатомія та еволюція нервової системи», «Математичні методи в психології», «Експериментальна психологія».

Досягнуті показники сформованості дослідницької компетентності майбутніх психологів доводять як теоретичну, так і практичну цінність запропонованої дисертанткою моделі.

Отримані результати дослідження можна рекомендувати для подальшого впровадження в освітній процес закладів вищої освіти України з метою підвищення якості професійної підготовки психологів.

Ректор



Олександр ДРОЗДОВ
(096)3361570

Олег ШЕРЕМЕТ



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені В. Г. КОРОЛЕНКА

вул. Остроградського, 2, м. Полтава, 36003, тел. (0532) 52-58-67
E-mail: allmail@pnpu.edu.ua код ЄДРПОУ 31035253

27.07.2023 № 1565/04-35/57 на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Василенко Катерини Сергіївни на тему:
«Формування дослідницької компетентності майбутніх психологів
у процесі професійної підготовки»,
поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю
011 «Освітні, педагогічні науки»

Результати дисертаційного дослідження К.С. Василенко на тему: «Формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки» впроваджувалися в освітній процес майбутніх психологів Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка впродовж 2021-2022 рр.

Матеріали наукового пошуку пані Василенко були долучені до змісту лекційних, семінарських, практичних та лабораторних занять з таких освітніх компонентів як: «Загальна психологія», «Психологія індивідуальних відмінностей», «Психологія особистості», «Основи наукових досліджень», спецкурсу «Дослідницька діяльність у роботі психолога»; окремі положення дисертаційного дослідження Катерини Сергіївни були використані в ході організації та реалізації волонтерської діяльності майбутніх психологів, позааудиторної науково-дослідницької діяльності студентів факультету психології і соціальної роботи ПНПУ імені В. Г. Короленка.

Схвально оцінюючи запропоновані для апробації результати дисертаційного дослідження К.С. Василенко на тему: «Формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки», та, відзначаючи їх позитивний ефект на активізацію пізнавальної діяльності студентів-психологів, формування у них дослідницької компетентності у процесі професійної підготовки, вважаємо, що матеріали дослідження пані Василенко мають високий науково-теоретичний рівень та практичну значущість, а отже їх доцільно впроваджувати в освітній процес закладів вищої освіти з метою формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки.

Ректор Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка,
доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України



Марина ГРИНЬОВА

Інтернет-ресурси неформальної освіти, спрямовані на формування дослідницької компетентності майбутніх психологів

EdX (<http://edX.org/>) – некомерційна організація та онлайн-платформа, яка пропонує якісні безкоштовні навчальні курси від кращих світових університетів (більше 90 глобальних партнерів). Заснована Гарвардським університетом і Масачусетським технологічним інститутом у 2012 році. Для студентів-психологів особливо корисними будуть наступні онлайн-курси:

Назва курсу	Короткий зміст курсу
<p align="center"><i>Fundamentals of Psychology</i> <i>(Основи психології)</i></p>  <p align="center">tinyurl.com/edX-FofP</p>	<p>Курс складається з 8 модулів, які висвітлюють базовий вступ до психологічної науки та процесів і методів, що використовуються в цій галузі.</p>
<p align="center"><i>Introduction to Psychological Research Methods</i> <i>(Вступ до психологічних методів дослідження)</i></p>  <p align="center">tinyurl.com/edX-ItoPRM</p>	<p>Вивчення даного курсу дозволяє слухачам дізнатися, як планувати, проводити та аналізувати психологічні дослідження та ефективно повідомляти отримані результати.</p>

Qualitative Research in Psychology

(Якісні дослідження в психології)

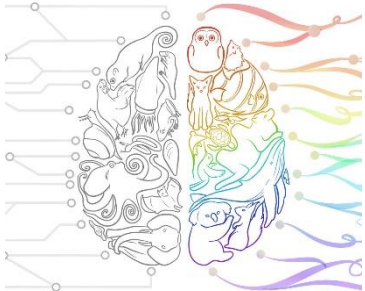


tinyurl.com/edX-QRinP

У цьому курсі слухачі можуть дізнатися про основи якісних досліджень у психології та про те, чим вони відрізняються від кількісних досліджень. Темі курсу висвітлюють особливості проведення психологічних дослідження у таких сферах як феноменологія та етнографія, а також докладно описують деякі методи, які у них використовуються, наприклад інтерв'ювання.

FutureLearn (<https://www.futurelearn.com/>) – інтернет-ресурс безкоштовної освіти від провідних університетів і культурних установ світу. Створений Відкритим університетом та має більше 40 років досвіду дистанційного навчання та онлайн-освіти. Перші курси були запущені у 2013 році. На сьогодні більше 5 мільйонів користувачів приєдналися до ресурсу. Об'єднує 117 партнерів з усього світу та пропонує найкращі дисципліни британських університетів.

Для студентів-психологів особливо корисними будуть наступні онлайн-курси:

Назва курсу	Короткий зміст курсу
<p><i>Research Methods in Psychology: Using Animal Models to Understand Human Behaviour</i></p> <p><i>(Методи дослідження в психології: використання тваринних моделей для розуміння поведінки людини)</i></p>  <p>https://tinyurl.com/fl-RMinP</p>	<p>На цьому курсі Університету Падуї слухачі можуть вивчати використання моделей тварин у психології, нейронауці та інших напрямках досліджень.</p>

Qualitative Research Methods for Mental Health in War and Conflict



(Якісні методи дослідження психічного здоров'я під час воєн та конфліктів)



<https://tinyurl.com/fl-QRMinWaC>

Вивчення даного курсу дозволяє слухачам зрозуміти важливість досліджень психічного здоров'я в зонах війни та конфлікту та зміцнити вміння проводити якісні дослідження у галузі психології.

Coursera (<https://www.coursera.org/>) – платформа, яка пропонує онлайн-курси (понад 2000 найменувань); спеціалізації (більше 160) та 2 освітні ступені. Заснована у 2012 році професорами Дафною Коллер і Ендрю Нг, які хотіли поділитися своїми знаннями і досвідом. Об'єднує 149 університетів світу. Кожен із навчальних курсів доступний на безкоштовній основі, але для тих, хто хоче отримати сертифікат із персональною верифікацією, від січня 2013 року передбачені платні (30-40 доларів) сертифікати для окремих курсів. Разом з тим компанія може надати студентові сертифікат із персональною верифікацією безкоштовно, якщо він доведе наявність у себе економічних труднощів, важливість цього сертифікату для кар'єрного розвитку та готовність пройти навчальний курс до кінця. Для студентів-психологів особливо корисними будуть наступні онлайн-курси:

Назва курсу	Короткий зміст курсу
<p><i>Introduction to Psychology (Вступ до психології)</i></p> <p>Викладач Рейтинг викладача 4,86/5 (Оцінок: 9 993)</p> <p> Paul Bloom Brooks and Suzanne Ragen Professor of Psychology and Cognitive Science at Yale University Psychology 1 219 887 учнів 2 курси</p> <p>Пропонує</p> <p> Ельський університет For more than 300 years, Yale University has inspired the minds that inspire the world. Based in New Haven, Connecticut, Yale brings people and ideas together for positive impact around the globe. A research university that focuses on students and encourages learning as an essential way of life, Yale is a place for connection, creativity, and innovation among cultures and across disciplines.</p> <p>https://tinyurl.com/C-ItoP</p>	<p>У курсі розглядаються такі теми, як сприйняття, спілкування, навчання, пам'ять, ухвалення рішень, переконання, емоції та соціальна поведінка. Слухачі розглянемо, як ці аспекти психічної діяльності розвиваються у дітей, чим вони відрізняються між різними людьми, яка їх анатомічна та фізіологічна основа та яким чином вони руйнуються через захворювання або травми.</p>

Resilience in Children Exposed to Trauma, Disaster and War: Global Perspectives

(Стійкість у дітей, які зазнали травм, катастроф і війни: глобальні перспективи)

Викладач

Рейтинг викладача 4.79/5 (Оцінок: 213)



Ann S. Masten, Ph.D., LP
Regents Professor, Irving B. Harris Professor of Child Development
Institute of Child Development
Д. 37 947 учнів
III 1 курс

Пропонує



University of Minnesota

The University of Minnesota is among the largest public research universities in the country, offering undergraduate, graduate, and professional students a multitude of opportunities for study and research. Located at the heart of one of the nation's most vibrant, diverse metropolitan communities, students on the campuses in Minneapolis and St. Paul benefit from extensive partnerships with world-renowned health centers, international corporations, government agencies, and arts, nonprofit, and public service organizations.

<https://tinyurl.com/C-RiChEtoT>

Під час цього курсу учасники: дізнаються, як травма може вплинути на дітей і системи, від яких вони залежать, отримують уявлення про основні концепції, методи дослідження та результати, отримані під час останніх 50 років досліджень стійкості, дізнаються, як дослідження застосовуються в реальному світі через втручання, які сприяють розвитку стійкості.

Learning How to Learn: Powerful mental tools to help you master tough subjects

(Вчимося вчитися: потужні розумові інструменти, які допоможуть освоїти важкі предмети)



Barbara Oakley
Professor of Learning
Institute of Science, Technology, & Society
Д. 494 362 учнів
III 1 курс



Dr. Terence Sejnowski
Nancy Kopp Professor in the Life Sciences for Biological Studies
Department of Neuroscience
Д. 443 941 учнів
III 1 курс

Пропонує



Рішення для глибокого навчання
Дев'ять років Coursera, LLC є тем, що провадить найкраще освітнє рішення, яке ви можете знайти в Інтернеті.

<https://tinyurl.com/C-LhowtoL>

У цьому курсі слухачі дізнаються, як мозок використовує два дуже різні режими навчання та як він інкапсулює («розбиває») інформацію. У курсі розглядаються також ілюзії навчання, методи запам'ятовування, боротьба з прокрастинацією та найкращі практики, які, як показали дослідження, є найефективнішими для того, щоб допомогти в освоєнні важких предметів.

Є український переклад на Prometheus

Mindware: Critical Thinking for the Information Age

(Образ мислення: критичне мислення для інформаційної ери)

Викладач

Рейтинг викладача ⭐ 4.82/5 (Оцінок: 281) ⓘ



Richard E. Nisbett
Theodore M. Newcomb Distinguished University Professor
Department of Psychology
▲ 67 745 учнів
■ 1 курс

Пропонує



Мічиганський університет

The mission of the University of Michigan is to serve the people of Michigan and the world through preeminence in creating, communicating, preserving and applying knowledge, art, and academic values, and in developing leaders and citizens who will challenge the present and enrich the future.

<https://tinyurl.com/C-MindWare>

Більшість професій сьогодні вимагають не лише загального інтелекту. Крім того, їм потрібна здатність збирати, аналізувати та обдумувати дані. Особисте життя збагачується, коли ці навички застосовуються до проблем повсякденного життя, пов'язаних із судженням і вибором. Цей курс представляє базові концепції зі статистики, ймовірності, наукової методології, когнітивної психології та теорії витрат і переваг. Концепції визначені коротко та легко, а потім застосовані до багатьох прикладів із бізнесу, ЗМІ та повсякденного життя.

Creative Thinking: Techniques and Tools for Success

(Креативне мислення: техніки та інструменти успіху)

Викладач

Рейтинг викладача ⭐ 4.76/5 (Оцінок: 1384) ⓘ



Peter Smith
Head of the School of Design Enterprise
Dean, School of Design Enterprise
▲ 28 167 учнів
■ 1 курс

Пропонує

Imperial College London

Імперський коледж Лондона




Imperial College London is a world top tier university with an international reputation for excellence in science, engineering, medicine and business. Located in the heart of London, Imperial is a multidisciplinary centre for education, research, innovation and entrepreneurship, harnessing science and innovation to tackle global challenges.

Imperial students benefit from a world leading, inclusive educational experience, rooted in the cutting-edge, leading research. Our online courses are designed to promote flexibility, learning and the development of core skills, through the use of cutting-edge digital technology.

<https://tinyurl.com/C-CrThinking>

У сучасному світі, який постійно зростає та змінюється, вміння мислити творчо та інноваційно є важливими навичками. Іноді буває складно відійти назад і поміркувати в середовищі, яке швидко змінюється, або коли від вас вимагається засвоїти великі обсяги інформації. Розуміння або передача нових ідей в інноваційний та захоплюючий спосіб, підхід до проблем зі свіжих точок зору та створення нових рішень — усе це риси, які дуже цінуються.

Udemy (<https://ua.udemy.com/>) – інтернет-платформа, доступна для українських студентів більшості ЗВО (перевірити можливість реєстрації можна за посиланням: <https://mooc4ua.online/f/udemy>). Платформа Udemy пропонує безліч онлайн-курсів, як розважальних, так і призначених для розвитку навичок, які допоможуть прискорити кар’єрне зростання. Для студентів-психологів особливо корисними будуть наступні онлайн-курси:

Назва курсу	Короткий зміст курсу
<p><i>Publish Your Research in Academic Journals and Conferences</i> (Публікація досліджень в наукових журналах та матеріалах конференцій)</p>  <p>https://ua.udemy.com/course/get-published/learn/lecture/21515560#overview</p>	<p>Слухачі цього курсу дозволяють ознайомитися з порадами та методами, щоб опублікувати наукову публікацію, завоювати довіру завдяки своєму академічному дослідженню, представленому в наукових журналах та матеріалах конференцій.</p>
<p><i>Smart Tips: Public Speaking</i> (Розумні підказки: публічні виступи)</p>  <p>https://ua.udemy.com/course/smart-tips-public-speaking/</p>	<p>У цьому курсі слухачі можуть визначити, що робить публічного оратора чудовим – і як кожен може цим скористатися. Слухачі вчитимуться керувати тривогою публічних виступів і демонструвати впевненість.</p>
<p><i>Master Cognitive Biases and Improve Your Critical Thinking</i> (Долайте когнітивні упередження та вдосконалюйте критичне мислення)</p> 	<p>Слухачі курсу можуть оновити свій образ мислення, подолати когнітивні упередження та вивчіть нові стратегії, щоб покращити якість свого критичного мислення.</p>

<https://ua.udemy.com/course/upgrade-your-mindware/>

SPSS For Research
(SPSS для досліджень)



SPSS For Research
SPSS data analysis made easy. Become an expert in advanced statistical ana
Bogdan Anastasiu
4.4 ★★★★★ (1,752)
14 total hours · 149 lectures · All Levels

<https://ua.udemy.com/course/spss-for-research/>

Слухачі курсу навчаться виконувати прості операції з даними: визначати змінні, перекодувати їх, створити найкорисніші діаграми в SPSS (стовпчасті, лінійні, діаграми розсіювання тощо), перевірити гіпотезу нормальності (числовими та графічними методами), виконувати тести на асоціацію: кореляцію Пірсона та Спірмена, часткову кореляцію, тест хі-квадрат на асоціацію, логарифмічний аналіз.

Skyrocket Your Creativity and Get Better Ideas: 7 Easy Ways

(Розвивайте свою креативність та отримуйте кращі ідеї: 7 простих способів)





Skyrocket Your Creativity and Get Better Ideas: 7 Easy Ways
Learn how you can develop your **creativity** muscles with basic but effective
better ideas in just 1 hour
Kristen Palana
4.5 ★★★★★ (1,957)
1.5 total hours · 27 lectures · Beginner

<https://ua.udemy.com/course/skyrocket-creativity-get-better-ideas/>

Під час вивчення цього курсу слухачі отримають можливість виконати прості вправи та техніки, спрямовані на підвищення якості та кількості ідей та допомагають розблокувати креативність для подолання творчих блоків, ненавданого мислення, кліше та застарілих ідей.

Таким чином, цей курс дозволяє слухачам жити уважним і творчим життям, перетворюючи звичайні ситуації на щось надзвичайне, дивлячись на речі по-новому.

Prometheus (<https://prometheus.org.ua/>) – є база безкоштовних україномовних онлайн-курсів на різні теми від гуманітарного права до бізнес-англійської. Для студентів-психологів особливо корисними будуть наступні онлайн-курси:

Назва курсу	Короткий зміст курсу
<p style="text-align: center;"><i>Травматичний досвід і ПТСР: інструментарій для психотерапевта</i></p>  <p style="text-align: center;">https://prometheus.org.ua/course/course-v1:Prometheus+PTSD101+2023_T1</p>	<p>Матеріали онлайн-курсу розглядають актуальну для нашої країни проблему психологічної допомоги особам, які зазнали впливу травматичних подій. Описано основні психотерапевтичні підходи до роботи з клієнт(к)ами з таким досвідом, розглянуто доказові методи консультування, що стануть корисними на практиці.</p>
<p style="text-align: center;"><i>Навчайтесь вчитись: Потужні розумові інструменти для опанування складних предметів</i></p>  <p style="text-align: center;">https://apps.prometheus.org.ua/learning/course/course-v1:Prometheus+LHTL101+2018_T3/home</p>	<p>Курс «Learning How to Learn: Powerful mental tools to help you master tough subjects» перекладено українською мовою спільно з Українським інститутом майбутнього та за підтримки Центру інноваційної освіти Про.Світ.</p>

**Навчальна програма спецкурсу
«Дослідницька діяльність психолога»**

I. Опис спецкурсу

Загальна характеристика дисципліни		Навчальне навантаження з дисципліни		Методи навчання і форми контролю	
Галузь знань	05 Соціальні та поведінкові науки	Кількість кредитів	2	Методи навчання	<u>словесні</u> : лекція, пояснення, бесіда, інструктаж; <u>наочні</u> : демонстрація, ілюстрація; <u>практичні та активні методи</u> .
Спеціальність	053 Психологія	Загальна кількість годин	60	Форми поточного контролю	Усне та письмове опитування Тестовий контроль Модульна контрольна робота
		<i>Денна</i>	<i>Заочна</i>		
Освітній рівень	Бакалавр	Лекції			
		10	-		
Нормативна/вибіркова	Вибіркова	Семінарські (практичні) заняття			
		6	-		
Рік вивчення дисципліни за навчальним планом	2021-2022	Лабораторні заняття			
		6	-		
Семестр	II	Індивідуальна робота			
		-	-		
Тижневе навантаження (год)		Самостійна робота		Форми підсумкового контролю	Залік
аудиторна робота	самостійна робота	38	-		
2	4				
Мова навчання	українська	Співвідношення аудиторних годин і годин СРС			
		1/1	-		

Предмет вивчення спецкурсу – дослідницькі проблеми, які виникають із сучасної психологічної практики, а також особливості організації досліджень у галузі психології (вибір методів, конструювання дослідження, його проведення та представлення результатів, в тому числі й не-психологам).

Міждисциплінарні зв'язки – «Загальна психологія з практикумом», «Вікова та педагогічна психологія», «Організація психологічної служби», «Історія психології», «Основи психокорекції», «Основи психотерапії», «Психологічне консультування», «Методологія та методи психологічних досліджень» та ін.

Мета і завдання навчальної дисципліни

Метою викладання спецкурсу є формування у студентів навичок планування та проектування досліджень, оволодіння прикладними методами досліджень у галузі психології, а також розвиток мотивації до здійснення дослідницької діяльності, що є основою для сформованості дослідницької компетентності майбутнього психолога.

Завданнями вивчення спецкурсу «Дослідницька діяльність у роботі психолога» є:

- ознайомлення майбутніх психологів із основними теоретичними та практичними аспектами організації досліджень у галузі психології;
- формування у студентів базових знань щодо психологічних методів дослідження (включаючи різні моделі наукових досліджень у галузі психології: від лабораторних експериментів до квазіекспериментальних та польових досліджень, якісні методи дослідження, в тому числі й спостереження та опитування), особливо щодо характеру надійності та достовірності збору та інтерпретації якісних даних;
- сприяти розвитку у студентів інтересу до здійснення дослідницької діяльності, усвідомленню важливості значення дослідницьких навичок у майбутній професійній діяльності, підготовці до проходження студентами різних видів психологічної практики;
- тренувати у студентів вміння презентувати результати досліджень для різних аудиторій (наприклад, через презентації, написання статей, прес-релізів, онлайн-трансляції вебінарів тощо).

II. Основні результати навчання та компетентності, які вони формують

№ з/п	Результати навчання	Компетентності
1	<i>Знати</i> – основні методи досліджень у галузі психології (включаючи різні моделі наукових досліджень: від лабораторних експериментів до квазіекспериментальних та польових досліджень, якісні методи дослідження, в тому числі й спостереження та опитування)	ЗК1. Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях. ФК6. Здатність самостійно планувати, організувати та здійснювати психологічне дослідження.
	<i>Вміти</i> – планувати та проектувати дослідження у галузі психології.	
2	<i>Знати</i> – закономірності роботи критичного і творчого мислення як основи професійної діяльності психолога.	ЗК7. Здатність генерувати нові ідеї (креативність). ФК4. Здатність самостійно збирати та критично опрацювати, аналізувати та узагальнювати психологічну інформацію з різних джерел.
	<i>Вміти</i> – критично аналізувати наявну дослідницьку базу і наукові інформаційні джерела, творчо використовувати результати їх аналізу.	
3	<i>Знати</i> – особливості аналізу та інтерпретації даних, отриманих у психологічних дослідженнях.	ФК7. Здатність аналізувати та систематизувати одержані результати, формулювати аргументовані висновки та рекомендації.
	<i>Вміти</i> – визначати та інтерпретувати емпіричні дані, систематизувати їх.	
4	<i>Знати</i> – важливість дослідницьких вмінь для майбутньої професійної діяльності.	ЗК2. Знання та розуміння предметної області та розуміння професійної діяльності. ФК13. Здатність бачити та формулювати певні проблеми; ставити попередні діагнози, уточнювати їх.
	<i>Вміти</i> – визначати дослідницькі проблеми, що виникають із практики психології, та розв'язувати їх у навчально-дослідницькій, науково-дослідницькій, а також майбутній професійній діяльності.	
5	<i>Знати</i> – етичні правила проведення психологічних досліджень.	ФК11. Здатність дотримуватися норм професійної етики.
	<i>Вміти</i> – дотримуватися морально-етичних професійних норм під час організації дослідницької діяльності.	
6	<i>Знати</i> – особливості проведення самоаналізу та рефлексії власного досвіду здійснення наукових досліджень.	ЗК5. Здатність бути критичним і самокритичним. ФК12. Здатність до особистісного та професійного самовдосконалення, навчання та саморозвитку.
	<i>Вміти</i> – об'єктивно оцінювати свій досвід дослідницької діяльності.	
7	<i>Знати</i> – способи представлення результатів досліджень для різних аудиторій.	ЗК8. Навички міжособистісної взаємодії. ФК16. Здатність презентувати себе як фахівця, який спроможний надати кваліфіковану допомогу.
	<i>Вміти</i> – презентувати результати досліджень для різних аудиторій (наприклад, через презентації, написання статей, прес-релізів, онлайн-трансляції вебінарів тощо).	

III. Тематичний план дисципліни

На вивчення навчальної дисципліни відводиться 2 кредити ЄКТС 60 годин.

№ з/п	Назва модулів і тем	Кількість годин (денна форма навчання)						Кількість годин (заочна форма навчання)			
		Аудиторні	Лекції	Практичні (семінарські)	Лабораторні	Індивідуальна робота	СРС	Аудиторні	Лекції	Лабораторні	СРС
Змістовий модуль I. Теоретичні та методологічні основи психологічних досліджень											
1	Вступ. Місце та роль дослідницької діяльності у роботі психолога	2	2		-	-	6				
2	Загальна методологія психологічних досліджень	6	2	2	2	-	6				
3	Етичні норми дослідницької діяльності психолога	4	2	2	-	-	6				
Разом за змістовим модулем 1:		12	6	4	2	-	18				
Змістовий модуль II. Дослідницькі проблеми у сучасній практиці психолога											
4	Вибір напрямку та послідовність виконання психологічного дослідження	4	2	-	2	-	5				
5	Особливості мислення психолога-дослідника	4	2	-	2	-	5				
6	Способи презентації результатів досліджень у галузі психології	2	-	2	-	-	10				
Разом за змістовим модулем 2:		10	4	2	4	-	20				
Всього годин – 60		22	10	6	6	-	38				

IV. Зміст дисципліни
Назва модулів, тем та їх зміст

№ з/п	Назва модулів, тем та їх зміст	Кількість годин Денна форма навчання		Кількість годин Заочна форма навчання	
		Всього	В т. ч. лекцій	Всього	В т. ч. лекцій
Змістовий модуль I. Теоретичні та методологічні основи психологічних досліджень					
1	<p>Тема 1. Вступ. Місце та роль дослідницької діяльності у роботі психолога.</p> <p><i>Зміст теми:</i></p> <p>Дослідницька діяльність як інструмент для пошуку дієвих засобів і методів профілактичної, корекційної, просвітницької та розвивальної діяльності психолога.</p> <p>Наявність мотивації до дослідницької діяльності психолога як складова його професійної ідентичності.</p> <p>Здійснення теоретико-експериментального дослідження психологом як пізнавальна психологічна діяльність.</p> <p><i>Рекомендовані інформаційні джерела:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Карапетрова О. В. Методологічні та теоретичні проблеми психології. Бердянськ: БДПУ, 2015. 177 с. 2. Лозова О. М. Психологія vs практична психологія? Освітнянський відгомін наукової дискусії. // Педагогічний процес: теорія і практика. 2016. Вип. 3. С. 7-11. 3. Рибалка В. В. Методологічні проблеми наукової психології: посібник. К.: ІПОД НАПН України, 2017. 144 с. 4. Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи НАПН України [Електронний ресурс]: http://psyua.com.ua/ 5. Castillo, Jose & Wolgemuth, Jennifer & Barclay, Christopher & Mattison, Amira & Tan, Sim & Sabnis, Sujay & Brundage, Amber & Marshall, Leslie. (2016). A qualitative study of facilitators and barriers related to comprehensive and integrated school psychological services: Facilitators and Barriers. <i>Psychology in the Schools</i>. 53. 	8	2		
2	<p>Тема 2. Загальна методологія психологічних досліджень.</p> <p><i>Зміст теми:</i></p> <p>Характеристика основних методів дослідження у психології (включаючи різні моделі наукових досліджень у галузі психології: від лабораторних експериментів до квазіекспериментальних та польових досліджень, якісні методи дослідження, в тому числі й спостереження та опитування). Принципи та етапи дослідження. Проблема об'єктивності дослідницьких методів у психології.</p>	12	2		

	<p><i>Рекомендовані інформаційні джерела:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Білуха М. Т. Методологія наукових досліджень: підручник. К.: АБУ, 2002. 480 с. 2. Бочелюк В. Й., Бочелюк В. В. Методика та організація наукових досліджень із психології: навч. посіб. К.: Центр учбової літератури, 2008. 360 с. 3. Велитченко Л. К., Подшивалкіна В. І. Методологічні та теоретичні проблеми психології. Одеса: СВД Черкасов, 2009. 281 с. 4. Оліфер О. Карл Поппер. Логіка наукового відкриття. Огляд деяких фундаментальних проблем. Актуальні проблеми духовності. 2021. С. 170-192. 10.31812/apd.v0i22.4462 5. Основи методології та організації наукових досліджень: навч. посіб. / за ред. А. Є. Конверського. К.: Центр учбової літератури, 2010. 352 с. 6. Adler, P. A., & Adler, P. (2012). In S. E. Baker, & R. Edwards. How many qualitative interviews is enough? Retrieved from National Centre for Research Methods website: http://eprints.ncrm.ac.uk/2273/4/how_many_interviews.pdf 				
3	<p>Тема 3. Етичні норми дослідницької діяльності психолога <i>Зміст теми:</i> Основні морально-етичні проблеми, пов'язані з професією психолога. Поняття «поінформованої згоди». Етичні принципи та засади психологічного дослідження. Деонтологічний аналіз психологічних досліджень. Порівняльний аналіз етичних кодексів різних психологічних професійних об'єднань. <i>Рекомендовані інформаційні джерела:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Кодекс наукової етики (Проект). К.: Українська федерація вчених; Центр досліджень науково-технічного потенціалу та історії науки ім. Г. М. Доброва НАН України. [Електронний ресурс]: http://dspace.nbu.gov.ua/bitstream/handle/123456789/49520/05-Codex.pdf?sequence=1 2. Castillo, J. M., Curtis, M. J., & Gelley, C. D. (2013). Gender and race in school psychology. <i>School Psychology Review</i>, 42, 262–279. 3. Ethical Principles of Psychologists and Code Of Conduct APA [Електронний ресурс]: https://www.apa.org/ethics/code 	10	2		
Змістовий модуль II. Дослідницькі проблеми у сучасній практиці психолога					
4	<p>Тема 4. Вибір напрямку та послідовність виконання психологічного дослідження <i>Зміст теми:</i> Поняття дослідницької проблеми, її формулювання. Етапи формування теми психологічного дослідження. Визначення предмета та об'єкта дослідження. Послідовність виконання дослідження у галузі психології. <i>Рекомендовані інформаційні джерела:</i></p>	9	2		

	<p>1. Бірта Г. О. Методологія і організація наукових досліджень: навч. посіб. / Г. О. Бірта, Ю.Г. Бургу. К.: «Центр учбової літератури», 2014. 142 с.</p> <p>2. Бочелюк В. Й., Бочелюк В. В. Методика та організація наукових досліджень із психології: навч. посіб. К.: Центр учбової літератури, 2008. 360 с.</p> <p>3. Горбунова В. В. Експериментальна психологія в схемах і таблицях: навч. посіб. К.: «ВД «Професіонал», 2007. 208 с.</p> <p>4. Грантрайтинг: методичні рекомендації для органів публічної влади щодо написання проектних заявок / [О. В. Кулініч, Д. С. Ткачов, С. Є. Ігнат'єв та ін.]; за ред. О. В. Кулініча. Х.: Регіональний центр міжнародних проектів і програм, 2013. 78 с.</p> <p>5. Рибалка В. В. Методологічні проблеми наукової психології: посіб. К.: ПООД НАПН України, 2017. 144 с.</p>				
5	<p>Тема 5. Особливості мислення психолога-дослідника</p> <p><i>Зміст теми</i></p> <p>Значення критичного і творчого мислення в діяльності психолога-дослідника.</p> <p>Гнучкість й оригінальність мислення, креативність, інтелектуальна мобільність, їх значущість для здійснення дослідницької діяльності.</p> <p>Конвергентне і дивергентне мислення психолога.</p> <p><i>Рекомендовані інформаційні джерела</i></p> <p>1. Андрієвська В. В. Креативність. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. С. 432.</p> <p>2. Горохова І. В. Значущість критичного мислення для сучасних суспільства та освіти // Вісник Харківського нац. пед. унів. ім. Г. С. Сковороди. Філософія. 2014. Вип. 42. С. 226-240.</p> <p>3. Столяренко О. Б. Психологія особистості: навч. посіб. К.: Центр учбової літератури, 2012. 280 с.</p>	9	2		
6	<p>Тема 6. Способи презентації результатів досліджень у галузі психології</p> <p><i>Зміст теми</i></p> <p>Текстове представлення результатів наукового психологічного дослідження. Наочне представлення результатів наукового психологічного дослідження у вигляді таблиць і рисунків, схем і моделей.</p> <p>Представлення результатів досліджень для різних аудиторій (наприклад, написання статей, прес-релізів, онлайн-трансляції вебінарів тощо).</p> <p><i>Рекомендовані інформаційні джерела</i></p> <p>1. Бочелюк В. Й., Бочелюк В. В. Методика та організація наукових досліджень із психології: навч. посіб. К.: Центр учбової літератури, 2008. 360 с.</p> <p>2. Кислий В. М. Методологія та організація наукових досліджень: конспект лекцій для студ. Суми: СумДУ, 2009. 111 с.</p> <p>3. Лефтеров В. О., Лазор К. П. Основи науково-дослідної роботи в галузі психології: методичні рекомендації для самостійної роботи /</p>	12	0		

<p>кафедра психології НУ «Одеська юридична академія». Одеса: Фенікс, 2020. 38 с.</p> <p>4. Основи методології та організації наукових досліджень: навч. посіб. / за ред. А. Є. Конверського. К.: Центр учбової літератури, 2010. 352 с.</p>				
---	--	--	--	--

4.2. Плани семінарських (практичних), лабораторних занять

Зміст завдань до семінарського (практичного) заняття №1

Тема: ***Вступ. Місце та роль дослідницької діяльності у роботі психолога***

1. Питання для обговорення:

- Дослідницька діяльність як інструмент для пошуку дієвих засобів і методів профілактичної, корекційної, просвітницької та розвивальної діяльності психолога.
- Наявність мотивації до дослідницької діяльності психолога як складова його професійної ідентичності.
- Здійснення теоретико-експериментального дослідження психологом як пізнавальна психологічна діяльність.

2. Реферативні виступи, есе студентів за рекомендованими темами:

- Специфіка дослідницької діяльності психолога.
- Передумови виникнення наукового дослідження як форми існування і розвитку науки.
- Основні характеристики і види наукових робіт у галузі психології.

3. Робота з нормативно-правовими документами:

- Наказ МОН України № 509 від 22.05.2018 «Про затвердження Положення про психологічну службу у системі освіти України»
- Лист МОН України № 1/9-363 від 16.07.2021 «Про пріоритетні напрями роботи психологічної служби у системі освіти у 2021/2022 н.р.»

4. Робота з глосарієм (виписати визначення термінів «методологія», «гіпотеза», «закономірності», «принципи», «категорія»).

Рекомендовані інформаційні джерела

1. Лефтеров В. О., Лазор К. П. Основи науково-дослідної роботи в галузі психології: методичні рекомендації для самостійної роботи здобувачів [Електронне видання]. / В. О. Лефтеров, К. П. Лазор; кафедра психології НУ «Одеська юридична академія». Одеса: Фенікс, 2020. 38 с.

2. Лист МОН України № 1/9-363 від 16.07.2021 «Про пріоритетні напрями

роботи психологічної служби у системі освіти у 2021/2022 н.р.» [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-prioritetni-napryami-roboti-psihologichnoyi-sluzhbi-u-sistemi-osviti-u-20212022-n-r>

3. Наказ МОН України № 509 від 22.05.2018 «Про затвердження Положення про психологічну службу у системі освіти України». [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0885-18#Text>

Зміст завдань до лабораторного заняття №1

Тема: *Загальна методологія психологічних досліджень*

1. Підготувати інформацію про одну з установ (на вибір студента), які безпосередньо здійснюють наукові психологічні дослідження в Україні.

2. Запитання для самоконтролю:

- У чому полягають методологічні засади проведення психологічних досліджень?

- Окресліть основні критерії вибору методів у психологічних дослідженнях.

- Яке значення має проведення аналітичної роботи в науково-дослідному процесі?

Рекомендовані інформаційні джерела

1. Важинський С.Е., Щербак Т.І. Методика та організація наукових досліджень: навч. посіб. Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2016. 260 с.

2. Лефтеров В.О., Лазор К.П. Основи науково-дослідної роботи в галузі психології: методичні рекомендації для самостійної роботи здобувачів [Електронне видання]. / В.О. Лефтеров, К.П. Лазор; кафедра психології НУ «Одеська юридична академія». Одеса: Фенікс, 2020. 38 с.

Зміст завдань до семінарського (практичного) заняття №2

Тема: *Етичні норми дослідницької діяльності психолога*

1. Підготувати презентацію (усний виступ із використанням наочності (ілюстрацій, опорних схем) або комп'ютерної презентації) одного із запропонованих етичних кодексів різних психологічних професійних об'єднань:

- Етичний кодекс психолога;
- Етичний кодекс ВПА (Всеукраїнської Психодіагностичної Асоціації);
- Етичний кодекс ЄАП (Європейської Асоціації Психотерапії);
- Етичний кодекс УСП (Української Спілки Психотерапевтів);
- Етичний кодекс Української асоціації позитивної психотерапії (УАПП);

- Етичний кодекс ГО «Асоціація психотерапевтів і психоаналітиків України»;
- Етичний кодекс АПА (Американської Психологічної Асоціації).

2. Обговорення етичних кодексів, їх порівняльний аналіз.

3. Розглянути короткі описи експериментальних досліджень із соціальної психології, які мали місце в реальності. Які стандарти можуть викликати заперечення дослідницької ради (з погляду етичних кодексів)? Вказати, які аргументи можна привести на захист кожного з досліджень перед дослідницькою радою.

Приклади описів експериментальних досліджень:

- У громадському чоловічому туалеті було проведено дослідження впливу присутності оточуючих на пережитий стрес. Один з членів дослідницької команди входив в туалет разом з іншою людиною і займав суміжний пісуар або один з більш віддалених. Об'єкт спостереження не знав про свою участь в дослідженні. Було зроблено припущення, що підсилився стрес буде впливати на сечовипускання. Сховався в одній з кабін дослідник записував час до початку сечовипускання і його тривалість. Як і було припущено, сечовипускання було більш переривчастим, коли дослідник займав суміжний пісуар (Middlemist, Knowles, & Matter, 1976).

- У польовому експерименті жінка - учасник дослідницької команди стояла біля машини на краю дороги. У машини була спущена шина. Метою дослідження було визначити вплив прикладу на поведінку проїжджаючих автомобілістів. Для цього за чверть милі до того місця, де жінка очікувала допомоги, була розіграна сцена: зупинився водій допомагав іншій жінці зі спущеною шиною. Як і очікувалося, автомобілісти проявляли більшу готовність зупинитися і допомогти, коли вони щойно були свідками чужої допомоги (Bryan & Test, 1967).

Рекомендовані інформаційні джерела

1. ВПА – Всеукраїнська Психодіагностична Асоціація. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://vpa.org.ua/>

2. Горбунова В.В. Етичні та правові аспекти психологічних досліджень. Практична психологія, соціальна робота. № 3. 2005. С. 18-23.

3. Етичний кодекс психолога. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://nsj.gov.ua/files/1448287570%D0%95%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%B8%D0%B9%20%D0%BA%D0%BE%D0%B4%D0%B5%D0%BA%D1%81%20%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B0.docx.pdf>

Зміст завдань до лабораторного заняття №2

Тема: ***Вибір напрямку та послідовність виконання психологічного дослідження***

1. Охарактеризувати внесок одного з вчених-психологів у розвиток психологічної науки.

2. Обґрунтувати або спростувати тезу: «Теорія завжди повинна втілюватися в суспільну практику, давати практичний ефект».

3. Розробіть (сформулюйте) актуальність, об'єкт, предмет, мету та завдання наукового дослідження за однією із запропонованих тем:

- Рівень ситуативної тривожності особистості під час кризи COVID-2019.
- Волонтерська діяльність як форма соціально-психологічної допомоги.
- Психологічні особливості жертв інтернет-шахрайства.
- Гендерні особливості прояву емпатії у майбутніх лікарів/психологів/вчителів.
- Уявлення студентської молоді про психологічний добробут особистості.

Рекомендовані інформаційні джерела

1. Бочелюк В.Й., Бочелюк В.В. Методика та організація наукових досліджень із психології: навч. пос. К.: Центр учбової літератури, 2008. 360 с.

2. Лефтеров В. О., Лазор К. П. Основи науково-дослідної роботи в галузі психології: методичні рекомендації для самостійної роботи здобувачів [Електронне видання]. / В. О. Лефтеров, К. П. Лазор; кафедра психології НУ «Одеська юридична академія». Одеса: Фенікс, 2020. 38 с.

Зміст завдань до семінарського (практичного) заняття №3

Тема: ***Особливості мислення психолога-дослідника***

1. Складіть перелік провідних характеристик мислення психолога-дослідника.
2. Встаньте на точку зору психолога-дослідника, здатного до наукового мислення, і опишіть розробку дослідження для перевірки наведених нижче висловлювань. Такі думки нерідко висловлюються з приводу містифікації. Які емпіричні дані вам знадобляться для перевірки істинності цих тверджень?

- Містифікація не повинна використовуватися в психологічних дослідженнях, так як якщо людей обдурять в ході дослідження, вони більше не повірять жодному психолога.

- Містифікації можна замінити на ігрову ситуацію, в якій випробуваним пропонують «уявити», що вони проходять експеримент з містифікацією, і просять вести себе так, як, на їхню думку, це повинна робити звичайна людина.

- Психологи самі себе обманюють – більшість досліджуваних завжди здогадуються про справжні цілі дослідження.

3. Запитання для самоконтролю:

- Охарактеризуйте типи мислення: інтуїтивне, логічне (аналітичне), практичне, теоретичне.
- Визначте специфічні особливості мислення як вищого пізнавального процесу.

Рекомендовані інформаційні джерела

1. Кустов А. В. Мислення: психологічні, психопатологічні та психотерапевтичні аспекти: навч. посіб. / А.В. Кустов, Ю.А. Алексеєва. Суми: Вид-во СумДУ, 2010. 324 с.

2. Психологія: в схемах, таблицях, коментарях [Текст]: кредитно-модульний курс для студентів юридичних спеціальностей / Крюкова О.В., Лефтеров В.О., Рогозіна М.Ю.; Донецький національний університет, кафедра психології. Донецьк; ДонНУ, 2009. 198 с.

Зміст завдань до лабораторного заняття №3

Тема: ***Способи презентації результатів досліджень у галузі психології***

1. Проаналізуйте відомі вам способи презентації результатів досліджень у галузі психології. Складіть їх карту-схему (mind map).

2. Висловіть аргументи щодо переваг та недоліків певного способу презентації результатів наукових досліджень.

Рекомендовані інформаційні джерела

1. Сайт Педагогічного факультету УДУ імені Михайла Драгоманова. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://pf.udu.edu.ua/>

2. ENPUIR – електронний архів наукових публікацій Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://enpuir.npu.edu.ua/>

V. Інформаційні джерела для вивчення курсу.

Основні:

1. Бірта Г. О. Методологія і організація наукових досліджень: навч. посіб. / Г. О. Бірта, Ю.Г. Бургу. К.: «Центр учбової літератури», 2014. 142 с.
2. Бочелюк В. Й., Бочелюк В. В. Методика та організація наукових досліджень із психології: навч. посіб. К.: Центр учбової літератури, 2008. 360 с.
3. Горбунова В. В. Експериментальна психологія в схемах і таблицях: навч. посіб. К.: «ВД «Професіонал», 2007. 208 с.
4. Карапетрова О. В. Методологічні та теоретичні проблеми психології. Бердянськ: БДПУ, 2015. 177 с.
5. Кислий В. М. Методологія та організація наукових досліджень: конспект лекцій для студ. Суми: СумДУ, 2009. 111 с.
6. Лефтеров В. О., Лазор К. П. Основи науково-дослідної роботи в галузі психології: методичні рекомендації для самостійної роботи / кафедра психології НУ «Одеська юридична академія». Одеса: Фенікс, 2020. 38 с.
7. Основи методології та організації наукових досліджень: навч. посіб. / за ред. А. Є. Конверського. К.: Центр учбової літератури, 2010. 352 с.
8. Рибалка В. В. Методологічні проблеми наукової психології: посіб. К.: ІПОД НАПН України, 2017. 144 с.

Допоміжні

1. Андрієвська В. В. Креативність. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. С. 432.
2. Білуха М. Т. Методологія наукових досліджень: підручник. К.: АБУ, 2002. 480 с.
3. Велитченко Л. К., Подшивалкіна В. І. Методологічні та теоретичні проблеми психології. Одеса: СВД Черкасов, 2009. 281 с.
4. Горохова І. В. Значущість критичного мислення для сучасних суспільства та освіти // Вісник Харківського нац. пед. унів. ім. Г. С. Сковороди. Філософія. 2014. Вип. 42. С. 226-240.
5. Лозова О. М. Психологія vs практична психологія? Освітнянський відгомін наукової дискусії. // Педагогічний процес: теорія і практика. 2016. Вип. 3. С. 7-11.
6. Оліфер О. Карл Поппер. Логіка наукового відкриття. Огляд деяких фундаментальних проблем. Актуальні проблеми духовності. 2021. С. 170-192.
7. Столяренко О. Б. Психологія особистості: навч. посіб. К.: Центр учбової літератури, 2012. 280 с.
8. Adler, P. A., & Adler, P. (2012). In S. E. Baker, & R. Edwards. How many qualitative interviews is enough? Retrieved from National Centre for Research Methods website: http://eprints.ncrm.ac.uk/2273/4/how_many_interviews.pdf
9. Castillo, Jose & Wolgemuth, Jennifer & Barclay, Christopher & Mattison, Amira & Tan, Sim & Sabnis, Sujay & Brundage, Amber & Marshall, Leslie. (2016). A

qualitative study of facilitators and barriers related to comprehensive and integrated school psychological services: Facilitators and Barriers. *Psychology in the Schools*. 53.

Інтернет джерела

1. Кодекс наукової етики (Проект). К.: Українська федерація вчених; Центр досліджень науково-технічного потенціалу та історії науки ім. Г. М. Доброва НАН України. [Електронний ресурс]: <http://dspace.nbu.gov.ua/bitstream/handle/123456789/49520/05-Codex.pdf?sequence=1>
2. Сайт Педагогічного факультету УДУ імені Михайла Драгоманова. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://pf.udu.edu.ua/>
3. Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи НАПН України [Електронний ресурс]: <http://psyua.com.ua/>
3. Ethical Principles of Psychologists and Code Of Conduct APA [Електронний ресурс]: <https://www.apa.org/ethics/code>
4. ENPUIR – електронний архів наукових публікацій Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://enpuir.npu.edu.ua/>