

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ДНІПРОПЕТРОВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ

імені АЛЬФРЕДА НОБЕЛЯ

На правах рукопису

**НАХОД СВІТЛАНА АНАТОЛІВНА**

УДК: 378.147:159.9.072.59

**ФОРМУВАННЯ ПРОГНОСТИЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ  
ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ  
ТЕХНОЛОГІЙ**

13.00.04 – теорія та методика професійної освіти

**ДИСЕРТАЦІЯ**

на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

**Науковий керівник:**

доктор педагогічних наук, професор

Волкова Наталія Павлівна

Дніпропетровськ – 2015

## ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОГНОСТИЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ	13
1.1. Прогностичні уміння в структурі професійної діяльності майбутніх практичних психологів	13
1.2. Структурно-критеріальна характеристика прогностичних умінь майбутніх практичних психологів	39
1.3. Можливості інтерактивних технологій щодо формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів	66
Висновки до розділу 1	94
РОЗДІЛ 2. ОБҐРУНТУВАННЯ ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ПРОГНОСТИЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	97
2.1. Теоретичне обґрунтування моделі формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів засобами інтерактивних технологій	97
2.2. Експериментальна перевірка моделі формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів засобами інтерактивних технологій	133
2.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи	155
Висновки до розділу 2	203
ВИСНОВКИ	206
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	210
ДОДАТКИ	249

## ВСТУП

**Актуальність дослідження** зумовлена зростанням швидкості інтелектуальних операцій у мінливому інформаційному просторі, діалогічним характером сучасної суспільної свідомості, диверсифікацією ринку праці й, відповідно, системи освіти, необхідністю формування системних та метапредметних знань у сучасних фахівців, умінь адаптувати наявні знання до ситуації, що змінюється. Все це зумовлює необхідність випереджального навчання, спрямованого на формування прогностичного мислення майбутніх фахівців, здатних усвідомлювати ймовірнісний характер майбутнього, прогнозувати результати своєї діяльності в ситуаціях невизначеності та підвищеної складності.

Соціально-економічні, політичні перетворення в Україні висувають на перший план проблему розвитку системи вищої професійної освіти, яка на сьогодні стає провідним чинником у визначенні життєвої та професійної траєкторії, стратегії розвитку особистості. Основною метою професійної освіти є підготовка кваліфікованого фахівця відповідного рівня і профілю, конкурентоспроможного, компетентного, здатного до ефективної роботи на рівні світових стандартів.

Одним із позитивних перетворень сучасного суспільства є активне впровадження психології у різні сфери життєдіяльності людини, внаслідок чого підвищується роль психологічного супроводу особистості на всіх етапах онтологічного розвитку, а професія психолога стає однією із найбільш затребуваних. У зв'язку з цим змінюються певні вимоги до рівня професіоналізму майбутнього психолога, уміння якого формуються в період навчання у вищому навчальному закладі. Зазначене зорієнтовує підготовку практичних психологів на стандарти міжнародної освіти, спираючись на таку законодавчу базу як: Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті [238], Закон України „Про освіту” [114], Закон України „Про вищу освіту” [113], „Положення про психологічну службу в системі освіти України” [280], вітчизняні кодекси, професіограми, що регламентують діяльність

психологів, та ставить перед системою української вищої освіти складне завдання оновлення теорії та практики професійної підготовки фахівців, необхідності використання таких інтерактивних форм, методів, технологій навчання, які б активізували пізнавальну, творчу, прогностичну діяльність студентів, забезпечили б формування знань та умінь, необхідних для майбутньої професійної діяльності.

Переконані, що оволодіння прогностичними вміннями дозволить майбутньому практичному психологу в професійній діяльності передбачати результат своїх дій, прогнозувати перебіг процесів та розвиток конкретної ситуації, розкривати об'єктивні причинно-наслідкові зв'язки, детермінанти розвитку різних явищ, на основі яких з'ясовується інформація про майбутнє, моделювати можливі зміни, цілеспрямовано вносити своєчасні корективи, формулювати мету з урахуванням наявних ресурсів та отриманих попередніх результатів, планувати подальшу роботу.

Зазначаємо, що філософські засади прогнозування як атрибутивної характеристики особистості та суспільства представлено в дослідженнях таких учених, як А. Бауер (A. Bauer), В. Ейхгорн (W. Eichhorn), Г. Кребер (G. Kröber) [33], В. Стьоппін [334] та ін.

Ключові тенденції у розвитку теорії та практики глобального прогнозування пов'язано із діяльністю Римського клубу (Д. Медоуз (D. Meadows) [203], А. Печчеї (A. Peccei) [404], Д. Форрестер (J. Forrester) [358], Всесвітньої Федерації дослідження майбутнього, Міжнародної Академії дослідження майбутнього (IFRA), обґрунтуванням технологій форсайту (від англ. *Foresight* – погляд у майбутнє) (Б. Мартин (B. Martin) [403], у тому числі освітнього форсайту.

Теоретико-методологічні аспекти прогностики як актуальної наукової галузі репрезентовано у роботах таких дослідників, як Д. Белл (D. Bell) [388], Б. де Жувенель (B. de Jouvenel) [395], Г. Кан (H. Kahn) [397], Е. Тоффлер (A. Toffler) [348], Ф. Фукуяма (F. Fukuyama) [394], Е. Янч (E. Jantsch) [385], соціального прогнозування – І. Бестужев-Лада [43], Д. Гвішіані [75], О. Гендін

[76], В. Косолапов [160], В. Лісічкін [183], В. Матвієнко [201], Т. Румянцева [305], Ж. Тощенко [349] та ін., соціально-економічного – М. Кондратьєв [155], політичного – О. Панарін [254]. Синергетичний аспект прогнозування розглядали С. Курдюмов [173], А. Назаретян [215] та ін. Концептуальні ідеї психології прогнозування представлено у дослідженнях П. Анохіна [16], М. Бернштейна [40], А. Брушлинського [58], Б. Ломова [188], Л. Регуш [294], Й. Фейгенберга [357] та ін.

Теоретико-методологічні засади прогнозування в освіті, теорія та практика педагогічної прогностики висвітлено в працях таких науковців, як Б. Гершунський [77], О. Карманчиков [137], М. Коляда [153], В. Кутьєв [176], Л. Нікітіна [241], А. Присяжна [278], О. Рождественський [298], Я. Турбовської [352] та ін.

Прогностичні уміння розглядаються дослідниками як компонент професійно важливих умінь фахівців різного профілю – майбутніх педагогів (Л. Акімова [6], Т. Димова [100], А. Захаров [117], А. Маркес [195], А. Присяжна [278], А. Родрігес [297], М. Севастюк [311], В. Сластьонін [322], Ю. Строков [110], А. Хубієва [363] та ін.), майбутніх економістів (О. Іванова [122], Є. Постнікова [273]), менеджерів (А. Антонєць [17]), фахівців сервісу (О. Торіков [347]), юристів (І. Білоновська [37], Л. Кувандікова [38], О. Філіпова [37]) тощо.

Специфіка професійної діяльності, сутність професійних важливих якостей, умінь психологів репрезентовано у наукових працях Г. Абрамової [2], М. Амінова [11], Н. Бачманової [32], М. Бітянової [46], В. Бозаджієва [53], Ф. Василюка [62], І. Вачкова [64], В. Гаврилова [74], А. Деркача [93], І. Дубровіної [98], Ю. Жукова [109], Р. Овчарової [247] та ін. Особливості фахової підготовки майбутніх психологів розкрито у дослідженнях Є. Климова [146], І. Мартинюк [199], Н. Нагорної [213], В. Панка [256], Н. Пов'якель [369], Г. Помаз [271], Т. Поясок [277], Ф. Рекешевої [296], Н. Чепелевої [369], Т. Яценко [386] та ін. У контексті професійної підготовки майбутніх психологів увага приділялася умінням, спрямованим на отримання інформації для вироблення відповідних рішень, побудову прогнозу й розробку на його основі корекційних заходів, планів, проектів, моделей. Зокрема М. Краєва [163]

вивчала динаміку прогностичних здібностей студентів-психологів в освітньому процесі ВНЗ, В. Андронов [14] – планування та прогнозування в професійному мисленні студентів-психологів.

Вважаємо за необхідне акцентувати увагу на існуванні значної кількості науково-педагогічних праць, присвячених розширенню уявлень про сутнісні характеристики інтерактивних технологій (С. Азаріашвілі [4], Д. Кавтарадзе [132], М. Каурцев [139], М. Петренко [262], І. Пешня [264], В. Платов [267], Р. Рафікова [292], С. Харханова [360] та ін.), теоретико-методичним засадам використання інтерактивних технологій в освітньому процесі ВНЗ (А. Вербицький [66], О. Коротаєва [159], О. Любченко [190], Т. Паніна [255], М. Перець [261], Н. Побірченко [129], С. Сисоєва [316], А. Токарева [345] та ін.

Проблеми формування прогностичної компетентності, прогностичних здібностей та умінь фахівців різних спеціальностей висвітлено у дисертаційних роботах останніх років. Так, А. Антонець [17] розглядав формування прогностичних умінь майбутніх менеджерів у вищих аграрних навчальних закладах, Н. Булдакова [59] – розвиток прогностичної здібності як інтегративної якості в студентів педагогічних коледжів, А. Захаров [117] – формування прогностичних умінь студентів педагогічного ВНЗ, М. Іонова [125] – розвиток розумових дій планування та прогнозування в професійному мисленні майбутніх психологів, О. Кабанська [131] – формування вмінь педагогічного прогнозування в майбутніх учителів у навчальній діяльності, К. Корнилова [157] – формування прогностичної компетентності майбутніх фахівців дошкільного освітнього закладу, К. Постникова [273] – формування умінь прогнозування в майбутніх економістів, М. Потапова [274] – розвиток прогностичних здібностей як умову професійного самовизначення особистості в юнацькому віці. Однак, питання формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів, зокрема засобами інтерактивних технологій, окремо не розглядалися.

Аналіз результатів напрацювань науковців із проблеми професійної підготовки практичних психологів у вищих навчальних закладах дозволив виявити низку суперечностей між:

- стрімким зростанням вимог до професійних умінь майбутніх практичних психологів та рівнем їх професійної підготовки у вищих навчальних закладах;
- потребою у висококваліфікованих фахівцях з психології, здатних до наукового передбачення результатів професійної діяльності, та недостатньою сформованістю в них професійно значущих прогностичних умінь;
- наявністю потенційних можливостей інтерактивних технологій для формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів та відсутністю науково обґрунтованих підходів щодо застосування таких технологій із цією метою.

Актуальність проблеми, її недостатня теоретична й практична розробка та виявлені протиріччя зумовили вибір теми дисертаційної роботи **„Формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів засобами інтерактивних технологій”**.

**Зв'язок теми дослідження з науковими програмами, планами, темами.** Тема дисертації входить до плану науково-дослідної лабораторії інноваційних методів навчання, науково-дослідної роботи кафедри педагогіки та психології Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля як складова частина комплексної наукової теми „Модернізація професійно-педагогічної освіти в Україні в умовах інтеграції до світового освітнього простору” (державний реєстраційний номер 0112U002287). Тему затверджено Вченою радою Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля (протокол № 5 від 19 грудня 2013 р.), Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень з педагогічних та психологічних наук в Україні (протокол № 2 від 25.02.2014 р.).

**Об'єкт дослідження** – процес професійної підготовки майбутніх практичних психологів у вищих навчальних закладах.

**Предмет дослідження** – структурно-функціональна модель формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів засобами інтерактивних технологій.

**Мета дослідження** – обґрунтувати теоретичні засади формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів засобами

інтерактивних технологій, розробити та експериментально перевірити модель реалізації цього процесу.

**Гіпотеза дослідження** ґрунтується на припущенні, що ефективність формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів засобами інтерактивних технологій суттєво підвищиться завдяки реалізації науково обґрунтованої моделі формування зазначених умінь, яка включає взаємопов'язані блоки (цільовий, діагностичний, змістово-організаційний, рефлексивно-аналітичний, оцінювально-коригувальний) та спрямована на формування ретроспективних (пов'язані з аналізом попередніх подій, умов, тенденцій розвитку об'єкта прогнозування (явища, процесу); конструктивних (включають уміння перетворювати існуючі уявлення про об'єкт прогнозування (явище, процес), генерувати ідеї про подальший його розвиток); перспективних (пов'язані із з'ясуванням перспектив розвитку об'єкта прогнозування (явища, процесу) та умов їх досягнення) та проєктивних (передбачають планування, вироблення практичних рекомендацій щодо проведення подальшої роботи з урахуванням певного прогнозу, керування процесом реалізації прогнозу) груп прогностичних умінь.

Відповідно до предмета, мети і гіпотези дослідження визначено його **завдання**:

1. На підставі аналізу філософської та психолого-педагогічної літератури розкрити теоретичні засади формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів.

2. Розкрити сутність, структуру, критерії та рівні сформованості прогностичних умінь майбутніх практичних психологів.

3. Визначити зміст і можливості інтерактивних технологій як засобів формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів.

4. Розробити й теоретично обґрунтувати модель формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів засобами інтерактивних технологій.

5. Експериментально перевірити модель формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів засобами інтерактивних технологій.



**Теоретико-методологічну основу** дослідження становлять концептуальні положення теорії пізнання, вчення психологічної науки про єдність свідомості та діяльності (Л. Виготський [72], О. Леонтьєв [179], С. Рубінштейн [302]); теорії діяльності, навчання і розвитку особистості (Б. Ананьєв [13], О. Леонтьєв [179], С. Рубінштейн [302]); фундаментальні положення системного (Н. Кузьміна [168], І. Прокопенко [281], Ю. Шабанова [374]), діяльнісного (О. Леонтьєв [179]), контекстного (А. Вербицький [66]), особистісно зорієнтованого підходу в освіті (І. Бех [44], О. Пєхота [265], В. Сериков [314], С. Сисоєва [316]); теорії наукового прогнозування (І. Бєстужев-Лада [44], Б. Гершунський [77], О. Гендін [76], В. Лісічкін [183], Л. Регуш [294]); психологічна концепція випереджального відображення (П. Анохін [16], М. Бернштейн [40], А. Брушлинський [58], Б. Ломов [188]); наукові положення щодо: психолого-педагогічних засад формування умінь та навичок (С. Кисельгоф [144], Є. Мілерян [208], К. Платонов [268], С. Рубінштейн [302]); формування прогностичних умінь майбутніх фахівців (Н. Булдакова [59], А. Маркес [195], Н. Осипова [251], А. Хубієва [363]); теорії та практики підготовки майбутніх психологів (М. Бітянова [46], В. Бозаджиєв [53], І. Вачков [64], І. Гріншпун [64], І. Дубровіна [98], Н. Нагорна [212], В. Панок [256], Ф. Рекешева [296], Н. Чепелева [369], Т. Яценко [386]); організації навчального процесу у вищій школі (С. Архангельський [18], В. Беспалько [41], М. Васильєва [61], А. Вербицький [66], Н. Волкова [70], М. Громкова [84], З. Курлянд [174], Г. Локарева [186], С. Сапожніков [310], Р. Хмелюк [174]); теорії та практики використання освітніх технологій у ВНЗ (А. Вербицький [66], І. Дичківська [94], С. Кашлев [142], Д. Чернілевський [372]), інтерактивних технологій в освітньому процесі (М. Вінокурова [69], Є. Коротаєва [159], О. Пометун [272], Р. Рафікова [292], Г. Селевко [312], О. Січкарук [317]); наукові положення щодо моделювання в науковому пізнанні (О. Дахін [90], В. Докучаєва [95], В. Штофф [377]).

Для досягнення мети і реалізації завдань дослідження використано **комплекс методів:**

– *теоретичні* – аналіз філософської, педагогічної, психологічної

літератури, синтез, індукція і дедукція, порівняння, аналогія, зіставлення для визначення ключових понять дисертаційної роботи, особливостей прогностичних умінь практичних психологів; узагальнення і систематизація концептуальних теоретичних положень, моделювання для розробки та обґрунтування моделі формування прогностичних умінь практичних психологів засобами інтерактивних технологій;

– *емпіричні* – спостереження, бесіда, анкетування, тестування для діагностування рівня сформованості прогностичних умінь майбутніх практичних психологів, педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний) із метою перевірки ефективності запропонованої моделі;

– *методи математичної статистики* (факторний, дисперсійний, кореляційний аналіз) для визначення статистичної значущості результатів експериментальної роботи.

**Експериментальна база дослідження.** Дослідно-експериментальна робота проводилася впродовж 2012–2015 рр. на базі Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля, Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Донбаського державного педагогічного університету, Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського. На різних етапах експерименту було задіяно 258 студентів та 14 викладачів указаних вищих навчальних закладів.

**Наукова новизна та теоретична значущість** отриманих результатів дослідження полягають у тому, що:

– *вперше* теоретично обґрунтовано, розроблено й експериментально перевірено модель формування прогностичних умінь майбутніх психологів засобами інтерактивних технологій, яка базується на системному, синергетичному, діяльнісному, особистісно зорієнтованому, контекстному підходах і являє собою єдність цільового, діагностичного, змістово-організаційного, рефлексивно-аналітичного, оцінювально-коригувального блоків;

– *удосконалено* зміст, форми і методи фахової підготовки студентів – майбутніх практичних психологів, що забезпечують формування

прогностичних умінь, науково-методичне забезпечення використання інтерактивних технологій у контексті формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів;

– *набули подальшого розвитку* наукові уявлення про сутність, структуру, критерії, показники та рівні сформованості прогностичних умінь; зміст та можливості інтерактивних технологій для формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів.

**Практична значущість отриманих результатів дослідження** полягає в тому, що науково обґрунтована модель формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів засобами інтерактивних технологій пройшла апробацію й може бути упроваджена у навчальний процес ВНЗ: дібрано та адаптовано пакет діагностичних матеріалів для визначення рівня сформованості прогностичних умінь; оновлено зміст навчальних дисциплін „Загальна психологія”, „Вікова психологія”, „Юридична психологія” з метою збагачення теоретичними знаннями студентів щодо сутності прогнозування; розроблено програму та науково-методичне забезпечення спецкурсу „Основи прогнозування у діяльності практичного психолога”, застосування якої дозволяє покращити процес підготовки майбутніх психологів до практичної діяльності.

Основні положення дисертації можуть бути використані для подальшого вдосконалення теорії та практики професійної освіти, зокрема у підготовці студентів спеціальності „Психологія”, системі підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних кадрів, самоосвітній діяльності майбутніх практичних психологів.

Отримані результати дослідження **впроваджено** у процес підготовки майбутніх практичних психологів Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля (довідка про впровадження № 311/2 від 16.04.2015 р.), Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (довідка про впровадження № 620/33/03 від 07.05.2015 р.), Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (довідка про впровадження №1617 від 30.04.2015 р.), Кременчуцького національного

університету імені Михайла Остроградського (довідка про впровадження № 103-101493 від 17.04.2015 р.), Донбаського державного педагогічного університету (довідка про впровадження № 68-15-287 від 24.04.2015 р.).

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення, практичні результати дисертаційної роботи обговорювалися на засіданнях кафедри педагогіки та психології, звітних науково-практичних конференціях професорсько-викладацького складу Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля (2013–2015 рр.) та на науково-практичних конференціях різного рівня:

- *міжнародних*: „Актуальні питання освіти і науки” (Харків, 2013), „Психология и педагогика в системе современного научного знания” (Донецьк, 2013), „Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка” (Суми, 2014), „Бъдещите изследвания – 2015” (Софія, 2015), „Modern scientific potential – 2015” (Sheffield, 2015), „Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін” (Суми, 2015);

- *всеукраїнських*: „Сучасні соціально-економічні системи та проблеми освітології” (Дніпропетровськ, 2014), „Науковий діалог „Схід – Захід” (Кам’янець-Подільський, 2014), „Сучасна вища освіта: проблеми та перспективи” (Дніпропетровськ, 2015); „Актуальні проблеми природничих та гуманітарних наук у дослідженнях молодих учених” (Черкаси, 2015);

- *міжвузівській*: „Сучасна вища освіта: проблеми та перспективи” (Дніпропетровськ, 2015 р.).

**Публікації.** Результати дисертаційної роботи відображено у 21 одноосібній публікації (9 статей у наукових фахових виданнях, 1 стаття у зарубіжному виданні, 1 стаття в інших виданнях з педагогіки, 10 тез доповідей у збірниках матеріалів конференцій).

**Структура дисертаційної роботи.** Дисертація складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, списку використаних джерел (409 найменувань, із них 23 – іноземною мовою), 15 додатків на 68 сторінках, 45 таблиць, 17 рисунків. Загальний обсяг дисертації становить 317 сторінок.

## РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОГНОСТИЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

### 1.1. Прогностичні уміння у структурі професійної діяльності майбутніх практичних психологів

Головною метою вищої психологічної освіти сьогодні є сприяння становленню демократичної творчої конкурентоспроможної особистості спеціаліста, який здатний самостійно ставити і вирішувати професійні завдання. Практична психологія як сфера професійної діяльності є відносно новою в Україні, хоча у країнах Західної Європи вона розвивається з кінця XIX століття і є досить розгалуженою. Практичних психологів класифікують за спеціальними функціями, які вони виконують: клінічний психолог, психолог-консультант, шкільний психолог, психолог у промисловості, організаційний психолог тощо.

У нашій країні найбільш визнаною є діяльність психолога у педагогічній, медичній, соціальній та юридичній сферах. Водночас активно розвиваються й інші напрями практичної психології: політична, спортивна, військова, економічна, управлінська, реклами, бізнесу тощо.

Професійне становлення особистості практичного психолога у ВНЗ відбувається під впливом змін у соціально-політичному та економічному житті суспільства, серед яких виокремлюємо такі:

– *ускладнення та розвиток динаміки праці* (інтеграція науки та виробництва у постіндустріальну епоху викликала справжній переворот у техніці та технологіях. Людина все частіше має справу зі складними процесами, які потребують не стільки фізичних, скільки інтелектуальних зусиль, і насамперед обробки інформації та прийняття рішень [328]);

– *орієнтація на нову модель суспільного розвитку* (розгортання науково-технічної революції та властива їй інтелектуалізація праці викликали підвищений інтерес до людини як фактора економічного прогресу);

– *демократизація соціального життя та освіти* (об'єктивна потреба в освічених людях викликала „кількісний вибух” розмаїття типів навчальних

закладів у другій половині ХХ сторіччя);

– *кількісне зростання бажаних отримати вищу освіту*, що призвело до серйозної нестачі фінансових та матеріальних засобів для задоволення попиту на навчання у вищих навчальних закладах та зумовило інтенсивний пошук альтернативних шляхів здобуття вищої освіти [7].

Розглянуті фактори у своїй сукупності ініціюють реорганізацію вітчизняної вищої школи: упровадження у систему вищої професійної освіти багаторівневої підготовки, що забезпечує майбутньому фахівцеві мобільність і адаптацію до мінливих умов життя; утвердження нової особистісно-орієнтованої парадигми, яка передбачає формування у процесі навчання професійно значущих особистісних якостей, практичних навичок та умінь студента і майбутнього практичного психолога зокрема.

Професія практичного психолога істотно відрізняється від споріднених спеціальностей. Специфічність професійної діяльності практичного психолога пояснюється складністю, неоднозначністю об'єкта, у якості якого виступають психічні процеси, властивості й стани людини та їх прояви у різних галузях людської діяльності, міжособистісної і соціальної взаємодії.

Характерною особливістю професійної діяльності практичного психолога є також те, що головними об'єктами пізнання часто виступають події не лише сьогодення, а й минулого та майбутнього. Зіставляючи минуле й сьогодення, фахівець отримує можливість розкрити об'єктивні причинно-наслідкові зв'язки, детермінанти розвитку різних явищ, на основі яких з'ясовується інформація про майбутнє.

З огляду на зазначене, серед найбільш вагомих професійних умінь психолога виокремлюємо прогностичні уміння, що дозволяють спеціалісту у процесі здійснення своєї практичної діяльності моделювати можливі зміни, цілеспрямовано вносити своєчасні корективи, формулювати цілі, виходячи з наявних можливостей та отриманих попередніх результатів, планувати подальшу роботу.

На наше переконання, успіх професійної діяльності практичного психолога визначається не лише обсягом теоретичних знань у галузі психології

та методології їх застосування, а й здатністю на практиці поєднувати досвід минулого із сьогоденням та передбачати наслідки власних дій і ставлень до інших людей, з'ясовувати причинні зв'язки спостережуваних психологічних явищ і прогнозувати їх подальший розвиток, а також самореалізуватися у складних життєвих умовах.

Логіка теоретичного аналізу проблеми дослідження вимагає з'ясування сутності поняття „прогностичні уміння практичних психологів”, яке можливе через уточнення та співставлення досліджуваного явища з близькими за значенням, проте не тотожними категоріями „прогноз”, „прогнозування”, „діяльність”, „прогностична діяльність”, „прогностичні уміння”. Переходимо до розгляду понять „прогноз” та „прогнозування”, що досить широко використовуються у науковій і повсякденній практиці.

Слово „прогноз” (prognosis) має грецьке походження й перекладається як передбачення, провіщення [327]. У сучасній науковій літературі цей термін трактується як результат передбачення, провіщення того, що може відбутися у майбутньому (А. Брушлінський [58], Б. Гершунський [77], А. Нікітіна [241] та ін.); визначення тенденцій та перспектив розвитку певних процесів і явищ на основі відомих даних про їх минуле і про наявний стан (Т. Тульчинський [351]); висловлювання про ще невідомий, але реально можливий стан речей, дані про який логічно вичленовуються з відомих законів і супровідних умов (І. Бестужев-Лада [43], С. Саркісян [340]); особлива форма пізнання, яка вивчає предмет з точки зору внутрішньої динаміки, потенційних можливостей відображення його майбутніх зв'язків з іншими об'єктами (В. Лісічкін [183]); визначення стану, властивостей, ознак об'єкта в окремий майбутній момент часу (С. Боруха [55]) тощо.

Розглянувши різні трактування поняття „прогноз”, ми дійшли висновку про відсутність між ними принципових відмінностей. На підставі наведених тлумачень у контексті дослідження під *прогнозом маємо на увазі ймовірнісне судження про майбутнє на основі наявних даних спеціального дослідження.*

Термін „прогнозування” є похідним від поняття „прогноз” і розуміється як розробка останнього. По суті, прогнозування є процесом оформлення ймовірнісного судження про стан явища, що пізнається, у майбутньому.

Ключові тенденції у розвитку теорії та практики глобального прогнозування пов'язані із діяльністю Римського клубу (Д. Медоуз (D. Meadows) [203], А. Печчеї (A. Peccei) [404], Д. Форрестер (J. Forrester) [358]), Всесвітньої Федерації дослідження майбутнього, Міжнародної Академії дослідження майбутнього (IFRA). Метою створених співтовариств вчених країн світу є дослідження найближчих і подальших наслідків великомасштабних рішень, пов'язаних з обраними людством шляхами науково-технічного й економічного розвитку, розробка моделей і прогнозів на майбутнє, з урахуванням передбачень щодо проблем суспільства.

Сучасний науковий підхід до проблеми прогнозування формувався на ґрунті розвитку різних галузей знання. Прогнозування у різних аспектах стало предметом вивчення філософів (А. Бауера [33], Д. Белла [388], В. Ейхгорна [33], Г. Кребера [33], В. Стюпіна [334], Е. Тоффлера [348], Ф. Фукуями [394]), соціологів (І. Бестужева-Лади [43], Б. де Жувенеля [395], Г. Кана [397], Н. Кондратьєва [155], Л. Осипової [250], Е. Янча [385]), педагогів (А. Брушлинського [58], Б. Гершунського [77], О. Карманчикова [137], М. Коляди [153], В. Кутьєва [176], Л. Нікітіної [241], А. Присяжної [278], О. Рождественського [298], Я. Турбовського [352] та ін.), психологів (Б. Ломова [188], А. Назаретяна [215], М. Потапової [274], Л. Регуш [294]), математиків (С. Курдюмова [173]), медиків (В. Менделевича [205]), фізіологів (П. Анохіна [16], М. Бернштейна [40], Й. Фейгенберга [357]), політологів (О. Панаріна [254]), екологів (С. Чулюкової [373]), економістів (М. Кондратьєва [155]), юристів (Г. Аванесова [3], І. Белоновської [37], Л. Кувандикової [38], О. Філіпової [37]) – багатьох напрямів професійної діяльності людини. Вченими визначено філософські засади прогнозування як атрибутивної характеристики особистості та суспільства, теоретико-методологічні аспекти прогностики як актуальної наукової галузі.



Значущість прогнозування у професійній діяльності практичного психолога та вагомість цього поняття у контексті даного дослідження зумовлює необхідність чітко визначити його сутність та роль у діяльності фахівця-психолога, проаналізувати структурні та функціональні характеристики прогнозування як компонента професійної діяльності практичного психолога.

Осмислюючи сутність поняття „прогнозування”, відзначимо, що прогнозуючий характер свідомості є однією з відмінних рис людської психіки. Розвиток суспільства призвів до значних наукових досягнень у сфері розуміння зв'язку між минулим і невідомим майбутнім. Дослідниками емоційно-чуттєвої сфери встановлено, що психічному відображенню, нарівні із активністю і динамічністю, притаманна властивість випередження. Випереджаюче відображення дійсності існує у різних формах: передчуття, передбачення, антиципація, провіщення, пророкування, прогнозування тощо.

Часто науковці ототожнюють поняття „прогнозування” та „передбачення”, що на нашу думку, є не зовсім доречним. Підтримуючи позицію І. Бестужева-Лади, вважаємо, що категорія „передбачення” є більш широкою і розкривається на трьох ступенях, що відображають зростаючу залученість обох понять до раціональних методів науки [43] (рис.1.1).

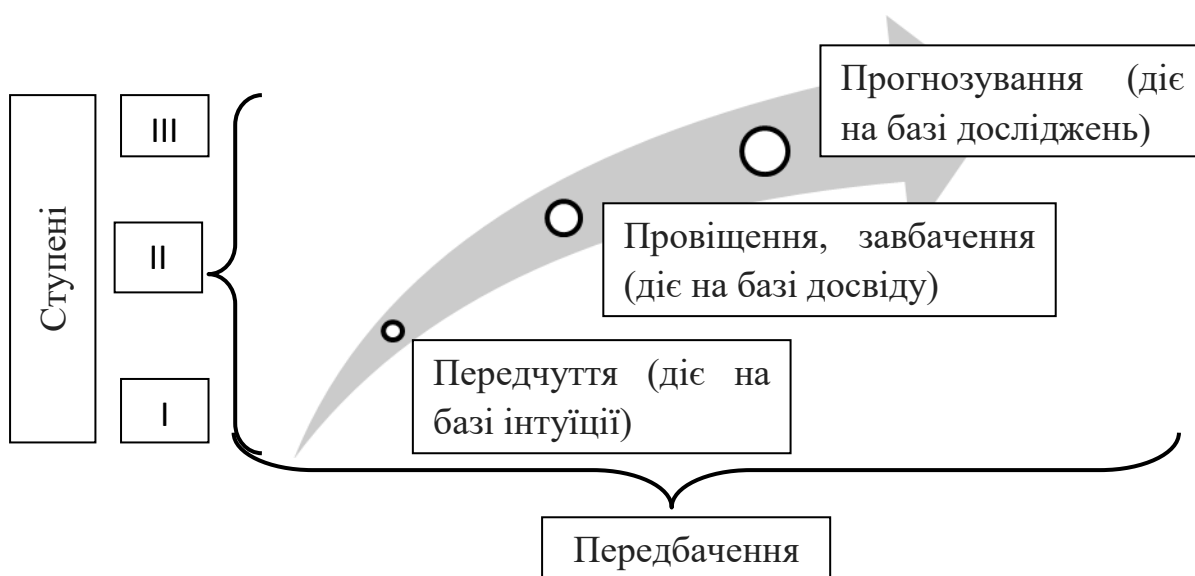


Рис. 1.1. Ступені категорії „передбачення” за І. Бестужевим-Ладю

В основі передбачення, на думку І. Батраченка, лежить антиципація, що означає різні форми психічного відображення майбутнього, і на цій основі регуляцію активності живих істот, тобто здатність людини відображати дійсність з випередженням у часі, тобто це передбачення майбутніх подій чи ситуацій та вибудовування варіантів поведінки наперед [31].

На передчуттєвому ступені передбачення раціональність практично відсутня, припускається опис майбутнього на ґрунті ерудиції, роботи свідомості та інтуїції.

Ж. Тощенко визначає передчуття як психофізіологічне або біологічне явище, що практично притаманне усім живим організмам, а також як соціальне явище, що знаходить втілення у життєдіяльності багатьох людей і пов'язане з очікуванням імовірнісних подій [349].

На другому ступені – провіщення та завбачення – суб'єкт активно бере участь у створенні та перетворенні доступних йому образів майбутнього.

Поняття „провіщення” трактується як достовірне, побудоване на логічній послідовності, судження про стан будь-якого об'єкта (процесу чи явища) у майбутньому. На цьому ступені починає активно використовуватися раціональна частина інтелекту. Завбачення вже пов'язано власне з процесом вирішення проблем через застосування знань, наявної інформації про тенденції розвитку, творчої цілеспрямованої діяльності людини і передбачає здатність планувати подальші дії для забезпечення бажаних перспектив.

На ступені прогнозування суб'єктивне передбачення перетворюється у предмет спеціального наукового дослідження перспектив будь-якого явища. На відміну від інших форм випереджального відображення, прогнозування має цілеспрямований характер: свідомо ставиться мета отримання прогнозу, досліджуються або підбираються підстави для його побудови, іноді визначається форма, у якій повинен бути отриманий прогноз (прогностичний умовивід, образ майбутнього у вигляді моделі, плану, гіпотези тощо).

Резюмуючи зазначене, можемо констатувати, що передбачення являє собою найбільш загальне поняття – „...здатність вищої нервової діяльності до

випереджувального відображення дійсності” [359] і об’єднує усі конкретні форми отримання інформації про майбутнє; на найвищому його ступені знаходиться прогнозування.

У науковій літературі поняття прогнозування розглядається як здатність людського мислення уявити спосіб розв’язання проблеми до того, як вона розв’язана (А. Брушлинський [58], Б. Ломов [188], А. Нікітіна [241], Л. Регуш [294], Т. Рум’янцева [305], В. Тугарінов [350]); особливий вид процесу пізнання, що орієнтується на дослідження законів, закономірностей і тенденцій майбутнього стану явищ і процесів (Д. Гвішіані [75], Б. Гершунський [77], Ф. Кевля [143], В. Лисичкін [183]); складова видів діяльності, що включають стратегію і тактику, кінцеву мету і способи її досягнення (І. Бестужев-Лада [43], А. Бауер [33], В. Ейхгорн [33], Г. Коджаспірова, А. Коджаспіров [151], Г. Кребер [33], Н. Кузьміна [168], Л. Матвєєва [200], Л. Спирін [332], В. Якунін [384]).

Підхід таких дослідників, як Дж. Брунер [390], Дж. Клірі, Х. Льовенбах [391], Ф. Полак [406], Ф. Худ [396] до сутності поняття „прогнозування” охоплює ширший контекст: „погляд у майбутнє”, „систематичний процес”, „специфічний вид прогнозу”.

У дослідженні підтримуємо думку тих вчених, які розглядають процес прогнозування як один із видів людської діяльності, що здійснюється на основі передбачення і спрямований на дослідження можливих перспектив розвитку й перетворення об’єктів і суб’єктів діяльності.

Наступним етапом нашого дослідження буде уточнення поняття „діяльність”.

„Діяльність” є фундаментальною категорією теорії пізнання, однак єдиної точки зору на її сутність наука не має. Сучасні дослідники тлумачать діяльність по-різному, як-от: спосіб буття людини у світі, здатність її вносити у дійсність зміни (С. Гончаренко [82]); специфічна форма суспільно-історичного буття людини, цілеспрямоване перетворення нею природної і соціальної дійсності (В. Мижеріков [207]); навмисна активність людини, що виявляється у процесі її

взаємодії з навколишнім світом і полягає у вирішенні життєво важливих задач, які визначають існування і розвиток людини (О. Леонтьєв [179], С. Рубінштейн [302]); специфічна активна форма взаємодії людини з навколишнім середовищем, зміст якої полягає у його доцільній зміні й перетворенні в інтересах людини, включає мету, засоби, процес і результат пізнання (В. Полонський [270]).

Ми дотримуємося філософської точки зору на поняття діяльності, згідно з якою це „...специфічно-людський засіб ставлення до світу, що являє собою процес, у ході якого людина діє і творчо змінює природу, виступаючи у ролі діяльнісного суб'єкта, а засвоювані нею явища природи – визначає об'єктом своєї діяльності” [359, с. 118].

За визначенням О. Леонтьєва, будь-яка діяльність має свою структуру, що являє собою специфічний набір дій і послідовність їх здійснення, і може бути представлена таким алгоритмом: постановка мети (усвідомлення конкретної задачі); планування роботи (визначення послідовності дій, вибір для кожної дії відповідних засобів, способів, визначення критеріїв виконання дій і форм контролю); здійснення діяльності, яке супроводжується поточним контролем і перебудовою її у разі необхідності; перевірка й оцінка результатів діяльності; зіставлення отриманих результатів із запланованими, корекція дій [179].

Хоча прогностичний компонент не представлений окремою, самостійною ланкою у наведеній структурі діяльності, проте він у цьому процесі відіграє важливу роль, адже ефективність діяльності залежить від уміння передбачати її кінцевий результат. А постановка мети та планування роботи безпосередньо включають у себе елементи прогнозування.

Розкриємо нашу позицію більш детально.

Прогностична природа мети полягає у її спрямованості на майбутнє. У різних дослідженнях мета постає як створення ідеального образу результату [18]; образ результату, який прагнуть отримати до певного моменту часу [336]; сукупність інформації, що визначає бажаний стан [19]; інформація про суб'єктивну цінність, яку людина намагається отримати [21];

прогнозування, моделювання необхідного для самокерованої системи майбутнього, до якого прагне людина [23].

Мета як структурний елемент діяльності має два кореляти, пов'язані як між собою, так і безпосередньо з суб'єктом діяльності. Один із них – знання суб'єкта про те, що певний об'єкт може мати необхідні йому властивості, які можна реалізувати. Цей корелят – прогноз про те, чого можна досягти у результаті діяльності. За умови наявності актуальної потреби знання-прогноз спонукає суб'єкт до діяльності. Другий корелят – власне мотив, акт відтворення суб'єктом знання, актуальний образ бажаних властивостей майбутнього продукту у поєднанні з відповідними позитивними емоціями та переживанням імпульсу до досягнення наміченого результату [149].

Після постановки мети здійснюється пошук можливих варіантів її досягнення, один із яких – оптимальний – є основою розробки схеми планування, після чого людська діяльність проектується у майбутнє у вигляді розгорнутого плану.

Таким чином, наступним структурним елементом діяльності, до якого входить компонент прогнозування, виступає планування роботи. Воно відбувається шляхом визначення послідовності дій, вибору для кожної з них відповідних засобів, визначення критеріїв виконання дій і форм контролю.

Планування як один із видів прогнозування розглядає видатний психолог Б. Теплов [342]. Відомий філософ А. Бауер зазначає, що план фіксує систему цілей і засобів, які передбачають цілеспрямовану зміну об'єкта за даних або передбачуваних обставин (порядок, послідовність, терміни) [33].

Як бачимо, планування виступає з'єднуючою ланкою між отриманням знання про майбутнє (прогнозом) і його включенням в організацію діяльності та управління нею. Важливо відзначити, що так само, як і при формуванні образу-мети, у плануванні присутнє досягнення бажаного результату. Суб'єкт має продумати, наскільки обраний ним спосіб діяльності, послідовність дій, критерії виконання будуть оптимальними для даної ситуації: якою мірою у ньому враховані властивості явища, що перетворюється, і можливості самого

суб'єкта.

Проведений науковий аналіз показав, що прогностичний компонент у структурі діяльності присутній у діях суб'єкта на етапах формування образумети та планування. І у першому, і у другому випадках від повноти та точності прогнозу залежить результативність діяльності, здатність її продукту задовольнити ту потребу суб'єкта, яка спонукає його до цієї діяльності.

У контексті розгляду зазначеної проблеми вважаємо за необхідне з'ясувати сутність та структуру прогностичної діяльності практичного психолога.

Щодо сутності прогностичної діяльності, Ю. Громико [85] пов'язує її із розумінням майбутнього як спектру можливостей та комплексу варіативності, реальним буттям ціннісних орієнтацій суб'єктів прогнозування.

Науковці П. Анохін [16], Б. Ломов [188], Л. Регуш [294] вважають, що прогностична діяльність визначається випереджальним відображенням та творенням майбутнього з урахуванням ймовірності його реалізації і різної часової перспективи.

У контексті нашого дослідження заслуговує на увагу думка І. Батраченка [31], що прогностична діяльність практичних психологів має враховувати механізми антиципації, типи прогнозування, межі його застосування, дискретність „простору-часу”, аксіологічну раціональність прогнозування, можливі ризики прогнозування.

Л. Росс та Р. Нісбетт [301] вагомого значення надають соціальному контексту та параметрам конкретної ситуації у передбаченні та детермінації подій у прогностичній діяльності.

Відносно структури прогностичної діяльності вчені також не одностайні у своїх поглядах.

На думку В. Баландіна, прогностична діяльність складається з таких етапів: „аналіз досліджуваного об'єкта; визначення основних факторів, що забезпечують зміни об'єкта; побудова моделі-прогнозу; оцінка отриманих результатів” [28, с. 129].

Дослідниця Т. Димова виокремлює такі етапи: передпрогнозування, прогнозування, постпрогнозування. У процесі прогностичної діяльності вона виокремлює більшу кількість окремих фаз, конкретизуючи їх сутність: „визначення об’єкта (суб’єкта) прогнозування та аналіз його вихідного стану; визначення цілей, завдань та часу, необхідного для здійснення цієї процедури; висунування гіпотези; вибір шляхів і методів отримання передпрогнозної інформації; опрацювання отриманої інформації, її аналіз та відбір у контексті поставлених завдань; моделювання за допомогою отримання прогнозу, уточнення прогностичних моделей; коригування перебігу управління процесом для перетворення об’єкта й суб’єкта прогнозування” [100, с. 44].

Беремо до уваги позицію А. Присяжної, яка наводить таку структуру: „передпрогнозна орієнтація (визначення мети, об’єкта дослідження, параметрів і часових меж, за якими буде здійснюватися прогнозування); завдання на прогноз (відображення плану прогностичної роботи у вигляді документа: тематичного плану, пам’ятки тощо) – цей етап реалізується лише у разі його доцільності; прогнозна ретроспектива (дослідження історії розвитку досліджуваного об’єкта та прогнозного тла) – цей етап може бути елементом першого із визначених етапів; прогнозний діагноз (передбачає постановку мети прогнозування та вибір адекватних їй методів дослідження); прогнозна проспекція (розробка прогнозу за даними прогнозного діагнозу); верифікація прогнозу (оцінювання достовірності, точності, обґрунтованості прогнозу); коригування прогнозу (здійснюється за результатами попереднього етапу і розпочинає новий цикл у процесі прогнозування)” [278, с. 57-59].

В. Буткевич у процесі прогнозування виділяє цілепокладання як встановлення ідеального прогнозованого результату діяльності (виражає суб’єктивну потребу людини оволодіти, домогтися, перетворити); планування як перетворення інформації про майбутнє і директиви для цілеспрямованої діяльності; програмування, що забезпечує послідовність конкретних заходів для реалізації планів; проектування, що припускає створення конкретних деталей розроблених програм [60].

Дещо іншу структуру прогнозування виділяє В. Демідова, яка наводить такий перелік етапів: складання прогнозів у світлі визначених цілей діяльності, визначення варіантів їх реалізації та перевірка наявності відповідних засобів для цього, обміркування змісту й послідовності власних дій; виконання розробленої програми на практиці; оцінювання діяльності, зіставлення отриманого результату з поставленою метою, визначення вірогідності, точності й об'єктивності прогнозу [92].

Теоретичний аналіз різних дослідницьких робіт, пов'язаних із проблемою нашого наукового пошуку, дав можливість визначити структуру прогностичної діяльності практичного психолога яка складається з таких етапів:

1) *орієнтувально-прогностичний*: визначення об'єкта (явища, процесу) прогнозування; складання ідеального прогнозованого результату діяльності; обрання відповідного наукового інструментарію; здійснення системної діагностики досліджуваного об'єкта (явища, процесу) – збір діагностичної інформації, її систематизація та аналіз;

2) *варіативно-прогностичний*: встановлення причин, умов, що впливають на реальний стан об'єкта (явища, процесу); визначення термінів прогнозування; розробка варіантів прогнозу щодо подальших тенденцій розвитку зазначеного об'єкта (явища, процесу);

3) *перспективно-прогностичний*: прогнозування шляхів розв'язання визначеної проблеми; обґрунтування наслідків прогнозів; вибір оптимальної стратегії;

4) *проектувально-прогностичний*: складання рекомендацій у вигляді моделі, проекту, плану досягнення передбачуваного результату; упровадження розроблених рекомендацій у процес діяльності з метою стимулювання бажаних змін і коригування небажаних проявів у розвитку об'єкта (явища, процесу).

У контексті нашого дослідження вважаємо за необхідне розглянути принципи здійснення прогностичної діяльності практичного психолога.



Поняття „*принцип здійснення прогностичної діяльності*” визначаємо як науково обґрунтовану норму, рекомендацію, спрямовану на передбачення та дослідження тенденцій і перспектив розвитку об’єктів (явищ, процесів).

Спробу розробити сукупність таких принципів зробив Б. Гершунський. Її цілісність забезпечують принципи: понятійно-термінологічної однаковості і точності, що вимагає виявлення особливостей об’єкта прогнозування й опису його у порівняльних термінах; цілісного розгляду об’єкта педагогічного прогнозування, що розкриває змістовний підхід прогнозування; системного комплексного підходу до прогностичного дослідження усіх компонентів процесу діяльності, що характеризує процесуальні аспекти прогнозування; колективності розробки прогнозів і прийняття на їх основі відповідних рішень; дослідно-експериментальної верифікації педагогічних прогнозів [77].

Дещо іншу позицію щодо формулювання принципів прогностичної діяльності має В. Чабровський. Він відзначає два найважливіших універсальних принципи – необхідності та безперервності [366].

А. Купріянов виділив такі принципи: „практичної орієнтації, соціальної детермінації, логічної спадковості та ієрархічної координації” [172, с. 52-53].

Ми вважаємо, що прогностична діяльність практичного психолога має спиратися на такі універсальні принципи:

1. *Варіативності*. Сутність прогностичної діяльності полягає у пошуку оптимального варіанту її здійснення, розробленого на підставі достовірної випереджаючої інформації. Ураховуючи багатофакторність, багатокритеріальність і складність психічних процесів, їх взаємозумовленість і взаємопроникнення, прогностична діяльність психолога може здійснюватися тільки на варіативній основі. Реалізація принципу варіативності дає можливість змінювати окремі елементи стратегії, зберігаючи цілісність розробленої у результаті проведеного дослідження моделі.

2. *Принцип безперервності*. Дотримання принципу безперервності прогнозування означає вивчення об’єкта дослідження у динаміці. Якщо не дотримуватись даного принципу, то з’являється серйозне протиріччя, коли

об'єкт, дослідженням якого займаються фахівці, береться у динаміці, з урахуванням діалектики цього розвитку, а процес його вивчення, навпаки, – має дискретний характер.

Із зазначеним принципом В. Чабровський безпосередньо пов'язує поняття спадковості процесу прогнозування, котру визначає як необхідну умову, за якої кожен прогноз (будь-якої глибини, комплексності тощо) має впливати з попередніх, постійно коригуватися на базі нової інформації [366].

У цьому аспекті погоджуємося з думкою Б. Гершунський, який зазначає, що безперервність прогностичної діяльності забезпечує постійне й систематичне оновлення інформації, необхідної для розвитку освітньої системи [77].

3. *Принцип аналогічності* припускає постійне зіставлення властивостей об'єкта (явища, процесу) з відомими у даній галузі подібними об'єктами (явищами, процесами), їх моделями з метою пошуку аналога і подальшого використання знайденої моделі або окремих її елементів при прогнозуванні.

4. *Принцип системності*, що вимагає взаємопов'язаності елементів об'єкта прогнозування і його прогнозного фону. При здійсненні прогностичної діяльності значна увага приділяється проблемі вивчення прогностичного фону, на якому формується особистість. Людина постійно вступає у соціальні відносини, взаємодіє з громадськими інститутами та організаціями, відчуває вплив економічних, соціальних, демографічних, культурно-історичних, морально-етичних, екологічних, науково-технічних, виробничо-технологічних та інших факторів. Саме тому методологічно важливо на початковій стадії прогнозування здійснити передпрогнозу орієнтацію і аналіз прогностичного фону, що дозволяє зробити висновки про можливість реалізації тих чи інших прогностичних концепцій, ідей, реформ та інновацій, визначити шляхи їх втілення у життя з урахуванням можливих перешкод і гальмуючих чинників.

5. *Принцип узгодженості*. Вимагає відповідної координації нормативного та пошукового прогнозування. Пошукове прогнозування – це визначення можливих станів об'єкта в майбутньому. При такому прогнозуванні

здійснюється умовне перенесення в майбутнє існуючих у минулому і тепер тенденцій розвитку об'єкта з припущенням, що протягом прогнозованого періоду не станеться ніяких подій, котрі могли б різко змінити ці тенденції. Нормативне прогнозування – це визначення шляхів і термінів досягнення можливих станів об'єкта, котрі (стани) відповідають на запитання, яким шляхом можна досягти бажаного стану. Нормативне прогнозування будується на основі заздалегідь заданих норм, ідеалів, цілей [37].

6. *Принцип дослідної доказовості* передбачає обов'язкове обґрунтування прогнозних висновків результатами проведених наукових досліджень та виключає суб'єктивність у прогностичній діяльності та порушення послідовності дій у її здійсненні. З цього принципу логічно випливають такі суттєві характеристики прогностичної діяльності: цілеспрямованість, термінологічна однаковість, об'єктивність, достовірність і точність. Дослідна доказовість зазначеної діяльності вимагає точного опису фактів у вигляді теорій, гіпотез і законів розвитку об'єкта, ретельний теоретичний аналіз його сутності, залучення у разі потреби експертів у різних галузях знання.

Вищезазначені принципи, виступаючи у якості універсальних, складають сукупність принципів здійснення прогностичної діяльності практичного психолога. Вони є „орієнтирами, вимогами до її здійснення та відображають специфіку і тенденції розвитку прогностичної діяльності практичного психолога” [385, с. 390].

Ми вважаємо, що дотримання перерахованих принципів є необхідним для ефективного здійснення прогностичної діяльності, яка враховує різні варіанти та динаміку розвитку об'єкта (явища, процесу), можливість та обґрунтування корекційних заходів у випадку надходження нових даних, а також розгляду об'єкта (явища, процесу) як системи.

Наше розуміння поняття прогностичної діяльності не буде повним, якщо не з'ясувати, яким чином визначені етапи прогностичної діяльності представлені у кожному з видів професійної діяльності практичного психолога. Їх взаємозв'язок представлено на рис. 1.2.

Аналізу професійної діяльності психолога та проблемам його професійного становлення присвячена значна кількість наукових праць: у межах психологічної теорії діяльності (О. Леонтьєв [179], Б. Ломов [188], Г. Телятніков [339], В. Шадриков [375] та інші), психологічних теорій професійного становлення (Є. Клімов [149], І. Кон [154], А. Маркова [196], В. Чебишева [368] та ін.), психологічної теорії особистості (О. Асмолов [20], В. Мерлін [206], К. Платонов [268] та інші). Вчені виділяють чотири основні види професійної діяльності психолога: психодіагностичну, психокорекційну та психотерапевтичну, психологічне консультування, психологічну профілактику та просвітництво [2]. Дамо їм загальну характеристику.

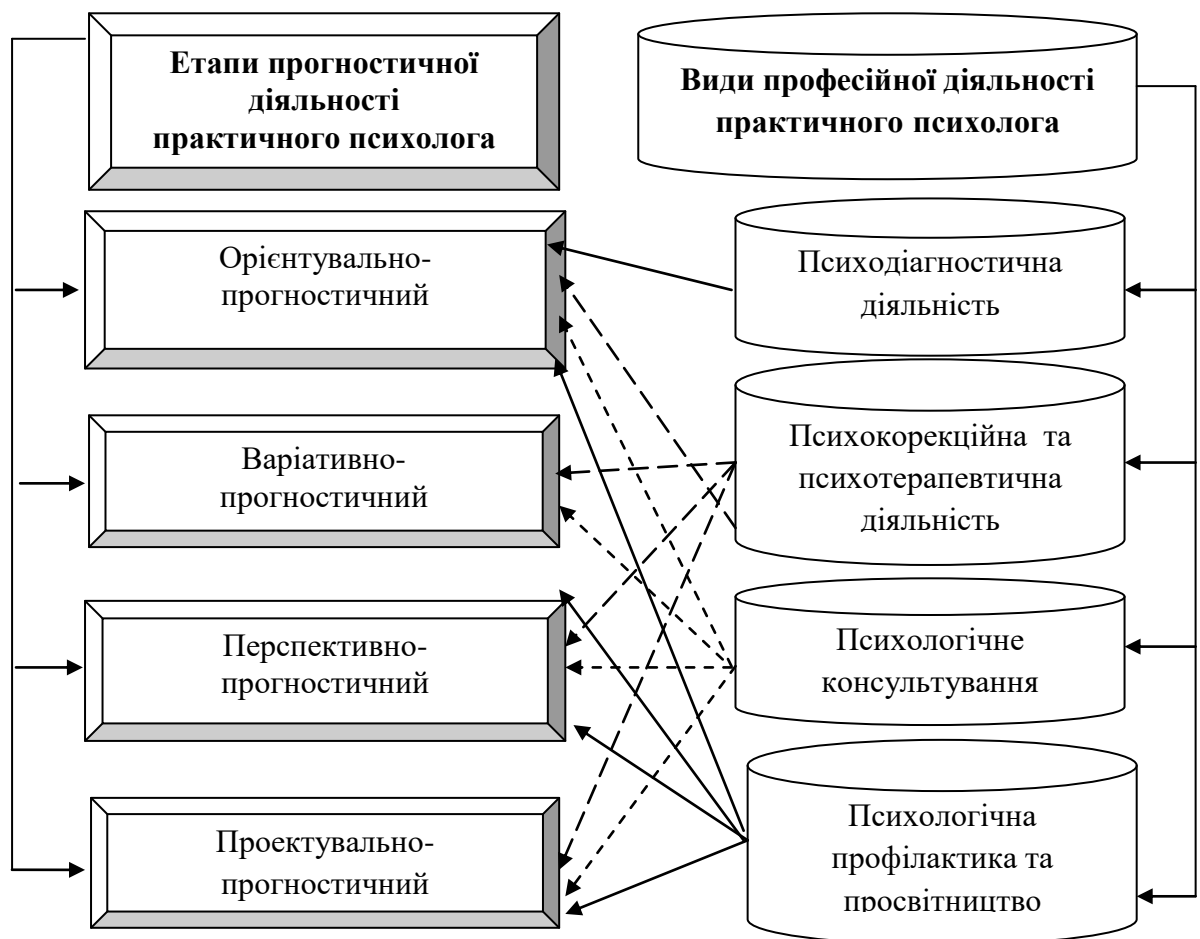


Рис. 1.2. Етапи прогностичної діяльності практичного психолога

У сучасній психології психодіагностику визначають як: науку про конструювання методів виміру, класифікації і ранжування психологічних та

психофізіологічних особливостей людей, а також застосування цих методів на практиці [252]; найважливішу форму психологічної практики, пов'язану з розробкою та використанням різноманітних методів розпізнавання індивідуальних психологічних особливостей людини [284]; постановку психологічного діагнозу [52].

У роботі психолога-консультанта *психодіагностична діяльність* посідає провідне місце, адже будь-яка консультація чи рекомендація можливі лише за умови попереднього аналізу особистості консультованого у світлі тих проблем, які його хвилюють. Не менш важлива психодіагностика і для успішності інших видів практичної допомоги психологів – психотерапії, тренінгових впливів, корекційно-розвивальної роботи тощо. Всі вони мають бути індивідуалізовані, тобто мають спиратися на всебічний і глибокий аналіз особистості, яка звернулася за допомогою.

Метою психодіагностичною діяльності є інформаційне забезпечення фахівця про наявний рівень розвитку особистості, хід та можливі перспективи її індивідуального розвитку [273], що відповідає першому етапу здійснення прогностичної діяльності практичним психологом (рис. 1.2).

Отже, зміст *прогностичної діяльності у процесі здійснення психодіагностики* спрямований на розкриття сутності явищ, які характеризують внутрішній стан об'єктів шляхом всебічного його обстеження із застосуванням спеціальних засобів та методик. При цьому спочатку „відбувається визначення притаманних даному об'єкту діагностичних ознак, їх співставлення та ідентифікація, а потім встановлення заключного діагнозу з метою використання отриманого знання для складання прогнозу” [363, с. 38].

Одним із найважливіших напрямів у практиці психолога є *психокорекційна діяльність*, мета якої полягає у психологічній підтримці психічно здорових людей у критичних ситуаціях (ситуаціях неможливості реалізації своїх мотивів, прагнень, цінностей) [365]. Психокорекційна діяльність спрямована на вирішення конкретних проблем навчання, поведінки або психічного самопочуття у процесі розвитку особистості [2]. Більш точно

специфіка психокорекції відображена у визначенні її як діяльності психолога щодо виправлення особливостей психічного розвитку, які не відповідають оптимальній моделі [247].

У ситуаціях переживання людиною болю і хвороби вдаються до такого виду професійної діяльності психолога, як *психотерапевтична діяльність* – це система лікувального впливу на психіку хворого, а через неї – на весь організм [2]. Психотерапія здійснюється спеціально підготовленим психологом спільно з лікарями і може проводитися як за бажанням клієнтів, так і на прохання їхніх родичів [365]. Про її результативність свідчить зникнення симптомів хвороби, зафіксованої як медичний діагноз.

Таким чином, *прогностична діяльність у психокорекції та психотерапії* характеризується тим, що у процесі їх здійснення психолог не зможе надати відчутну допомогу клієнту, ґрунтуючись тільки на вирішенні нагальних проблем. Він повинен прогнозувати можливість прояву цих проблем у майбутньому і проводити роботу у напрямку їх зникнення як у даний час, так і взагалі. Тому у психокорекційній та психотерапевтичній діяльності практичного психолога присутні усі етапи прогностичної діяльності (рис. 1.2).

Ще однією важливою галуззю практичної психології виступає *психологічне консультування* – це спеціальна діяльність психолога, у якій за допомогою здійснення різних процедур вирішуються проблеми психічно здорової людини, пов'язані з такими сферами життя, як професійна діяльність, сім'я, шлюб, міжособистісне спілкування, вдосконалення особистості.

На думку І. Дубровіної, зміст психологічного консультування полягає у тому, щоб допомогти людині самій вирішити проблеми, що виникли. Тільки таким чином вона зможе накопичувати досвід вирішення подібних ситуацій у майбутньому. Завдання психолога у консультуванні – підвести клієнта до самостійного розуміння проблем, що виникли [98].

Г. Абрамова головним завданням психолога-консультанта вбачає створення умов для вироблення психічно здоровим клієнтом усвідомлених ним самим нешаблонних способів дії, які дозволили б йому чинити відповідно до

моральних установок. Автор вважає, що психолог має справу з болем людини, який виникає у процесі зіставлення себе з іншими людьми або із собою. Це зіставлення породжує невідповідність, що викликає напругу і біль. Психолог повинен вступити у таку взаємодію з клієнтом, за якої той отримає можливість знайти нові способи дії, нові переживання, нові способи мислення, нові цілі для подальшого життя [2].

Дослідниця Ю. Альошина переконана, що призначення психолога-консультанта – допомогти клієнту подивитися на свої проблеми і життєві труднощі збоку, продемонструвати і обговорити ті сторони взаємовідносин, які, будучи джерелами труднощів, зазвичай не усвідомлюються і не контролюються. Основною формою впливу, на думку автора, є зміна установок клієнта на оточуючих людей і на різні форми взаємодії з ними [10].

Вважаємо, що здійснення *прогностичної діяльності у психологічному консультуванні* орієнтовано як на конкретні, короткострокові, так і на глобальні, перспективні цілі та спрямовано на зміну поведінки; розвиток навичок подолання труднощів; забезпечення ефективного прийняття життєво важливих рішень; реалізацію та підвищення потенціалу особистості тощо.

Отже, у психологічному консультуванні також присутні усі етапи прогностичної діяльності практичного психолога (див. рис. 1.2).

Крім перелічених видів, у професійній діяльності практичного психолога також виділяють *психологічну профілактику та психологічне просвітництво*.

І. Дубровіна визначає психологічну профілактику як спеціальний вид діяльності дитячого психолога, спрямований на збереження, зміцнення і розвиток психологічного здоров'я дітей на усіх етапах дошкільного та шкільного дитинства [98].

Ю. Приходько дає таке визначення: „Психологічна профілактика – це попередження дезадаптації (порушення процесу пристосування до середовища) персоналу організації або дітей у навчальному закладі, просвітницька діяльність, створення сприятливого психологічного клімату в установі, здійснення заходів щодо попередження і зняття психологічного

перевантаження людей тощо” [279, с. 18].

Базовим завданням психопрофілактики є супровід особистості на кожному віковому етапі й своєчасне виявлення таких особливостей, які зможуть сприяти появі певних складнощів або відхилень у її інтелектуальному чи особистісному розвитку [246].

І. Чиркова наголошує: „...будь-яка професійна взаємодія психолога з іншими людьми тільки тоді буде ефективною, коли він володіє високим рівнем чутливості до сприйняття іншої людини і прогнозуванням її і свого поведінкового репертуару. Зокрема, профілактична робота психолога вимагає розвитку здатності до імовірнісного прогнозування” [125, с. 62].

Вагомою частиною психопрофілактичної роботи є психологічне просвітництво. І. Дубровіна визначає значущість психологічної просвіти, розглядаючи її у якості одного із видів діяльності дитячого психолога. При цьому автор обмежує психологічне просвітництво потребами конкретного освітнього закладу [98].

На думку Л. Чупрунова, психологічне просвітництво – це „спосіб і водночас одна з активних форм реалізації завдань психопрофілактичної роботи у діяльності психолога, незалежно від того, у якій із систем (освіта, охорона здоров'я, промисловість, правоохоронні органи та ін.) він працює” [125, с. 59].

У процесі профілактичної консультації фахівець-психолог виконує такі дії: складає загальне уявлення про проблему клієнта; формулює профконсультативну проблему; висуває і перевіряє гіпотезу; визначає мету і характер консультації, яка може бути надана: інформаційно-довідкова; діагностично-рекомендаційна; діагностично-корекційна; обирає дії, спрямовані на досягнення мети; підсумовує результати консультації. У разі багаторазової консультації визначає шляхи, намічає цілі та план подальшої роботи [279].

Отже, *прогностична діяльність у психопрофілактичній та просвітницькій роботі* психолога передбачає прогнозування, попередження, рекомендації щодо створення оптимальних умов для протікання процесу розвитку особистості.



Вищезазначене дає можливість зробити висновок, що прогностична діяльність практичного психолога присутня в усіх видах професійної діяльності і набуває у них особливої значущості (див. рис.1.2).

Таким чином, з урахуванням провідних положень діяльнісного підходу, особливостей професійної діяльності практичних психологів, визначаємо *поняття „прогностична діяльність практичного психолога” як особливий вид професійної діяльності практичного психолога, що визначається ціннісним цілепокладанням; спрямована на дослідження можливих тенденцій, перетворень і перспектив розвитку суб’єктів і об’єктів діяльності, результатом якого є прогноз, що відображає специфіку майбутнього і має ймовірнісний характер; спирається на принципи її реалізації (варіативності, безперервності, аналогічності, системності, узгодженості, дослідної доказовості).*

Розглянемо домінантне поняття нашого дослідження – „прогностичні уміння”.

Відомо, що в основі будь-якої діяльності, зокрема прогностичної, лежать уміння, що її здійснюють. До теперішнього часу відсутнє єдине науково обґрунтоване визначення поняття „уміння”. Розмаїття думок можна пояснити тим, що дана категорія розглядається і педагогами, і психологами та має багатокomпонентну структуру. На сьогодні виокремлюють такі основні підходи у трактуванні поняття „уміння”:

1) діяльнісний підхід, який розглядає уміння як категорію діяльності, що знаходиться у нерозривному зв’язку з зовнішніми процесами та психічною діяльністю людини (Ю. Бабанський [22], В. Давидов [88], А. Запорожець [116], Т. Ільїна [124], І. Ісаєв [126], Є. Кабанова-Меллер [130], І. Каіров [260], І. Лернер [181], Б. Ломов [184], А. Петровський [263], М. Севастюк [311], М. Скаткін [319], В. Сластьонін [322] та інші);

2) особистісний підхід, що розглядає уміння як певну якість, здібність особистості, здатність людини досягти свідомо поставленої мети (С. Кісельгоф [144], В. Лозниця [184], Б. Мещеряков [54], С. Ожегов [248], Д. Ушаков [348], І. Якіманська [382] та інші);

3) особистісно-діяльнісний підхід спирається на те, що уміння формуються у певній діяльності, але одночасно виявляють себе як здібність до цілеспрямованої діяльності й виступають важливою характеристикою особистості (В. Войтко [288], С. Гончаренко [82], Л. Ітельсон [127], Л. Карпенко [165], Є. Мілерян [208], В. Полонський [270], В. Симоненко [245], В. Слободчиков [324], А. Усова [354], А. Хуторський [364] та інші).

Розглянуті основні погляди на трактування поняття „уміння”, що представлені у додатку А, дозволяють стверджувати: *уміння є діяльнісною характеристикою суб'єкта, що формуються у процесі свідомого виконання ним практичних дій у звичних та мінливих умовах на основі засвоєних теоретичних знань, оцінюються лише під час їх реалізації у практичній діяльності.*

Ґрунтуючись на діяльнісному підході та враховуючи зазначені висновки, розглядаємо поняття „уміння” як *засвоєний суб'єктом спосіб виконання дій, забезпечений сукупністю набутих знань у контексті професійної діяльності будь-якого спеціаліста, у тому числі практичного психолога.*

Дані теоретичні положення покладено в основу розуміння сутності прогностичних умінь як складника прогностичної діяльності.

Проаналізуємо наукові педагогічні погляди відносно сутності поняття „прогностичні уміння” з урахуванням цілей та завдань, на які орієнтувались дослідники, обґрунтовуючи власні думки. Зауважимо, що переважна більшість науковців розглядають прогностичні уміння як компонент професійно важливих умінь майбутніх педагогів.

Так, Т. Димова вважає, що прогностичні уміння – це система теоретичних і практичних дій та операцій, що відповідають логіці розвитку процесу педагогічного прогнозування і надають можливість його реалізації [100].

А. Маркес визначає прогностичні уміння як розумові дії, що забезпечують отримання випереджальної інформації про педагогічні явища на основі знання сутності цих явищ [195].

А. Хубієва говорить про комплекс розумових та практичних дій, спрямованих на вирішення прогностичних завдань на підґрунті усвідомленого застосування на практиці психолого-педагогічних та методологічних знань [363].

А. Родрігес наголошує, що прогностичні уміння – це розумові уміння, які забезпечують отримання випереджальної інформації про педагогічні явища на основі знання сутності цих явищ і динаміки їх змін [297].

На думку А. Захарова [117] та А. Присяжної [278], прогностичні уміння – це можливість здійснювати дії, спрямовані на отримання прогнозу.

Вагомою для нашого наукового пошуку є думка Є. Романова про те, що прогностичні уміння – це уміння шукати помилки або невідповідності у технологічній системі на етапі її первісного аналізу, обирати можливі та оптимальні шляхи ліквідування невідповідностей [300].

Корисними для нашого дослідження також є погляди Ю. Строкова, який визначає прогностичні уміння як уміння уявляти процес можливого розвитку явища, мисленнєвого експерименту, формулювати гіпотези, здійснювати ретроспективний аналіз, екстраполювати знання, будувати моделі явищ та процесів [110].

В. Сластьонін дає визначення прогностичним умінням, як умінням, що дають можливість визначити рівень навчання та виховання учнів, проектувати розвиток особистості у колективах, прогнозувати результати, можливі труднощі та помилки, виділяти та точно формулювати конкретне завдання, планувати навчально-виховну роботу, передбачати характер відповідних реакцій учнів на заплановану систему педагогічних впливів [322].

На думку М. Севастюк, прогностичні уміння – це засвоєний спосіб виконання розумових дій, котрий дає змогу отримати випереджальну інформацію з метою підвищення ефективності навчально-виховного процесу [311].

Цікавою є думка Л. Акімової, яка акцентує увагу на психологічних властивостях, що виявляються у розумовій діяльності, спрямованій на пізнання будь-якої події, явища, процесу, що може відбуватися у майбутньому у будь-якому місці з певним ступенем імовірності [6].

Розглянемо визначення дослідників, які вивчали означену проблему в інших галузях наукового знання – економіці, менеджменті, юриспруденції, сфері послуг.

Так, Є. Постнікова вважає, що для ефективного здійснення прогнозування у майбутніх економістів повинні бути сформовані прогностичні уміння, які „дозволяють отримати прогностичний результат діяльності„ [273, с. 98].

О. Іванова розглядає прогностичні уміння економістів-менеджерів у структурі проєктивних умінь та визначає їх як „уміння, спрямовані на осмислення і формулювання цілей, передбачення результатів дій, перетворення можливості розвитку у реальність„ [122, с. 13].

А. Антонець наголошує, що „суттєвою ознакою прогностичної діяльності менеджера є вирішення прогностичних завдань для визначення способу розв’язання яких необхідною умовою є наявність прогностичних умінь як здатності виконувати певні види діяльності у постійно змінюваних умовах” [17, с. 32].

О. Торіков вважає, що розвинені прогностичні уміння характеризують якість професійної підготовки спеціалістів сервісу та являють собою уміння проєктувати, передбачати, ставити цілі, завдання, розробляти плани та проєкти їх рішення. Під прогностичними уміннями автор розуміє уміння формувати прогноз розвитку об’єкта на основі аналізу тенденцій його розвитку [347].

І. Білоновська та О. Філіпова прогностичні вміння майбутнього юриста розглядають як актуальний компонент професійної компетентності, що забезпечує достовірні науково-обґрунтовані прогнози минулих і майбутніх подій у соціальному середовищі, висування правових цілей і завдань, відбір способів досягнення правозахисних цілей, передбачення результату і можливих відхилень у реалізації правових рішень, визначення етапів правового процесу, розподіл часу правової діяльності [37].

Розгляд наукової літератури дозволяє стверджувати, що досі немає робіт, які були б присвячені дослідженню прогностичних умінь майбутніх практичних психологів. Але неможливо не відмітити, що науковці, не виділяючи прогностичні уміння в окрему категорію умінь, надають їм особливого значення у професійній діяльності психолога.

Так, вчені до складу необхідних професійно важливих умінь практичного психолога відносять такі: з'ясовувати інформацію, збирати та інтерпретувати факти, необхідні для аналізу ситуації; шукати та розробляти конструктивні шляхи допомоги (Ф. Рекешева) [296]; аналізувати та оцінювати попередній досвід; вивчати та з'ясовувати проблеми; формулювати рішення, спираючись на отримані факти (Н. Нагорна) [219]; окреслювати психологічну проблему в умовах конкретної ситуації; визначати шляхи подолання проблеми через постановку низки завдань; знаходити найбільш ефективні засоби її вирішення; з'ясовувати причинно-наслідкові зв'язки і засоби оптимізації власної професійної діяльності; здійснювати вибір і реалізацію продуктивних моделей, алгоритму і технології діяльності (Т. Дуткевич, О. Савицька) [99].

Саме ці уміння спрямовані на отримання інформації для вироблення відповідних рішень, побудови прогнозу та розробки корекційних заходів, планів, проєктів, моделей на його основі, а отже їх можна віднести до прогностичних.

Обґрунтуємо власний підхід до визначення прогностичних умінь. Для цього, спираючись на праці відомих науковців, які досліджували професіоналізм практичних психологів у різних сферах діяльності (Г. Абрамової [2], О. Анісімова [15], О. Асмолова [20], М. Бітянової [46], В. Бозаджиєва [53], С. Братченко [57], Б. Братуся [246], І. Вачкова [64], В. Гаврилова [74], А. Деркача [93], В. Дружиніна [97], І. Дубровіної [98], М. Єнікєєва [106], Е. Зеєра [119], Б. Карвасарського [147], В. Менделевича [205], М. Обозова [243], Р. Овчарової [247], Ю. Приходько [279], П. Пряжнікова [283], Н. Самоукіної [309] та ін.), ми визначили прогностичні уміння практичних психологів у різних сферах діяльності (табл. 1.1).

Окрім того, підготовка практичних психологів до здійснення прогностичної діяльності є важливим професійним завданням, визначеним в освітньо-кваліфікаційних вимогах до студентів спеціальності „Психологія”.

Розглянувши матеріали, представлені у таблиці 1.1, можемо стверджувати, що кожна сфера діяльності психолога вимагає від нього володіння спеціальними уміннями для здійснення прогностичної діяльності, тобто прогностичними уміннями.

Таблиця 1.1

**Прогностичні уміння практичних психологів у різних сферах діяльності**

<b>Професії та сфери діяльності практичного психолога</b>	<b>Уміння, що необхідні практичному психологу для здійснення прогностичної діяльності</b>
Консультант психолого - медико - педагогічної консультації	визначати можливі варіанти розвитку подій чи явищ та інтерпретувати представлені факти; відбирати інформацію, яка має прогностичну спрямованість; оцінювати існуючий та прогнозувати майбутній психологічний стан людини; розробляти та впроваджувати прогностичні рекомендації з оптимізації трудової та навчальної діяльності
Спеціаліст із соціальної роботи	прогнозувати можливі варіанти розвитку особистості та оптимізувати матеріально-побутову допомогу та морально-правову підтримку громадян, які знаходяться у стані психічної депресії; прогнозувати, попереджати, коригувати відхилення у соціальному розвитку особистості
Психолог центру соціально-психологічної допомоги та реабілітації	попередньо оцінювати ситуацію, приймати випереджальні оперативні рішення; орієнтуватися у складній ситуації, прогнозувати можливі варіанти розвитку подій; розробляти і реалізовувати програми реабілітаційних заходів
Консультант із суспільно-політичних питань	створювати імідж політичного лідера на основі прогнозування потреб виборців та сприйняття його громадськістю; визначати мету суспільно-політичної діяльності та шляхів її досягнення
Військовий та спортивний психолог	прогнозувати майбутню поведінку спортсмена або військового в умовах спортивних змагань чи військових дій, виходячи з індивідуальних особливостей, а також рівня згуртованості команди або військового підрозділу
Юридичний психолог	з'ясувати правдивість наданої клієнтом інформації; складати прогностичний психологічний портрет людини, описувати її поведінку та звички на підставі мінімальної інформації про неї; визначати інформацію, яка дає можливість уявити події із великим ступенем точності; відтворити події минулого за інформацією, яка є у теперішньому
Консультант із підбору персоналу	визначати та передбачати можливість співпраці робітників окремих підрозділів із метою створення найефективнішої структури управління підприємством; попереджати, запобігати конфліктам та керувати ними
Медичний психолог	надавати психологічну оцінку особистості хворого, що сприятиме виробленню надійного прогнозу ефективності лікувальних засобів, а також змогу запобігти формуванню у хворого несприятливого протікання хвороби
Психолог у закладах освіти	оцінювати психологічну готовність дітей до навчання, що дозволить прогнозувати можливі труднощі у їхньому навчанні, вихованні та розвитку; складати прогностичний психологічний портрет дитини, описувати її поведінку та звички, попереджати можливі відхилення та їх наслідки; розробляти програми індивідуального підходу до дитини; попереджати та запобігати конфліктам у дитячих і дорослих колективах; складати перспективні та поточні плани своєї діяльності
Головний консультант (керівник головного підрозділу)	розробляти перспективні, поточні плани діяльності, визначати загальні напрями роботи підрозділу; розробляти альтернативні варіанти стратегії розвитку установи на основі аналізу внутрішніх і зовнішніх факторів; аналізувати показники діяльності установи, розробляти схеми функціонування підприємства, визначати внутрішні й зовнішні чинники впливу на виконання професійних і соціально-виробничих задач

Отже, важливість прогнозування у функціональній діяльності майбутніх практичних психологів обумовлює нагальність опанування прогностичними вміннями студентами зазначеного фаху під час навчання у вищому навчальному закладі. На нашу думку, сформовані на високому рівні прогностичні вміння є запорукою професійного успіху практичного психолога, оскільки дозволяють вирішувати актуальні для функціонування і розвитку професійної діяльності практичного психолога завдання: передбачення майбутніх змін у розвитку об'єкта (явища, процесу); з'ясування шляхів удосконалення об'єкта (явища, процесу); визначення довгострокових перспектив формування об'єкта (явища, процесу); проектування розвитку психологічних процесів; отримання та координацію випереджальної інформації.

## **1.2. Структурно-критеріальна характеристика прогностичних умінь майбутніх психологів**

Розв'язання основного завдання дослідження – формування прогностичних умінь практичних психологів – неможливе без дослідження їх сукупності, структури та критеріального аналізу рівнів сформованості. Тому за мету у даному підрозділі ставимо виокремлення сукупності прогностичних умінь практичних психологів в аспекті нашого наукового пошуку, з'ясування їх структурних складових, визначення критеріїв та рівнів сформованості прогностичних умінь майбутніх практичних психологів.

Для вирішення першого завдання (виокремлення сукупності прогностичних умінь практичних психологів) передусім звернемося до поглядів учених, які розглядали різні групи прогностичних умінь.

Так, І. Ісаєв, В.Сластьонін, А.Міщенко, Є. Шиянов до сукупності прогностичних умінь відносять постановку мети та завдань; відбір способів досягнення цілей, передбачення результату, можливих відхилень та небажаних явищ, розподіл часу, планування дій [259].

Ці вчені вважають за необхідне об'єднати прогностичні вміння у три групи: прогнозування розвитку колективу: динаміки його структури, розвитку

системи взаємовідносин; прогнозування розвитку особистості: особистісно-ділових якостей, почуттів, волі та поведінки, можливих відхилень розвитку особистості, труднощів у встановленні взаємовідносин із однолітками тощо; прогнозування педагогічного процесу: освітніх та розвивальних можливостей навчального матеріалу, утруднень учнів у навчанні та інших видах діяльності, результатів застосування методів, прийомів, засобів навчання тощо [209, с. 35].

Схожі думки висловлює А. Хубієва [363], яка поділяє прогностичні уміння на дві групи: загальні та спеціальні. До загальних дослідниця відносить уміння збирати діагностичну інформацію про особливості кожного учня та колективу в цілому; висування гіпотез, перспектив розвитку особистості та колективу; постановку цілей; передбачення наслідків та варіантів діяльності; проектування індивідуальної особистісної програми розвитку; перевірку правильності постановки завдань та моделі розвитку; корекцію моделі; складання прогнозу. До спеціальних прогностичних умінь – вирішення завдань на прогнозування різних педагогічних явищ і ситуацій: прогнозування розвитку особистості, її якостей, почуттів, волі і поведінки, можливих відхилень, труднощів у встановленні взаємин з однолітками; прогнозування розвитку учнівського колективу, системи взаємовідносин у колективі; прогнозування ходу педагогічного процесу, труднощів учнів при засвоєнні нового матеріалу, результатів застосування методів, прийомів і засобів навчання і виховання.

Подібні позиції висловлюють А. Акімова, Д. Богоявленська, С. Єлканов, які поділяють прогностичні уміння на дві групи: уміння, які мають універсальний характер; уміння, які забезпечують реалізацію конкретних (окремих) функцій [5; 50; 104].

Л. Маркес додає до умінь, визначених І. Ісаєвим, В. Сластьоніним А. Міщенком і Є. Шияновим, уміння планувати на різну часову перспективу, формулювати та обґрунтовувати припущення про можливості, ефективність, доцільність обраного методу, прийому, змісту навчання [195].

М. Севастюк пропонує такі прогностичні уміння: стимулювання розвитку особистості учня і його поведінки; забезпечення подальшого вдосконалення



власної педагогічної діяльності, підвищення рівня професійної майстерності; розвиток шкільної системи освіти і системи освіти загалом; організація та здійснення навчально-виховного процесу, що включає прогнозування окремих педагогічних ситуацій і перебігу навчання та виховання школярів у цілому, загальних результатів цих процесів [311].

Е. Зеєр виділяє таку сукупність: уміння проводити діагностику, аналіз ситуації; будувати альтернативні моделі діяльності; проектувати розвиток; здійснювати контроль за процесом та результатом діяльності [119].

М. Краєва до сукупності прогностичних умінь відносить „уміння побачити і сформулювати проблему; передбачити та оволодіти матеріалом, необхідним у конкретній діяльності; передбачити результат, хід діяльності; передбачити і належним чином спланувати організацію діяльності; передбачити ситуаційні відхилення та ступінь їх імовірності; проводити повний аналіз змодельованої (спрогнозованої) ситуації” [163, с. 51].

Ю. Строков як сукупність прогностичних умінь визначає „уміння уявити процес можливого розвитку явища, експериментувати, формулювати гіпотези, здійснювати ретроспективний аналіз для виділення можливих закономірностей розвитку явища, екстраполювати знання” [110, с. 72-73].

Спираючись на ідеї Ю. Строкова, В. Загвязинський виокремлює такі прогностичні уміння: уявляти процес можливого розвитку педагогічного явища; здійснювати уявне педагогічне експериментування; формувати педагогічні припущення; проводити ретроспективний аналіз для виділення можливих закономірностей розвитку педагогічного явища; реалізовувати екстраполяцію педагогічних знань, тобто поширювати визначені закономірності, тенденції на нові галузі, уявляти їх дію у змінених умовах, тобто поширювати їх на майбутнє об'єкта дослідження [111].

За даними І. Пукової, до прогностичних умінь відносяться урахування прогностичного фону (умови, у яких знаходиться об'єкт, інформація про об'єкт), постановка діагнозу, власне прогнозування (створення на науковому

грунті варіантів минулого), перспективне планування як наслідок прогнозування [290].

М. Міронова у своїй праці визначає такий перелік прогностичних умінь: отримання та дослідження інформації як теоретичної основи прогнозу; побудова прогнозу з урахуванням знань, отриманих на попередньому етапі; передбачення близьких й відстрочених за часом результатів навчально-виховної діяльності; визначення умов здійснення управління вчителем навчання та виховання особистості й колективу [209].

О. Торіков визначає таку сукупність: виділення прихованих можливостей об'єктів, що вивчаються; врахування та аналіз множини обставин, внутрішні зв'язки яких не сприймаються безпосередньо; передбачення розвитку ситуації; уміння змінювати якості оточуючого середовища на рівні свідомості; виявлення та розуміння причин та сутності протиріч, що виникають [347, с. 111].

У дослідженнях І. Білоновської та О.Філіпової „прогностичні уміння мають структурну організацію та включають аналітичні, рефлексивні, результуючі, посвідчувальні та корекційні уміння” [37, с. 8].

Є. Постнікова стверджує, що „...прогностичні уміння являють собою інтегративне особистісне утворення, до складу якого входять аналітичні, діагностичні, власне прогностичні та корекційні уміння” [273, с. 99].

Т. Димова у своєму дослідженні виокремила три блоки прогностичних умінь: „визначення об'єкта (суб'єкта), цілей, завдань, часу прогнозування; аналіз об'єкта (суб'єкта) прогнозування; висування й формулювання гіпотези; вибір методів отримання прогнозованої інформації; збір, перевірка достовірності, опрацювання, систематизація й класифікація отриманої інформації; створення моделей прогнозу (пошукової й нормативної); уточнення прогностичних моделей; коригування рішень через перетворення об'єкта (суб'єкта)” [100, с. 67].

На думку деяких науковців (Б. Гершунського [77], В. Загвязинського [111], А. Захарова [117], А. Присяжної [278] та ін.), до прогностичних умінь відносяться уміння користуватися основними методами прогнозування – екстраполяція, моделювання, експертна оцінка, „метод Дельфі”, „мозковий

штурм”, побудова прогнозного сценарію, морфологічний метод, метод уявного експерименту, метод форсайту тощо. Розкриємо їх сутність.

Метод екстраполяції являє собою оцінку значення величини шляхом продовження ряду відомих її значень. Цей метод у прогностиці вважається найбільш продуктивним, тому що дозволяє встановити розповсюдження закономірностей або тенденцій на інший – прогнозний, часовий інтервал. Знання психологічних та педагогічних закономірностей та минулий досвід дають можливість знаходити аналогічні ситуації та припускати аналогічні результати з певними змінами [359].

Метод моделювання полягає у побудові нормативних та пошукових моделей майбутньої події або явища. Отже, більш складні об’єкти вивчаються шляхом оперування з менш складними, але аналогічними їм. Це дозволяє отримати нову інформацію, в данному випадку, прогностичну, про можливі стани об’єкта в результаті спеціально створених впливів в раніше відомих умовах [330].

Метод експертних оцінок – метод „компетентних суддів” – іноді називають інтуїтивним, оскільки він заснований на думках експертів, які керуються професійним та власним досвідом. На думку Ж. Т. Тощенко [349], метод експертних оцінок покликаний дати об’єктивну характеристику якісних і кількісних сторін об’єкта прогнозування на основі вироблення і аналізу сукупності індивідуальних думок експертів. Якість експертної оцінки, її надійність і обґрунтованість у вирішальній мірі залежать від обраної методики збору та обробки індивідуальних експертних значень.

Наступним методом прогнозування є „метод Дельфі”, суть якого виявляється у структуруванні процесу групової комунікації щодо визначеної проблеми. При цьому залученими до такого процесу стають учасники інтерактивних незалежних опитувань та експерти. Опитування дозволяють визначити вірогідність, значення та наслідки факторів, тенденцій та подій, пов’язаних із обговорюваною ситуацією. Після проведення опитувань учасники експертної групи отримують відповіді, без вказівки на їх авторство, що дозволяє уникнути певної заангажованості. На основі аналізу цих відповідей

прогнозується майбутнє у його варіантах. Цінність методу Дельфі виявляється у можливості отримати розгорнуті та об'єктивні результати, оскільки анонімність та інтерактивність не дає можливості впливати авторитетним учасникам на інших, а також „знімає” проблему зосередження всіх експертів в одному місці [295].

Метод побудови прогнозного сценарію припускає розробку декількох розгорнутих картин майбутнього, кожна з яких може бути реалізована за виконання певних умов. Від класичного прогнозування, що базується на виявленні усіх наслідків даної ситуації, сценування відрізняється тим, що пропонує певні „прожекти” майбутнього, засновані на фактах сучасності щодо його уявлення. Таким чином, у сценарному підході те, що має статись, і передбачається, і проектується одночасно [295].

Метод „мозкового штурму” являє собою методику спільної одноразової роботи групи експертів, спрямованої на творчий пошук, як правило, нетрадиційних, креативних підходів до вирішення проблем. До різновидів методу „мозкового штурму” відносять: метод 635 (формується група експертів з 6 чоловік, кожен з яких отримує в письмовому вигляді викладення проблеми. Через 5 хвилин учасники подають як мінімум 3 власні пропозиції, що дозволяють вирішити проблему. Таким чином, багаторазово розглядають 18 спочатку висунутих пропозицій, доповнених і удосконалених учасниками обговорення, і в результаті обирають оптимальний результат), морфологічний метод (ідея методу – в знаходженні найбільшої кількості всіх можливих способів розв'язання проблеми шляхом комбінування основних структурних елементів систем або ознак рішень, що дає змогу обрати найбільш доцільний із них) та інші [356].

Метод уявного експерименту припускає оперування ідеалізованим об'єктом (що заміщує в абстракції об'єкт реальний). Оперування полягає в уявному створенні того чи іншого стану, різних ситуацій, що дозволяє виявити важливі особливості досліджуваного об'єкта. У цьому виявляється певна подібність між уявним (ідеалізованим) і реальним експериментами. Більше

того, будь-який реальний експеримент, перш ніж його буде здійснено на практиці, дослідник спочатку „прокручує” в уяві – у процесі обмірковування, планування. У цьому випадку уявний експеримент виступає в ролі попереднього ідеального плану реального експерименту [310].

Метод форсайту. У європейському документі з регіонального форсайту дається таке його тлумачення: це процес активного пізнання майбутнього, формування бачення середньострокової та довгострокової перспективи, мета якого – прийняти актуальні рішення та мобілізувати спільні зусилля. Він об'єднує ключових учасників змін і різні джерела знань з метою розробки стратегічного бачення і розвитку здібностей до прогнозування майбутнього [387].

Як зазначають А. Назаретян [215], О. Резван [295], Л. Федулова [356] та інші дослідники [141], форсайт є значно більш комплексним підходом, аніж традиційне прогнозування. По-перше, прогнози, як правило, формуються вузьким колом експертів і в більшості випадків асоціюються з передбаченням малокерованих подій. У рамках форсайту йдеться про оцінку можливих перспектив інноваційного розвитку, пов'язаних із прогресом науки й технологій, окреслюються можливі горизонти, які можуть бути досягнуті при вкладенні певних засобів та організації систематичної роботи. По-друге, форсайт завжди передбачає участь (часто шляхом проведення інтенсивних взаємних обговорень) багатьох експертів з усіх сфер діяльності, тією чи іншою мірою пов'язаних із тематикою конкретного форсайт-проекту. Третя, головна відмінність форсайту від традиційних прогнозів – це націленість на розробку практичних заходів із наближення обраних стратегічних орієнтирів. Отже, форсайт виходить із того, що здійснення „бажаного” варіанта майбутнього багато в чому залежить від дій, які виконуються сьогодні. Тому вибір варіанта майбутнього супроводжується розробкою заходів, що забезпечують оптимальну траєкторію розвитку. Учасники форсайту усвідомлюють себе суб'єктом, який прагне самостійно обирати своє майбутнє й керувати процесом його досягненням. Форсайт включає ряд підходів, що об'єднують три складові [387, с. 197]: бачення майбутнього (прогнозування, передбачення, дослідження

перспектив); планування (стратегічний аналіз, визначення пріоритетів); спілкування (обговорення, експертна оцінка). Виходячи із цього, автори наголошують, що головними постулатами, які характеризують форсайт, є такі: майбутнє можна створити, воно залежить від докладених зусиль; майбутнє варіативне й залежить від рішень, які будуть прийняті; майбутнє не прогнозується, воно проектується.

Отже, уміння користуватися вищезазначеними методами дозволять майбутньому практичному психологу систематично міркувати, обговорювати, окреслювати майбутнє, гнучко реагувати на швидкозмінні реалії професійної діяльності.

Важливим для нашого дослідження є визначення сукупності прогностичних умінь Л. Регуш, яка наводить таку структуру: „уміння визначати причинно-наслідкові зв'язки, що дає змогу забезпечити перехід дослідника від знань про поточний стан об'єкта та стан у минулому до знань про його майбутнє; реконструкцію й перетворення уявлень, що вимагає творчого перетворення наявного й минулого образів в образ майбутнього, якого раніше не існувало і не існує; висування й аналіз гіпотез, які найбільш повно і точно відображають специфіку майбутнього стану об'єкта, враховуючи його достовірність, імовірнісний характер та різну перспективність; планування своїх подальших дій, де план є з'єднуючою ланкою між інформацією про майбутнє і включенням цієї інформації в організацію діяльності та управління нею” [294, с. 11].

Г. Кугуєнко, підтримуючи думку Л. Регуш, додає до переліку такі уміння: розуміння фахівцями цілісного процесу прогнозування, його етапів, способів побудови умовиводів, формулювання прогнозу; уміння спеціалістів оцінювати результати прогностичної діяльності шляхом самооцінювання, рефлексії та взаємооцінювання [167].

Цікавою для нас є думка Н. Соколової, яка до складу прогностичних умінь включає „загальні уміння прогнозувати з урахуванням знань у професійній галузі; уміння прогнозувати розвиток, розглядаючи процеси та явища як цілісну систему професійної галузі; уміння прогнозувати результати

при вирішенні професійних завдань у нестандартних ситуаціях та виробляти рекомендації прогнозованих подій із позиції професіонала” [330, с. 35-36].

На завершення огляду основних ідей, висловлених різними дослідниками, вважаємо за необхідне зазначити: незважаючи на різні бачення проблеми, вчені схиляються до єдиної думки, що сукупність прогностичних умінь забезпечує випереджальний підхід фахівця до професійної діяльності, це дає йому можливість передбачати імовірні зміни в об’єкті діяльності, осмислювати та науково обґрунтовувати прийняті рішення на основі отриманої інформації про перебіг подій.

Вищевикладене дає можливість обґрунтувати власні міркування із приводу визначення сукупності прогностичних умінь практичних психологів, спираючись на такі положення:

- прогностична діяльність практичних психологів спрямована на дослідження можливих тенденцій, перетворень і перспектив розвитку суб’єктів і об’єктів діяльності, результатом якого є прогноз, що відображає специфіку майбутнього і має ймовірнісний характер;
- прогностична діяльність практичних психологів завжди обумовлена метою – успішним завершенням прогностичних дій як єдності цілей та змісту;
- прогностична діяльність практичних психологів здійснюється на основі знань та досвіду, і на цій же основі формуються уміння.

З урахуванням сутності та специфіки прогностичної діяльності практичних психологів, на основі узагальнення наукових поглядів на сукупність прогностичних умінь, вважаємо, що прогностичні уміння практичних психологів можна об’єднати у чотири основні групи, які презентовано на рисунку 1.3.

Відповідно до другого завдання, яке маємо реалізувати у даному підрозділі, з’ясуємо структурний склад кожної із означених нами груп прогностичних умінь практичного психолога.

Перш за все зазначимо, що *ретроспективна група прогностичних умінь* передбачає серію послідовних дій, пов’язаних із вирішенням питання, що саме

необхідно прогнозувати у професійній діяльності, тобто які об'єкти та суб'єкти психологічної дійсності підлягають прогнозуванню та психологічному обґрунтуванню.

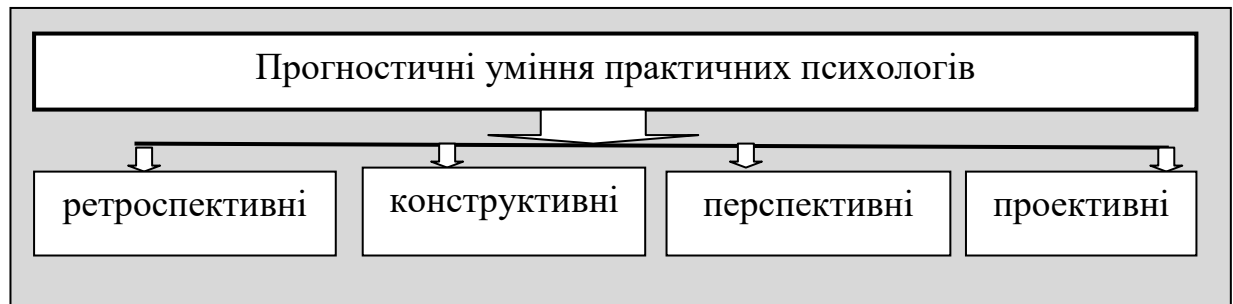


Рис. 1.3. Сукупність прогностичних умінь практичних психологів

При застосуванні ретроспективних прогностичних умінь відбуваються дії з дослідження історії розвитку об'єкта (явища, процесу) та його прогнозного фону. Важливим є розробка та вибір відповідного методичного інструментарію для проведення ретроспективної діагностики. На думку В. Бозаджиева, практичний психолог повинен „...самостійно та успішно здійснювати технологічний процес постановки психологічного діагнозу – з'ясування наявності та ступеню вираженості певних психологічних ознак особистості” [53, с. 270]. Дана дія вимагає здійснення інформаційного аналізу ситуації з метою подальшого зменшення її невизначеності та з'ясування тенденцій розвитку об'єкта (явища, процесу) прогнозування.

Наступна група – *конструктивні прогностичні уміння* – передбачають дії з перетворення існуючих уявлень про об'єкт (явище, процес) прогнозування, що вимагають здійснення попередньої систематизації отриманої інформації і є основою для формулювання гіпотез, які необхідно буде перевірити у ході виконання наступних етапів прогностичної діяльності.

У науковому сенсі гіпотеза – це „система умовиводів, за допомогою якої на основі ряду фактів робиться висновок про існування об'єкта, зв'язку або причини явища, причому цей висновок не можна вважати абсолютно достовірним” [359, с. 72]. З точки зору логіки, гіпотеза є процесом думки, що полягає у побудові пропозиції про причини спостережуваних явищ і наступному доведенні цього припущення [82].



На думку Н. Булдакової, висування і аналіз гіпотез – необхідне уміння для здійснення прогностичної діяльності, яке ґрунтується на розумінні фахівцем варіативного характеру можливих наслідків своїх дій [59]. Поділяючи цю точку зору, ми вважаємо за необхідне відмітити, що дії практичного психолога, вчинені без оцінки наслідків, без урахування тих зв'язків, які виникнуть у результаті його втручання, можуть виявитися марними, а іноді шкідливими.

До групи перспективних прогностичних умінь відносимо дії, що вимагають виявлення можливостей вирішення проблемної ситуації, здійснення прогнозування ймовірних способів перетворення ситуації, а також формулювання сукупності альтернативних рішень. Завдяки перспективним прогностичним умінням відбувається пошук, виявлення та генерація нових можливих рішень даної проблемної ситуації (чим більше розглядається варіантів, тим вища ймовірність, що серед них виявиться оптимальний). Дана дія вимагає попереднього вибору прийнятних альтернатив (формується на основі їх детального аналізу з погляду досягнення поставлених цілей, наявних обмежень) та їх оцінки (виробляється на основі даних, отриманих на попередньому етапі, за допомогою інформації, досвіду роботи й інтуїції, обираються найкращі варіанти альтернативних рішень).

Уміння з'ясувати можливі перспективи розвитку об'єкта (явища, процесу) прогнозування та умов їх досягнення, на думку Н. Булдакової [59], Т. Димової [100], М. Міронової [209], Т. Поясок [277], А. Присяжної [278] та інших науковців є показником ступеню досвідченості суб'єкта прогностичної діяльності.

Вважаємо, що підвищенню ступеня досвідченості практичного психолога також сприятимуть навички володіння методами формування множини альтернатив для вибору оптимального рішення. За Н. Волковою, до таких методів відносимо: емпіричні (ситуація порівнюється суб'єктом з усіма відомими спорідненими ситуаціями та коригується рішення, ураховуючи наявні особливості); логіко-евристичні (передбачають поступове розділення даної проблеми на окремі підзавдання, операції, елементарні дії, які мають відомі евристичні рішення); абстрактно-логічні (дозволяють відволіктися від сутності

конкретних дій або прийомів роботи та акцентувати увагу лише на їх послідовності); рефлексивні (базуються на послідовному висуванні гіпотез про можливі цілі іншого суб'єкта операції та формулюванні реакцій у відповідь) [70].

На наше переконання, визначення переваг та недоліків кожної альтернативи, оцінка всіх варіантів рішення відповідно до наявних обмежень; передбачення можливих наслідків вибору того чи іншого рішення дозволяють практичному психологу обрати саме той варіант, на основі якого він надалі буде розробляти корекційні заходи.

Група *проективних прогностичних умінь* заснована на природному умінні людини мисленнєво створювати моделі необхідного майбутнього та впроваджувати їх у життя. Ця група передбачає послідовність таких дій: створення дослідного зразка поведінки, стану об'єкта прогнозування (синтезування окремих важливих якостей, потреб, вимог об'єкта в єдине ціле), яке включає: актуалізацію знань про об'єкт (явище, процес), опис його характеристик, властивостей, компонентів, визначення нового об'єкта (явища, процесу) зі збереженням основних ознак оригіналу; деталізація проекту (моделі, плану), що наближує його до використання у певних умовах реальними учасниками; впровадження, орієнтоване на забезпечення його ефективного функціонування та розвиток; корекцію за умов неможливості досягнення поставлених цілей, неотримання бажаного результату тощо.

Отже, ця група прогностичних умінь відображає дії, спрямовані на досягнення результату і є матеріалізацією прогнозів, що виражається у розробці спеціальних процедур, рекомендацій щодо реалізації обраного плану, проекту, моделі корекційних заходів.

Спираючись на вищезазначене, представимо сукупність прогностичних умінь, необхідних для здійснення практичним психологом прогностичної діяльності, у вигляді таблиці (табл.1.2).

Таким чином, у межах дисертаційної роботи ми виділили чотири групи прогностичних умінь, необхідних для здійснення відповідних етапів

прогностичної діяльності практичного психолога. У своїй сукупності ці уміння становлять комплексне інтегративне утворення.

Таблиця 1.2

**Сукупність прогностичних умінь практичних психологів, необхідних для здійснення професійно-прогностичної діяльності**

Етапи прогностичної діяльності	Групи прогностичних умінь	Перелік прогностичних умінь
Орієнтувально-прогностичний	Ретроспективні	<p>виділяти прогностичні завдання;            визначати об'єкт, його істотні ознаки і мету психологічного прогнозу;            визначати характер взаємозв'язку, структури ознак об'єкта прогнозування;            визначати термін випередження прогнозу;            створювати основи прогнозування;            збирати та аналізувати інформацію про об'єкт прогнозування;            виділяти фактори, умови, які впливають на об'єкт прогнозування та диференціювати їх за силою їх впливу на об'єкт прогнозування;            визначати форми взаємозв'язку між факторами, умовами, об'єктами, що аналізуються;            виділяти та аналізувати теоретичні положення для здійснення процесу прогнозування;            аналізувати інформацію з метою виявлення тенденцій розвитку об'єкта прогнозування;</p>
Варіативно-прогностичний	Конструктивні	<p>виконувати логіко-методичний аналіз об'єкта (суб'єкта) з точки зору прогнозування;            здійснювати аналіз об'єкта (суб'єкта) з точки зору використання відомих закономірностей;            здійснювати пошук умов, що впливають на отримання вказаних наслідків;            уявляти різну часову перспективу у розвитку об'єкта прогнозування;            уявляти вірогідний процес розвитку об'єкта прогнозування;            уявляти варіативний процес розвитку об'єкта прогнозування;</p>
Перспективно-прогностичний	Перспективні	<p>визначати, формулювати аналізувати гіпотези про стан розвитку об'єкта прогнозування, оцінювати їх вірогідність та обирати оптимальну;            встановлювати та обґрунтовувати наслідки складених прогнозів, уявляти їх дію у нових умовах;            передбачати та моделювати можливі варіанти проявів поведінки досліджуваного об'єкта та умови їх досягнення;            визначати найбільш ефективні стратегії здійснення психологічних заходів у конкретних умовах;            використовувати прогностичні методи для здійснення прогнозування процесу розвитку досліджуваного об'єкта</p>
Проективно-прогностичний	Проективні	<p>планувати основні етапи психологічної роботи,            проводити психологічний аналіз змісту, процесів і результатів своєї діяльності;            складати програми майбутніх дій, розробляти проекти;            розробляти та надавати рекомендації щодо організації та проведення дій, пов'язаних із психологічним прогнозуванням</p>

Група 1 – ретроспективні прогностичні уміння, які пов'язані з аналізом попередніх подій, умов, тенденцій розвитку об'єкта (явища, процесу) прогнозування і реалізуються на орієнтувально-прогностичному етапі прогностичної діяльності практичного психолога.

Група 2 – конструктивні прогностичні уміння – це уміння, пов'язані з перетворенням існуючих уявлень про об'єкт (явище, процес) прогнозування, генеруванням ідей про подальший його розвиток; вони втілюються на варіативно-прогностичному етапі прогностичної діяльності практичного психолога.

Група 3 – перспективні прогностичні уміння, що пов'язані зі з'ясуванням перспектив розвитку об'єкта (явища, процесу) та умов їх досягнення і застосовуються на перспективно-прогностичному етапі прогностичної діяльності практичного психолога.

Група 4 – проєктивні прогностичні уміння – уміння планувати, виробляти практичні рекомендації щодо проведення подальшої роботи з урахуванням визначеного прогнозу, керувати процесом реалізації прогнозу; ці уміння використовуються на проєктивно-прогностичному етапі прогностичної діяльності практичного психолога.

На основі проведеного аналізу зазначаємо, що для успішного здійснення прогностичної діяльності практичний психолог повинен володіти усіма визначеними групами прогностичних умінь, що є необхідною умовою виконання будь-якого виду професійної діяльності (психодіагностичної, психокорекційної, психотерапевтичної, психологічного консультування, психопрофілактики та просвітництва).

Реалізація третього завдання пов'язана з визначенням критеріїв та рівнів сформованості прогностичних умінь майбутніх практичних психологів.

Відомо, що критерії повинні бути об'єктивними і мають враховувати основні сутнісні ознаки досліджуваного явища, відображати динаміку вимірюваної якості у просторі й часі та розкриватися через низку показників, за силою прояву яких можна стверджувати про рівень сформованості конкретного критерію [70].

Л. Путляєва, вивчаючи сучасні проблеми професійного навчання, конкретизує значення критерію як „міри оцінювання досліджуваного явища та тих змін, які відбулися у розвитку окремих складових чи особистості в цілому у результаті експериментального навчання, за якого визначена гіпотеза відповідає чи не відповідає результатам експерименту” [291, с. 37]. Це визначення має важливе практичне значення для нашої роботи.

Розглядаючи критерії та показники будь-якого досліджуваного явища, І. Блощинський вважає за необхідне враховувати наступні моменти: визначення критеріїв та показників має виходити з мети дослідження; сформовані критерії мають відображати ознаки, притаманні предмету, який вивчається, незалежно від волі та свідомості суб'єктів; ознаки повинні бути сталими, вони мають повторюватися та відображати сутність явища; система взаємопов'язаних ознак повинна розкривати основний зміст критеріїв [48, с. 75].

Правильність вибору критеріїв залежить від дотримання таких вимог: об'єктивність (критерій не повинен бути функцією особистісних характеристик суб'єкта, що ним користується; при цьому важливо, щоб складові критерію можна було однозначно оцінювати у найбільш простій системі – так-ні); ефективність (критерій повинен найбільш повно відображати фактори, які впливають на оцінюваний параметр навчального процесу, що забезпечується за рахунок множинності елементарних критеріїв); надійність і висока достовірність (ця вимога забезпечується достатньою статистикою оцінок за обраним критерієм); спрямованість критерію (критерій повинен бути спрямованим на управління одним або одночасно декількома видами діяльності) [68, с. 35-36].

Отже, в нашій роботі ми виходимо з того, що критерії – якості, властивості, ознаки досліджуваного об'єкта, які дають можливість зробити висновки про стан і рівень його сформованості та розвитку; показники – це кількісні та якісні характеристики сформованості кожної якості, властивості, ознаки досліджуваного об'єкта, тобто міра (ступінь) сформованості того чи іншого критерію [190].

Щодо визначення критеріїв сформованості прогностичних умінь, вчені не

одноставні у своїх міркуваннях. Їх підходи до оцінки прогностичних умінь ми узагальнили у таблиці 1.3.

Таблиця 1.3

### Критерії оцінки прогностичних умінь

Критерії оцінки	Автор
Змістовий, операційний, мотиваційний	Л. Регуш [294, с. 148]
Знаннєвий (об'єм і якість знань); діяльнісний (рівень проявлення дій, що входять до операційного складу прогностичної діяльності); розумовий (рівень якостей розумових процесів)	А. Захаров [117, с. 80]
Чіткість та глибина розуміння необхідності використання прогностичних умінь у майбутній професійній діяльності; об'єм знань із прогностичних умінь (глибина, міцність, усвідомленість, самостійність суджень, доказовість); усвідомленість та якість виконання прогностичної діяльності (самостійність, послідовність виконання дій, усвідомленість, виконання на підставі знань прогностики)	Т. Димова [100, с. 79]
Усвідомленість дій, що виконуються; повнота виконання дій, що входять до складу прогностичних умінь; раціональна послідовність дій, що виконуються	М. Міронова [209, с. 120]
Мотиваційний, операційний, змістово-процесуальний	А. Антонєць [17, с. 161]
Ступінь реалізації прогностичних умінь при вирішенні професійних завдань (ситуації, у яких застосовуються методи прогнозування; рівні прогнозування під час вирішення професійних завдань; тип діяльності; швидкість виконання професійних завдань, частота використання прогностичних умінь); діяльнісний стан студента та його відношення до прогнозування подій та процесів, пов'язаних із майбутньою професією (інтерес до професійних завдань; мотиви, пов'язані з прогнозуванням професійних завдань; усвідомленість діяльності; система знань із питань прогнозування)	Н. Соколова [330, с. 43-45]
Усвідомлення потреби в оволодінні прогностичною діяльністю, самоцінність і сформованість професійно-педагогічних і прогностичних знань, якість оволодіння системою прогностичних умінь, довільність і глибина усвідомлення власного образу „Я” як педагога з певним рівнем сформованості прогностичних умінь	Н. Давкуш [87, с. 109]
Когнітивний, креативний, емоційно-вольовий, рефлексивний	Є. Постнікова [273, с. 126]
Мотиваційно-прогностичний, когнітивно-процесуальний, особистісно-рефлексивний	О. Кабанська [131, с. 77-80]
Знання у галузі прогнозування; уміння здійснювати аналітико-прогностичні дії; усвідомлення особистісного досвіду та можливостей у галузі прогнозування	К. Корнілова [157, с. 97]
Усталеність прояву прогностичного компонента у структурі професійної діяльності; переконаність (яскравість) прояву прогностичного компонента у структурі професійної діяльності	В. Демідова [92, с. 88]
Суттєвість умов, які слугують основою прогнозу; варіативність прогнозів; перспективність прогнозів	М. Іонова [125, с. 91]
Когнітивний (об'єм, якість знань, необхідних для прогнозу); рівень виконання дій, що входять до операційного складу прогностичної діяльності; мотиваційно-ціннісний (активність, соціальна коректність, особистісна значущість прогностичної діяльності); рефлексивно-оціночний (усвідомленість, перспективність, доказовість, надійність прогнозу)	І. Білоновська, О. Філіпова [37, с. 55]

Ми переконані, що без наявності у фахівця позитивної мотивації до оволодіння прогностичними вміннями і здійснення прогностичної діяльності неможливе її виконання. Адже саме мотиви впливають на діяльність і поведінку особистості [115; 120; 123; 149; 197; 313; 315; 355; 383 та ін.]. Тому першим критерієм сформованості прогностичних умінь майбутніх практичних психологів ми виділили *мотиваційний*.

У визначенні наступних критеріїв виходили з того, що виконання дій, які забезпечують отримання та аналіз випереджальної інформації про досліджуваний об'єкт (явище, процес), перетворення існуючих уявлень про об'єкт прогнозування (явище, процес) з метою оптимального вирішення поставлених прогностичних завдань, контролю та коригування прийнятих рішень на підставі усвідомленого їх застосування у професійно-практичній діяльності потребує наявності у фахівців системи знань про засоби та способи дії.

Отже, критеріями сформованості прогностичних умінь студентів мають бути *змістовий*, що характеризує наявність системи знань з проблеми прогнозування, *та процесуальний*, що відображає ступінь володіння майбутнім психологом сукупністю необхідних дій для здійснення прогностичної діяльності.

На нашу думку, фахова діяльність неможлива без наявності у практичних психологів особливої чутливості до змін, що відбуваються у процесі оволодіння прогностичними вміннями, критичного ставлення до себе та власної діяльності. Отже, необхідно визначити *рефлексивний критерій* сформованості прогностичних умінь.

Таким чином, критеріями сформованості прогностичних умінь майбутніх практичних психологів нами обрано мотиваційний, змістовий, процесуальний та рефлексивний.

Оцінити якість сформованості прогностичних умінь майбутніх практичних психологів за кожним із означених критеріїв можна шляхом співставлення показників та рівнів сформованості на початковому та кінцевому

етапах експериментального дослідження.

Поняття „показник” у довідниковій літературі визначається як те, завдяки чому можна судити про стан, розвиток, хід чогось [326, с. 478]; свідчення, доказ, ознака чого-небудь; наочні дані про результати певної роботи, процесу; дані про досягнення у будь-чому; дані, які свідчать про кількість чого-небудь [82].

Розкриємо показники кожного із виокремлених критеріїв сформованості прогностичних умінь майбутніх практичних психологів, а також рівні їх сформованості. Нами обрано триелементну модель рівневої класифікації: низький, середній та високий рівні, які відрізняються один від одного переходом до більш складних та змінних якостей прогностичних умінь.

Визначаючи *мотиваційний критерій* ми спирались на наукові праці, у яких висвітлено специфіку формування в особистості мотивів трудової і навчальної діяльності [8; 26; 45; 99; 128; 140; 164; 185; 269; 321]. Ураховували, що навчальні мотиви розрізняються за змістом та мірою їх усвідомленості.

В. Кулько у своїх дослідженнях виділяє такі групи мотивів: соціальні (усвідомлення соціальної значущості навчання, потреба у розвитку світогляду та світорозуміння тощо); пізнавальні (інтерес до отримання знань, прагнення до розвитку пізнавальних здібностей, отримання задоволення від інтелектуальної діяльності тощо); особистісні (почуття самоповаги, прагнення користуватися авторитетом серед однолітків, прагнення до персоналізації або трансляції особистісних якостей, здібностей тощо) [171].

Науковцями (Б. Бархаєвим [30, с. 262] А. Марковою, Т. Матіс, О. Орловим [197, с. 15-16] відзначено, що мотиваційна сфера навчання особистості характеризується змістовими й динамічними параметрами. До змістових параметрів відносяться наявність особистісного сенсу навчальної мотивації, дієвість мотивації, зрілість мотивів, самостійність виникнення і вияву мотивації, широта охоплення навчальною мотивацією різних аспектів навчальної діяльності. До динамічних параметрів навчальної мотивації, які пов'язані з психофізіологічними особливостями особистості й типом нервової



системи, вчені відносять такі: сталість мотивів, що проявляється у регулярності вияву людиною навчальних інтересів та прагнень; емоційне забарвлення, що виражається у позитивному чи негативному ставленні до навчання взагалі та його окремих аспектів зокрема; сила мотиву, що спрямовує зусилля індивіда до вибору певного рівня складності поставлених завдань.

На основі проведеного аналізу визначаємо, що *мотиваційний критерій передбачає* усвідомлення майбутнім практичним психологом значення розвитку його прогностичних умінь у професійному становленні, бажання підвищити власний рівень прогностичних умінь, тобто відображає сформованість у студентів мотивів, необхідних для успішного здійснення прогностичної діяльності.

Рівні сформованості прогностичних умінь за мотиваційним критерієм:

– низький: студенти не усвідомлюють значущість прогнозування у майбутній професійній діяльності; байдуже чи негативно ставляться до навчальної діяльності, пов'язаної з цим процесом; не прагнуть до оволодіння знаннями й уміннями прогнозування; мають найгірше співвідношення компонентів мотиваційного комплексу, що спонукають їх до виконання професійно-прогностичної діяльності;

– середній: студенти епізодично виявляють інтерес до процесу прогнозування; розуміють важливість цієї процедури лише для окремих видів роботи психолога; вимагають імпульсу ззовні для прояву активності у навчальній діяльності, пов'язаної з оволодінням прогностичними знаннями й уміннями;

– високий: студенти виявляють позитивний стійкий інтерес до процесу прогнозування; усвідомлюють значущість прогностичних умінь, демонструють внутрішню упевненість в обов'язковому використанні прогностичних умінь у професійній діяльності; виявляють активність, цілеспрямованість та самостійність у процесі сприйняття, засвоєння і використання прогностичних знань та умінь у практичній діяльності; мають оптимальне співвідношення компонентів мотиваційного комплексу, що спонукають їх до виконання

професійно-прогностичної діяльності.

Отже, мотиваційний критерій оцінки рівня сформованості прогностичних умінь майбутніх практичних психологів визначається такими показниками: вагомістю складових навчальної мотивації, яка спрямовує студентів до виконання діяльності, пов'язаної з оволодінням знаннями та вміннями в галузі прогнозування; глибиною розуміння необхідності використання прогностичних умінь у професійній діяльності практичного психолога; співвідношенням компонентів мотиваційного комплексу особистості, що спонукає студентів до виконання професійно-прогностичної діяльності.

У визначенні *змістового критерію* сформованості прогностичних умінь провідною для нас була думка Л. Регуш, яка наголошує, що „для здійснення прогностичної діяльності фахівець повинен володіти певною сукупністю знань, необхідних для отримання прогнозу: знаннями про розвиток процесу або явища у минулому, знаннями про цикли повторюваності об'єктів прогнозу, знаннями аналогічних процесів, що відбувалися, знаннями закономірностей і теорій” [294, с. 143].

Дослідниця наголошує, що важливо визначити обсяг знань, необхідних для отримання прогнозу. Оскільки знання про об'єкт прогнозу, які не є значущими на даний час, можуть стати вагомими у майбутньому, при прогнозуванні необхідно залучати широке коло знань, включаючи й ті, які на даний момент здаються незначними. Але при широкому змістовному аналізі знань потрібно зберігати вибірковість їх застосування, чому сприяє актуалізація тільки необхідних знань на певних етапах прогнозування.

Отже, змістовий критерій включає: а) підстави прогнозування, тобто знання, які відображають об'єктивно існуючі зв'язки і тенденції розвитку прогнозованих явищ; б) особливості співвідношення цих знань із поточною інформацією про прогнозований об'єкт; в) знання, якими володіє прогнозуючий суб'єкт і яким притаманні різні якісні характеристики: вибірковість, повнота, усвідомленість тощо.

Поділяючи позицію Л. Регуш, Т. Димова доповнює змістовий критерій знаннями про внутрішні та зовнішні тенденції розвитку об'єкта (суб'єкта) прогнозування, фактори прогнозного фону, що впливають на цей об'єкт у контексті поставлених завдань прогнозування; принципи і критерії, які дозволяють ефективно здійснювати прогнозування у діяльності; суть та відмінні ознаки, роль і місце прогнозування у структурі фахової діяльності; методи здійснення прогнозування; психолого-педагогічні знання, визначені навчальними програмами [100, с. 63].

Аналіз думок вчених дав нам змогу дійти таких міркувань: показником сформованості змістового критерію є дієвість знань – наявність умінь застосовувати їх під час вирішення практичних завдань, що передбачає „конкретне визначення основних напрямів застосування знань у практичній діяльності та змістову характеристику методів, процедур і методик дій щодо використання теоретичних і практичних знань” [380, с. 412].

Рівні сформованості прогностичних умінь за змістовим критерієм:

– низький: студенти мають задовільні знання у недостатньому для прогнозування обсязі;

– середній: студенти володіють знаннями у достатньому для прогнозування обсязі, але мають проблеми з визначенням тенденцій розвитку та впливу на об'єкти (суб'єкти) прогнозування факторів прогнозного фону, умов ефективності складання прогнозу, із використанням алгоритму прогнозування;

– високий: студенти володіють інформацією про об'єкти (суб'єкти) прогнозування, їх внутрішні та зовнішні тенденції розвитку та способи впливу на фактори прогнозного фону; сутність та призначення психологічного прогнозування у професійній діяльності; функції, принципи, методи, алгоритми прогнозування; умови ефективності складання прогнозу.

Таким чином, змістовий критерій оцінки рівня прогностичних умінь визначається наступними показниками: ступенем оволодіння студентами понятійним апаратом щодо питань прогнозування; глибиною, аналітичністю,

усвідомленістю, гнучкістю, перспективністю, доказовістю прогностичного мислення студентів.

У ході дослідження нами з'ясовано, що *процесуальний критерій* відображає рівень засвоєння студентами сукупності дій щодо здійснення прогностичної діяльності та вияву прогностичних умінь на практиці. На думку В. Архангельського [18], А. Бауера [33], А. Бодальова [52], Л. Регуш [294] показниками даного критерію є: встановлення причинно-наслідкових зв'язків; реконструкція та перетворення уявлень про досліджуваний об'єкт прогнозування (явище, процес); висування й аналіз гіпотез; планування.

Дослідники одностайні у тому, що однією з підстав для виділення дій, необхідних і достатніх при прогнозуванні, є принципова можливість пізнання майбутнього, завдяки об'єктивно існуючому причинно-наслідковому зв'язку явищ і процесів, через який розкривається таке співвідношення явищ, при якому одне з них породжує інше. У причинно-наслідкових відносинах причина звернена до минулого, а наслідок – до майбутнього. Отже, стійкий закономірний причинно-наслідковий зв'язок, що існує і у потоці часу, дозволяє здійснювати перехід від знань минулого до знань теперішнього та майбутнього.

Ми згодні з думкою вчених про те, що можливості пізнання майбутнього полягають в активній, перетворюючій сутності людської свідомості, тому що властивості свідомості тісно пов'язані з пізнанням майбутнього. Значущою тут видається перетворююча сила свідомості у моделюванні образів майбутнього.

Наведені особливості відображення майбутнього дозволяють припускати, що процес перетворення знань (уявлень) – один із видів дій, здійснюваних при прогнозуванні.

Рівні сформованості прогностичних умінь за процесуальним критерієм:

– низький: студенти не здатні виділяти суттєві ознаки об'єкта (явища, процесу), передбачати перспективи його подальшого розвитку тощо; не вміють визначати адекватну мету та завдання майбутньої діяльності, прогнозувати можливі проблеми; не спроможні висувати вірогідні гіпотези, застосовувати методи наукових досліджень, визначати можливості творчого використання

теоретичних ідей і практичних доробок;

– середній: студенти здебільшого правильно передбачають подальший розвиток досліджуваного об'єкта (явища, процесу), виділяють його суттєві ознаки, але мають проблеми у визначенні причинно-наслідкових зв'язків між психологічними явищами; у більшості випадків здатні визначати мету, завдання з урахуванням різних часових перспектив й умов їх реалізації, але часто не можуть передбачати виникнення можливих ускладнень у своїй діяльності; здебільшого спроможні висувати вірогідні гіпотези, частково вміють проводити уявні експерименти, визначати можливості творчого використання тих чи інших теоретичних надбань і практичного досвіду;

– високий: студенти здатні правильно виокремлювати суттєві ознаки та діагностувати стан об'єкта, визначати тенденції його подальшого розвитку і причинно-наслідкові зв'язки між психологічними явищами; вміють визначати мету, провідні психологічні завдання з урахуванням різних часових перспектив та умов їх реалізації, передбачати виникнення можливих ускладнень; спроможні висувати вірогідні гіпотези, вміють проводити уявні експерименти, визначати можливості творчого використання тих чи інших теоретичних надбань і практичного досвіду.

Отже, процесуальний критерій у нашому дослідженні визначається наступними показниками: рівнем вербального узагальнення, обґрунтованістю, перспективністю, логікою побудови, усвідомленням вірогідного характеру наслідків та етапів процесу прогнозування при встановленні причинно-наслідкових зв'язків; рівнем вербального узагальнення причин; повнотою, суттєвістю причинно-наслідкових зв'язків; усвідомленням мети плану, повнотою операцій планування; варіативністю асоціативного поля, пластичністю уявлень, широтою пошуку при формулюванні гіпотез з урахуванням вимог та умов, гнучкістю, обґрунтованістю гіпотез; багатоваріантністю прогнозу розвитку ситуації (поведінки).

Виділяючи критерії сформованості прогностичних умінь практичних психологів, вважаємо за необхідне акцентувати увагу на *рефлексивному*

*критерії*. Психологічна діяльність за своєю природою є рефлексивною і включає: рефлексію виконавчої діяльності (реальні вказівки, пропозиції, поради, спонукання до дії); визначення стратегії дії (вибір програми дій з урахуванням ситуації, що склалася і стану готовності до її вирішення); аналіз і власну оцінку обраної стратегії і реалізованої на її основі програми, співвіднесення її з поставленими цілями і завданнями. Рефлексивне управління складає основу самовдосконалення психологічної діяльності, психологічного спілкування, професійних умінь психолога, у тому числі й прогностичних.

Ми вважаємо суттєвим визначити кілька моментів, що відображають роль рефлексії у прогностичній діяльності психолога: по-перше, рефлексія є однією з важливих умов засвоєння змісту прогностичної діяльності; по-друге, на її підставі здійснюється контроль і управління процесом засвоєння знань, формування прогностичних умінь; по-третє, рефлексія необхідна при зміні умов професійно-освітньої діяльності; по-четверте, вона є одним із основних механізмів розвитку власне прогностичної діяльності.

О. Рукавішнікова та О. Сазонова під професійною рефлексією розуміють психологічний механізм професійного самовдосконалення і самоактуалізації, що виявляється у здатності фахівця займати аналітичну позицію по відношенню до себе і професійної діяльності [304; 307]. У зв'язку з цим треба наголосити, що зупинка у саморозвитку, яка призводить до нездатності адаптуватися до змін навколишнього світу, використовувати нові знання і технології, адекватно вирішувати професійні й особистісні проблеми, є істотним обмеженням прогностичної діяльності психолога, оскільки лише вільна і творча особистість здатна вийти за межі того, що визначено конкретними причинами та установками. Для того, щоб здійснити таку дію, треба знайти, створити нові способи діяльності та форми спілкування.

Таким чином, рефлексуючий практичний психолог – це особистість, яка має глибину, проблемність і критичність мислення; відкритість, готовність до діалогу; гнучкість у пошуку альтернативних підходів до вирішення проблем; варіативність і пластичність у комунікативних стратегіях, особистісну

включенність у діяльність, прийняття відповідальності за вибір рішення, а також уміння аналізувати та досліджувати свій досвід.

Зазначене свідчить про необхідність введення до критеріїв сформованості прогностичних умінь практичних психологів рефлексивного критерію та визначення таких його рівнів:

- низький: студент не вміє грамотно проводити самоаналіз і самооцінювати прогностичну діяльність;
- середній: студент ситуативно здатний до здійснення самоаналізу і самооцінки дій прогностичного характеру;
- високий: студент спроможний здійснювати об'єктивний самоаналіз і самооцінку дій у прогностичній діяльності та на основі отриманих результатів своєчасно вносити до неї необхідні зміни.

Отже, рефлексивний критерій у нашому дослідженні визначається наступними показниками: рівнем суб'єктивного контролю, індивідуальною рефлексивністю (особистісною включеністю у діяльність, прийняттям відповідальності за вибір рішення, умінням аналізувати та досліджувати власний досвід), схильністю до ризику, раціональністю.

Взаємозв'язок критеріїв та рівнів сформованості прогностичних умінь практичних психологів представлено у таблиці 1.4.

На підставі визначених критеріїв та показників нами було виділено три узагальнені рівні сформованості прогностичних умінь у майбутніх практичних психологів: низький, середній, високий.

*Низький рівень.* У процесі вирішення завдань професійної сфери з прогнозування студенти можуть застосовувати прогностичні уміння, використовуючи методи прогнозування (екстраполяція, моделювання, метод експертної оцінки тощо) у стандартній ситуації, за пропонованими зразками. Прогностичні уміння проявляються переважно при складанні прогнозів на рівні визначення мети. Інтерес до прогностичної діяльності практично відсутній. Переважають утилітарні, мотиви вимушеності та уникнення труднощів.

Діяльність, у якій можуть проявлятися прогностичні уміння, носить неусвідомлений характер.

Таблиця 1.4

**Взаємозв'язок критеріїв та рівнів сформованості прогностичних умінь практичних психологів**

Рівні сформованості прогностичних умінь	Критерії сформованості прогностичних умінь			
	мотиваційний	змістовий	процесуальний	рефлексивний
<b>низький</b>	нестійкі мотиви вимушеності, уникнення труднощів, пов'язаних з окремими видами професійної діяльності	формальний характер теоретичних знань із прогнозування, відсутність системності	неусвідомлений характер прогностичної діяльності (рівень цілепокладання при вирішенні професійних завдань)	неадекватна самооцінка діяльності при вирішенні завдань прогностичного характеру у професійній діяльності
<b>середній</b>	стійкі навчально-професійні мотиви, потреба у частково-пошуковій прогностичній діяльності	знання із прогнозування в окремих сферах професійної діяльності	усвідомлене використання прогностичних умінь для вирішення алгоритмізованих професійних завдань (рівень планування при вирішенні професійних завдань)	ситуативна самооцінка своєї діяльності при вирішенні завдань прогностичного характеру у професійній діяльності
<b>високий</b>	стійкі навчально-професійні мотиви, потреба у пошуковій прогностичній діяльності професійного спрямування	глибинні знання широкого спектру питань з прогнозування, їх системність	активне використання прогностичних умінь при вирішенні практичних завдань професійного спрямування (рівень проектування при вирішенні професійних завдань)	адекватна самооцінка діяльності при вирішенні завдань прогностичного характеру у професійній діяльності

Теоретичні знання з прогнозування мають формальний, несистемний характер. Склад прогностичних умінь неповний: розвинені загальні прогностичні уміння, однак уміння прогнозувати результати при вирішенні професійних завдань у нестандартних ситуаціях і розробляти рекомендації з позиції професіонала відсутні.

*Середній рівень.* Студенти застосовують прогностичні уміння, використовуючи методи прогнозування (екстраполяція, моделювання, метод



експертної оцінки тощо), що дозволяє їм виконувати репродуктивну діяльність у частково змінених ситуаціях. Наявність прогностичних умінь можна спостерігати при складанні прогнозів на рівні планування. Професійно-прогностична діяльність здійснюється швидко у стандартних, епізодично у змінених ситуаціях. У таких студентів інтерес до прогностичної діяльності пов'язаний із самовираженням. Навчально-професійні мотиви стійкі, але пов'язані з окремими сферами майбутньої професійної діяльності. Під час вирішення професійних завдань студенти розуміють значущість виконання прогностичної діяльності, однак її рівень ще недостатній. Мають глибокі теоретичні знання із прогнозування лише в окремих сферах професійної діяльності. Склад прогностичних умінь неповний: розвинені загальні прогностичні уміння, але рівень сформованості уміння прогнозувати результати у процесі вирішенні професійних завдань у нестандартних ситуаціях відповідає середньому.

*Високий рівень.* Студенти застосовують прогностичні уміння, використовуючи методи прогнозування (екстраполяція, моделювання або експертні оцінки), у новій ситуації. При вирішенні професійних завдань прогностичні уміння проявляються під час складання прогнозів на рівні проектування. Студенти здатні до застосування прогностичних умінь під час виконання продуктивної діяльності (самостійно запропонованої) у незнайомій ситуації, пропонують оригінальні варіанти вирішення професійних завдань. Прогностична діяльність виконується швидко. Інтерес до діяльності, що вимагає застосування прогностичних умінь, стійкий. Мотивація студентів пов'язана з широким спектром завдань майбутньої професійної діяльності. Теоретичні знання із прогнозування глибокі, мають системний характер. Склад прогностичних умінь повний, розвинуті загальні прогностичні уміння і здатність прогнозувати результати при вирішенні професійних задач у нестандартних ситуаціях з подальшою розробкою рекомендацій з позиції професіонала.

Таким чином, структурно-критеріальна характеристика прогностичних

умінь майбутніх практичних психологів дозволила чіткіше уявити сутність досліджуваного явища і конкретизувати його зміст.

### **1.3. Можливості інтерактивних технологій щодо формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів**

Обираючи саме *технології* як засоби формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів, виходили з позиції Н. Волкової, яка зазначає, що якість освіти забезпечується технологічністю освітнього процесу, „...оскільки саме технологічність намагається відповісти на запитання, *яким чином краще здійснювати освітню діяльність*” [70, с. 108].

Намагаючись розкрити можливості інтерактивних технологій щодо формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів, зупинимо свою увагу на поняттях „технологія”, „технологія навчання”, „інтерактивна технологія”.

У класичному розумінні технологія (від грец. *techne* – мистецтво, майстерність, уміння й *logos* – слово, поняття, учення) – це „сукупність процесів, правил, навичок, що застосовуються при виготовленні певного виду продукції у будь-якій сфері виробничої діяльності. У своїй еволюції технологія спирається на всю сукупність природно-наукових знань і у свою чергу призводить до виникнення нових галузей науки і техніки, створює матеріальну та інформаційну базу для їх розвитку” [95].

Серед значної кількості трактувань поняття „технологія навчання” ([9], [41], [265], [310], [312] та ін.), нам імпонує визначення її як способу реалізації змісту навчання, передбачуваного навчальними програмами, що „є системою форм, методів і засобів навчання та забезпечує найбільш ефективне досягнення поставленої мети” [70, с. 234]. Отже, завдання педагога полягає у знаходженні оптимальних форм, методів та засобів навчання, що будуть відповідати встановленим педагогічним завданням.

Тенденція впровадження у процес навчання інтрактивних технологій стала прогресивним кроком у переході від репродуктивного до активного

способу організації навчального процесу, який передбачає залучення студентів до самостійної діяльності та їх взаємодію із викладачем на основі партнерських відносин.

Слово „інтерактивний” (від англ. *interact: inter*, – взаємний, *act* – діяти) – „здатний до взаємодії, діалогу” [152]. Сутність інтерактивного навчання полягає в організації постійної взаємодії всіх учасників навчального процесу, жоден з яких не залишається пасивним, оскільки поставлений у ситуацію дієвого пізнання у режимі співпраці [139].

У дидактиці питання ефективності навчання шляхом взаємодії, діалогу вважаються фундаментальними. Сучасні науковці (Н. Баліцька [129], О. Беспарточна [42], Г. Волошина [129], Н. Побірченко [129], М. Кларін [145], І. Куришева [175], А. Мартинець [198], М. Перець [261], М. Петренко [262], О. Пометун [272], С. Сисоєва [316], Д. Чернілевський [372] та ін.) акцентують увагу на сутності, специфіці, можливостях та організаційних засадах інтерактивного навчання.

Суть інтерактивного навчання полягає у тому, що навчальний процес організований таким чином, що практично всі студенти виявляються залученими у процес пізнання, вони мають можливість розуміти і рефлексувати із приводу того, що вони знають і думають. Спільна діяльність студентів у процесі пізнання, освоєння навчального матеріалу означає, що кожен робить індивідуальний внесок у цей процес, йде обмін знаннями, ідеями, способами діяльності. Відбувається це в атмосфері доброзичливості та взаємної підтримки, що дозволяє не лише отримувати нові знання, але й розвивати пізнавальну діяльність, переводити її на більш високі форми кооперації та співробітництва.

Для більш повного розкриття теми наукової роботи також вважаємо за необхідне з'ясувати, наскільки інтерактивне навчання задовольняє вимоги сучасного суспільства щодо професійної підготовки практичних психологів.

По-перше, сучасне суспільство вимагає підготовки спеціалістів, здатних до гнучкої адаптації у мінливих умовах життя. Інтерактивне навчання, завдяки своїй особливій, наближеній до життя обстановці, створює мінливий,

варіативний навчальний простір, у якому бере активну участь кожен студент; за таких умов він змушений адаптуватися, аналізувати та прогнозувати можливі тенденції професійної діяльності.

По-друге, у сучасному суспільстві важливою є така особистісна якість фахівця як комунікабельність; вона виступає невід'ємною професійною характеристикою і практичного психолога. Саме інтерактивне навчання здатне розкрити ментальну закритість, замкнутість сучасної молоді, озброївши їх засобами конструктивної комунікації.

По-третє, складні процеси у різних сферах діяльності людей вимагають від особистості систематично здобувати нові і відбирати потрібні знання, підвищувати рівень загальної та професійної культури. Інтерактивне навчання має пошукову природу: студент, поставлений в умови проведення складних розумових дій для знаходження нових знань, отримує навички творчого підходу до власного життя, а також уміння передбачати події, що можуть відбутися у житті інших людей. Ці уміння і навички є суттєво важливими для здійснення ефективної практичної діяльності психолога.

По-четверте, в сучасному суспільстві, де основним капіталом є інформація, важливим для кожного його члена стає уміння нею оперувати. Інтерактивне навчання передбачає таку організацію роботи студентів, яка спонукає їх до самостійної обробки інформації. Колективна, спільна діяльність формує критичне мислення, необхідне майбутньому психологу для виконання його професійних обов'язків.

Вищезазначене показало найбільшу відповідність інтерактивного навчання цілям і завданням, які має вирішити майбутній практичний психолог для успішної професійної реалізації у сучасному суспільстві.

Враховуючи, що процес інтерактивного навчання побудований на основі інтерактивних технологій, вважаємо за потрібне розглянути їх можливості щодо формування прогностичних умінь практичних психологів.

Що стосується поняття „інтерактивні технології”, то О. Пометун розглядає їх як окрему групу технологій і протиставляє активним технологіям

навчання на основі принципу багатосторонньої комунікації. У своїй праці науковець презентує інтерактивні технології як сукупність методів, засобів і форм організації навчання, що забезпечують активний характер взаємодії учасників навчального процесу на засадах співпраці та співтворчості та спрямовані на досягнення поставлених дидактичних цілей [272].

Інтерактивні технології (за В. Гузєвим) – це вид інформаційного обміну студентів з оточуючим середовищем. Автор виокремлює три режими інформаційного обміну: „екстраактивний – інформаційні потоки спрямовані від суб’єкта до об’єкта навчання, але циркулюють в основному навколо нього, не проникаючи всередину об’єкта; інтраактивний – інформаційні потоки спрямовані на об’єкт навчання і викликають активну розумову діяльність, замкнену всередині нього; інтерактивний – інформаційні потоки проникають у свідомість, викликають її активну діяльність і породжують зворотний інформаційний потік; вони чергуються за напрямком або мають двосторонній (зустрічний) характер. Цей режим і є характерним для інтерактивних технологій” [86, с. 90].

На думку Г. Селевка, інтерактивними є технології, у яких студент виступає у постійно флюктуючих суб’єкт-об’єктних відношеннях відносно навчальної системи, періодично стаючи її автономним активним елементом [312].

І. Пешня визначає інтерактивні технології як процес, заснований на системі правил організації взаємодії студентів між собою та викладачем, що забезпечує педагогічно ефективне пізнавальне спілкування, у результаті чого створюються умови для ситуації успіху у навчальній діяльності та розвитку професійно значущих компетенцій [264].

Аналіз науково-педагогічних праць дозволив констатувати, що інтерактивна технологія навчання як система містить такі головні компоненти: чітко сплановані цілі навчання – зрозумілий якісний та кількісний очікуваний результат процесу у вигляді навчальних досягнень студентів; спеціально відібраний та структурований зміст навчання; інтерактивні форми, методи і прийоми, за допомогою яких організується навчання і стимулюється активна діяльність студентів; адекватні цілям, формам і методам засоби навчання;

розумові і навчальні дії та процедури, за допомогою яких студенти можуть досягти запланованих результатів, представлених у вигляді системи пізнавальних завдань; організаційні та психолого-педагогічні умови, що дозволяють ефективно спланувати та реалізувати інтерактивне навчання [69].

*У дослідженні інтерактивні технології навчання визначаємо як сукупність методів, засобів і форм організації навчання, що забезпечують активний характер взаємодії учасників навчального процесу на засадах співпраці та співтворчості і гарантують досягнення поставленої мети (формування прогностичних умінь) під час підготовки майбутніх фахівців.*

Зазначимо, що єдиної класифікації інтерактивних технологій навчання досі не існує. Науковці об'єднують їх у групи за різними ознаками.

Так, О. Тіхобаєв класифікує інтерактивні технології навчання за учасниками діалогу: 1) система людина-людина: ділові, рольові ігри, робота в групах, дискусія, мозковий штурм та ін.; 2) система людина-машина: віртуальна реальність, комп'ютерні ігри, інтерактивні засоби та ін.; 3) система людина-машина-людина: дистанційне навчання, локальні та телекомунікаційні технології, комп'ютерне тестування [344].

С. Кашлев виділяє макротехнології (колективна творча діяльність) та мікротехнології (ігри, бесіди, проекти, вікторини тощо) [142, с. 4].

О. Пометун визначила такі групи інтерактивних технологій: інтерактивні технології кооперативного навчання (робота у парах, два – чотири – всі разом, робота у малих групах); інтерактивні технології колективно-групового навчання (мікрофон, мозковий штурм, навчаючи – вчусь, ажурна пилка); технології ситуаційного моделювання: симуляції, імітації, розігрування ситуації за ролями; технології опрацювання дискусійних питань (займи позицію, зміни позицію, дебати, дискусія) [272].

Є. Вяземський презентує моделі навчальних занять на основі ігрової, дискусійної та дослідницької діяльності [73].

І. Подласий пропонує свою класифікацію інтерактивних технологій навчання:

1) Технології з вузьким спектром можливостей (рішення та складання

різного виду цікавих завдань, кросвордів, ребусів тощо). Дана група має можливості розвитку інтелектуальної сфери, однак практично не впливає на емоційну та мотиваційну сферу особистості.

2) Технології із середнім спектром можливостей (змагальні ігри). Дана група технологій впливає на комунікативну, гностичну і моральну сферу особистості, але залишає без уваги мотиваційну сферу.

3) Технології з широким спектром можливостей (дискусії, диспути, рольові ігри). Ці технології мають можливість комплексного впливу на інтелектуальну, емоційну і мотиваційну сферу особистості [269].

Незважаючи на різні підходи до класифікації, вчені зазначають, що усі різновиди інтерактивних технологій характеризуються спільними рисами, як-от: активізують пізнавальні процеси, збільшують швидкість збору та опрацювання інформації, розвивають уміння аналізувати проблеми, формують основу для прийняття компетентних рішень.

На основі вивчених наукових праць [27; 66; 71; 86; 94; 105; 129; 139; 175; 257; 261; 264; 298; 317; 341; 389; 392, 393; 398-402; 405; 407-409 та ін.] ми виокремили такі групи інтерактивних технологій: діалогічно-дискусійні, технології ситуаційного навчання, ігрові технології.

Зупинимось на розкритті можливостей кожної із визначених нами груп інтерактивних технологій, розуміючи під *можливостями інтерактивних технологій* властивості, які за певних умов можуть сприяти формуванню прогностичних умінь практичних психологів.

**Діалогічно-дискусійні технології.** Рівень та характер прогностичної діяльності практичного психолога визначається якістю засвоєних загально-теоретичних та спеціальних знань у галузі прогнозування, які студенти отримують при вивченні відповідних спецкурсів. Їх мета – сформувати у студентів понятійний апарат у галузі психологічного прогнозування, познайомити зі специфікою, методами, засобами та прийомами прогностичного дослідження.

На нашу думку, саме група діалогічно-дискусійних технологій є провідною у засвоєнні студентами-психологами практично спрямованого

теоретичного матеріалу.

Основою цього переконання стали дослідження філософських засад прогнозування, які показали, що достовірність прогнозу передусім залежить від теоретичних знань, котрі мають фундаментальне значення. Дані досліджень у галузі основ психології (Л. Регуш [294], А. Якунін [384]) також свідчать про зв'язок між якісними характеристиками теоретичних знань та достовірністю прогнозу.

Теоретичний аналіз дослідницьких робіт [66; 71; 129; 152; 190; 194; 216; 272; 292; 317 та ін.] і виявлених характеристик діалогічно-дискусійних технологій навчання теж показав найбільшу їх відповідність цілям і завданням досліджуваного нами поняття „прогностичні уміння”.

Так, В. Назарова вважає, що діалог як форма гуманістично-орієнтованої педагогічної взаємодії включає: взаєморозуміння, яке допомагає прийти до згоди, а потім до єднання позицій учасників; партнерські відносини, що забезпечують суверенність, унікальність суб'єктів, рівноправне спілкування, у ході якого відбувається взаємне саморозкриття партнерів. Це надає можливість студентам отримати зворотний зв'язок для коригування своїх дій, у тому числі й дій, пов'язаних із прогностичною діяльністю [216].

На думку С. Кожушко, діалог ставить студента у ситуацію, коли він вчиться виражати свої думки, оцінювати власні відповіді, тобто відчуває себе рівноправним співучасником прогностичної та рефлексивної діяльності [152].

Т. Димова розглядає діалог як „процес пізнавальної взаємодії та спілкування викладача і студентів, спрямований на вирішення професійно-навчальних завдань. Авторка вважає, що побудова навчального процесу на основі діалогу стимулює розумову, пізнавальну, а отже і прогностичну діяльність студентів” [100, с.111].

На думку Н. Давкуш, „навчальний процес необхідно будувати на основі вільного обміну думками – діалогу, що дає більш широку можливість студентам реалізувати право на власну думку. Саме альтернативність думок, їх обґрунтування сприяє не лише формуванню самооцінки, самовизначенню



особистості та дає змогу прийти до правильного рішення, а й формує уміння уявляти варіативний процес розвитку об'єкта (явища, процесу), яке належить до групи прогностичних умінь” [87, с. 143].

А. Захаров вважає, що „подання інформації на лекціях за допомогою діалогічно-дискусійних технологій збуджує мислення, стимулює аналіз проблеми та формулювання гіпотез, дозволяє ознайомити студентів із прийомами виявлення надситуативної проблемності та протиріч, котрі є основою процесу прогнозування, [117, с. 121].

Отже, можна стверджувати, що діалогічне навчання передбачає таку взаємодію викладача і студентів, яка орієнтує особистість на розвиток її інтелектуальних та творчих здібностей, націлює на діяльність, стимулює винахідливість і креативність, що у свою чергу сприяє формуванню усіх груп прогностичних умінь практичних психологів.

Важливого значення серед інтерактивних технологій надаємо диспуту та дискусії. До дискусійних технологій ми відносимо групову дискусію, аналіз випадків із практики, аналіз сконструйованих ситуацій тощо. Вони являють собою організоване обговорення різноманітних проблем, що може надати цим проблемам більшої вагомості, викликати пізнавальний інтерес.

Комплексне застосування різних форм проведення групових дискусій (круглий стіл, засідання експертної групи, симпозіум, дебати, мозковий штурм та ін.) дає змогу ефективно розв'язувати ряд навчальних завдань: формувати у майбутніх практичних психологів уміння аналізувати; прогнозувати професійно спрямовані ситуації; розширювати поле усвідомлення можливих способів спілкування у різних ситуаціях ділової взаємодії; продуктивно взаємодіяти з іншими учасниками дискусії. Різні види робіт – виконання практичних розробок, міні-досліджень прогностичного характеру, виступи дискусійного характеру на тему прогнозування – сприяють більш міцному оволодінню теоретичним матеріалом та навичками самостійної роботи з літературою. Осмислення та обговорення психологічних ситуацій та явищ призводить до розвитку прогностичних умінь.

На думку вчених Н. Богомолова та Л. Петровської, на практиці метод дискусій реалізується у двох основних формах: обговорення конкретних ситуацій, аналіз актуальних, спонтанних процесів міжособистісної взаємодії у групі. Розвивальний ефект полягає у тому, що участь у дискусії сприяє з'ясуванню кожним студентом власної позиції, мотивів і можливостей у міжособистісному спілкуванні, розвиває ініціативу, комунікативні, організаційні уміння, поглиблює розуміння мотивів, цілей і стратегій поведінки, удосконалює вміння імпровізувати, діяти за межами передбачуваного, переборювати схильність до усталених зразків, страх перед невідомим, невпевненість у собі [49]. А отже формує у студентів уміння передбачати, моделювати, визначати найбільш ефективні стратегії здійснення певних заходів у конкретних умовах.

Б. Бадмаєв відзначає, що „...дискусія породжує думку, активізує мислення, а у навчальній діяльності до того ж забезпечує усвідомлене засвоєння навчального матеріалу як продукту її розумової переробки” [24, с.77-78], що є основою для здійснення прогностичної діяльності у професійній практиці.

На думку І. Пешні, „дискусії і диспути сприяють розвитку проєктивно-конструктивних, організаторських, гностичних, комунікативних умінь” [264, с. 68]. Дослідниця зазначає, що ці технології припускають наявність різних точок зору, які відстоюються у процесі пошуку рішення. У ході дискусії студенти вчаться підбирати аргументи, визначати проблему, лаконічно і точно формулювати свою позицію, отже вдосконалюють ретроспективні та конструктивні групи прогностичних умінь.

І. Черкасова, розглядаючи можливості дискусії, пропонує у комплексі із стимулюючими („розігрівуючими”) та діагностичними питаннями, що спрямовані на визначення проблеми, застосовувати прогностичні питання і завдання, спрямовані на пошук шляхів її вирішення [370].

На думку А. Антонєць, діалогічно-дискусійні технології особливо ефективні на початковому етапі формування прогностичних умінь. Вони сприяють розвитку навичок спілкування, критичного мислення, уміння

висловлюватись, вести дискусію й переконувати співрозмовника. Це сприяє розвитку незалежності у судженнях студентів, виробленню варіативності мислення, що складає основу прогностичної діяльності [17, с. 117].

Цікавою є думка Є. Постнікової, яка надає великого значення використанню інформаційних проектів, що „сприяють розвитку корекційної діяльності. Це вимагає від професіонала обробки великих об'ємів інформації, здійснення пошуку за заданими критеріями, цілеспрямованих змін об'єктів” [273, с. 114].

У процесі здійснення інформаційних проектів, що відносяться до діалогічно-дискусійних технологій, учасники взаємодіють у постійно мінливих ситуаціях невизначеності, проявляють високу індивідуальну активність, співставляють та оцінюють переваги і недоліки отриманої інформації, визначають логіку розвитку ситуації, прогнозують можливі варіанти розв'язання проблеми.

Розгляд думок вчених дозволяє зробити висновки, що під час застосування діалогічно-дискусійних технологій у студентів розвивається широта і гнучкість мислення, раціональність використання інформації, самостійність аналізу фактів, критичний погляд на різні точки зору, здатність обговорювати і захищати власну позицію, формулювати програму дій, що сприяє формуванню усіх груп прогностичних умінь практичних психологів.

З метою формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів, активізації процесу навчання, усунення відносної пасивності студентів доцільним вважаємо упровадження інтерактивних навчальних занять із застосуванням таких діалогічно-дискусійних технологій: лекцій-діалогів (дискусії, диспути, бесіди), проблемних лекцій, лекцій-конференцій, лекцій-візуалізацій, які трансформують навчання у сферу інтерсуб'єктності. За такого підходу набуття прогностичних знань, що здійснюється через опрацювання дискусійних питань, стає соціально значущим феноменом і сприяє співнавчанню та взаємонавчанню, створює атмосферу взаєморозуміння, довіри, взаємної вимогливості та взаємодії.

У контексті технічних можливостей сучасного інформаційного середовища до діалогічно-дискусійних технологій навчання відносимо

*інформаційно-комунікаційні технології*. Діалог у цьому випадку виступає формою спілкування, характерними рисами якої є змішана людино-машинна ініціатива, що передбачає можливу реакцію користувача, дає можливість взаємодіяти із системою. Термін „діалог” за даних обставин можна застосовувати лише умовно, оскільки мова йде про обмін повідомленнями, який регламентується творцем програми. Сучасні комп’ютерні системи допускають не тільки отримання інформації у формі мовного повідомлення, але й мовне введення повідомлення [253].

Говорячи про діалог студента із комп’ютером, маємо на увазі не діалог взагалі, а навчально-професійну взаємодію у системі „викладач – студент – комп’ютер”, спрямовану на досягнення певних цілей.

Н. Соколова зазначає, що „на сьогодні дистанційні засоби відкривають великі можливості для активної пізнавальної діяльності студентів, зокрема формування у них прогностичних умінь” [330, с. 96].

Варто зауважити, що комп’ютер як партнер студентів по взаємодії, породжує ряд змін у навчально-професійній діяльності, які можуть носити позитивний характер: полегшення доступу до нових джерел інформації у режимі індивідуальної взаємодії; можливість індивідуалізації навчання; інформаційна підтримка занять; послугування ресурсами комп’ютерної комунікації; створення зручного навчально-просторового середовища; дає можливість створення власних баз і банків даних тощо.

У межах нашого дослідження важливого значення набувають такі інформаційно-комунікаційні технології навчання: чат, телекомунікаційний проект, вебінар.

Технологія чату є засобом реалізації взаємодії майбутніх фахівців у синхронному режимі, тобто он-лайн. У призначений час кожен учасник, незалежно один від одного, „заходить” зі своєї машини на URL „віртуальної кімнати”. Інтерфейс Chat’room побудований таким чином, що усе, що студенти набирають на клавіатурі своєї машини і відправляють на адресу „віртуальної кімнати”, відразу з’являється на екранах моніторів усіх співрозмовників.

Дидактичний ресурс чату залежить від рівня попереднього опрацювання його тематики, рівня підготовки ведучого, уміння учасників швидко мислити, швидко й лаконічно викладати думки, швидко працювати з клавіатурою [80].

Важливу роль відводимо і телекомунікаційним навчальним проектам, які можна визначити як спільну проектну діяльність учасників-партнерів, що досить далеко віддалені один від одного у просторі і тому можуть спілкуватися у процесі організації та виконання проектної роботи тільки засобами телекомунікації, перш за все засобами Інтернету, через який здійснюється їх спільна діяльність. Завдяки комунікації через Інтернет-мережу, незважаючи на віддаленість у просторі, учасники телекомунікаційного проекту працюють над однією проблемою, переслідуючи спільну мету, використовуючи узгоджені методи та способи діяльності, готуючи кінцевий продукт проектної діяльності, діючи практично синхронно відповідно до плану проектної роботи [152].

Телекомунікаційні проекти педагогічно виправдані у тих випадках, коли у ході їх виконання передбачається порівняльне вивчення ефективності використання одного або різних (альтернативних) способів розв'язування певної задачі з метою виявлення найбільш ефективного, прийняттого для будь-яких ситуацій рішення, тобто отримуються дані про об'єктивну ефективність способу розв'язування запропонованої проблеми [91].

Однією із технологій групової взаємодії суб'єктів навчального процесу, яка об'єднує усіх учасників в єдине інформаційне середовище, є **вебінар** – технологія, яка дозволяє повною мірою відтворити умови колаборативної (спільної) форми організації навчання (семінарське, лабораторне заняття, лекція) за допомогою засобів аудіо- чи відеообміну даними та спільної роботи з різноманітними об'єктами, незважаючи на те, що його учасники можуть фізично знаходитись у різних місцях. Таким чином створюється віртуальна „аудиторія”, що об'єднує усіх учасників вебінару. Вебінаром можна вважати віртуальний семінар, організований за допомогою Інтернет-технологій. Вебінар має головну ознаку семінару – інтерактивність, що може бути забезпечена за допомогою моделі „доповідач – слухачі”, які ставлять і обговорюють питання;

при цьому у ролі доповідача може бути як викладач, так і студент, залежно від ролі, яку він має виконувати за сценарієм такого семінару [275].

Отже, вебінари мають такі переваги: висока доступність для „відвідування” слухачами; значна економія часу на організацію; зручність для „відвідувачів” – сприйняття відомостей та знань у звичній обстановці; інтерактивна взаємодія між доповідачем та слухачами, а також слухачами між собою [190].

Таким чином, послугування інформаційно-комунікаційними технологіями як засобом формування прогностичних умінь практичних психологів вважаємо перспективним. Особливо серед них виокремлюємо технології із елементами, імітуючими прогностичні ситуації – *комп’ютерні стратегічні симулятори*, які можна використовувати для вироблення практичних навичок майбутніх психологів.

Враховуючи сучасну привабливість комп’ютерних технологій для молоді, визначаємо їх психолого-педагогічні характеристики, що можуть сприяти розвитку прогностичних умінь практичних психологів: задоволеність від демонстрації своїх можливостей, азарт очікування несподіваних ситуацій та послідовність їх вирішення, необхідність негайного прийняття рішення у складних невизначених умовах, оперативне визначення наслідків прийнятих рішень.

Можливості охарактеризованих діалогічно-дискусійних технологій у формуванні прогностичних умінь практичних психологів, відповідно до визначених у дослідженні критеріїв, відображено у таблиці 1.5.

Як бачимо, застосування діалогічно-дискусійних технологій дозволяє активізувати пізнавальну діяльність студентів, підвищити навчальну та професійну мотивацію, створити оптимальні умови для освіти та самоосвіти, забезпечити розвиток гнучкості, критичності, варіативності мислення у ситуаціях невизначеності, що сприяє формуванню усіх груп прогностичних умінь практичних психологів (ретроспективних, конструктивних, перспективних та проєктивних) у процесі їх навчання у вищому навчальному закладі.

*Технології ситуаційного навчання.* Цей вид технологій передбачає подання досліджуваного матеріалу у вигляді сукупності творчих завдань, по-

різному пов'язаних із життєво-змістовою, майбутньою професійною діяльністю студентів, що виступає необхідною умовою реалізації контекстного підходу у формуванні прогностичних умінь майбутніх практичних психологів.

Таблиця 1.5

**Можливості діалогічно-дискусійних технологій у формуванні прогностичних умінь практичних психологів**

Критерії прогностичних умінь	Можливості діалогічно-дискусійних технологій
мотиваційний	Завдяки комунікативній функції діалогічно-дискусійних технологій у навчальний процес студента включається мотиваційна сфера, з'являється можливість визначення особистісного сенсу навчальної діяльності, пов'язаного з підвищенням інтересу до занять.
змістовий	Шляхом обговорення нових фактів, явищ, актуалізації вже відомих знань, тобто виконуючи інформаційну та когнітивну функцію, діалогічно-дискусійні технології дозволяють накопичувати теоретичні знання, які дають можливість використовувати їх у прогностичній діяльності психолога.
процесуальний	Послугування діалогічно-дискусійними технологіями дозволяє створювати умови для варіативної навчальної діяльності кожного студента, що є необхідною умовою реалізації особистісно зорієнтованого підходу. Співставлення, порівняння, визначення спільного та особливого, верифікація отриманої інформації, інтегрування різних точок зору, позицій, результатів (аналітична, коригуюча, синтезуюча функції визначених технологій) дозволяють реалізувати системний підхід до вирішення прогностичної проблеми завдяки можливості простежити хід її рішення від початку до кінця.
рефлексивний	Діалогічно-дискусійні технології дозволяють студентам критично оцінювати свої думки, погляди, розширювати поле усвідомлення своїх можливостей, підвищувати самостійність оцінки та вибору особистісної позиції у взаємодії із суб'єктами освітнього процесу.

Найбільше нашу увагу серед даного виду інтерактивних технологій привернули навчально-творчі завдання у сфері прогнозування. Це така форма організації змісту навчального матеріалу, за допомогою якої педагогу вдається створити проблемну ситуацію, безпосередньо або опосередковано задати мету, умови і вимоги навчально-творчої діяльності, у процесі якої студенти активно опановують знання, уміння і навички прогностичної діяльності [180].

Вважаємо, що моделювання проблемних ситуацій створює оптимальні умови формування прогностичних умінь, оскільки забезпечує відтворення, імітацію подій, характерних для майбутньої професійної діяльності психолога.

Здійснені наукові дослідження підтверджують наше припущення про позитивний вплив технологій ситуаційного навчання на формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів.

Так, дослідження Л. Регуш у сфері підготовки студентів-педагогів та студентів-психологів показала високу результативність технології моделювання професійно-орієнтованих ситуацій у процесі формування та розвитку прогностичних умінь [294].

Т. Димова доводить, що „...у процесі навчання необхідно використовувати метод розв'язання практичних ситуацій, які носять прогностичний характер і дозволяють формувати у студентів уміння орієнтуватися в умовах, що склалася; оперативно використовувати знання на практиці; правильно оцінювати свої дії і прогнозувати їх результат; виправляти помилки у ході навчального процесу” [100, с. 104].

На думку І. Пешні, вирішення завдань сприяє розвитку проєктивно-конструктивних, гностичних, комунікативних умінь, оскільки спонукає студентів подивитися на знайомі явища та об'єкти з іншої точки зору, а отже розвиває гнучкість розумових процесів, допомагає долати стереотипи мислення, формує уміння мислити нестандартно, що є основою здійснення студентами прогностичної діяльності [264].

Такої ж точки зору дотримується Н. Степанова, яка вважає, що зміст використаних у процесі навчальної діяльності прогностичних завдань моделює реальні ситуації, за яких майбутньому фахівцю доводиться прогнозувати і конструювати, застосовуючи відповідні професійні знання. Дослідниця надає вагомого значення аналізу ситуацій, навчальною метою якого є формування у студента оцінки практичної проблеми, а також стимулювання особистісних прогнозів та моделей відносно можливого розвитку та рішення проблем [333].

На необхідності вирішення ситуацій прогностичної спрямованості у процесі формування прогностичних умінь наголошує у своєму дослідженні А. Захаров. Він пропонує використовувати пошук невідомого за допомогою механізму „аналіз через синтез”, асоціативних механізмів (метод синектики),



механізму взаємодії інтуїтивного та логічного початку, евристичних прийомів (переформулювання вимог завдання, блокування складових, розгляд найгірших/найліпших наслідків тощо) [117].

М. Краєва вважає, що формування прогностичних здібностей, які виступають підґрунтям для формування прогностичних умінь, відбувається у процесі вирішення студентами професійних завдань, зміст яких визначається напрямками професійної діяльності психолога. Науковець наголошує, що саме технології ситуаційного навчання сприяють розвитку у студентів професійного прогнозування, тому що у процесі здійснення прогностичної діяльності будується „модель необхідного майбутнього” [163, с. 132].

На думку М. Міронової, підготовка до прогностичної діяльності фахівця забезпечується „вирішенням професійних ситуацій та завдань, у процесі яких формуються такі прогностичні уміння, як уміння формулювати професійне завдання; висувати гіпотези щодо способу його виконання; обирати оптимальні умови рішення” [209, с. 41].

Подібні думки має Н. Осіпова, яка доводить, що послугування технологіями ситуаційного навчання забезпечує високий рівень підготовки фахівців до прогностичної діяльності. Дослідниця аналізує можливості прогностичних завдань у процесі навчання і визначає, що їх вирішення – це діяльність, яка припускає висування і обґрунтування різних гіпотез. Вчена акцентує, що саме прогностичні завдання є засобом формування прогностичних умінь фахівців [251, с. 70].

Важливою для нашого дослідження є думка Л. Кувандикової про те, що проблемні ситуації можуть створюватися не лише на матеріалах минулих проблем, але і в контексті майбутньої для студентів професійної діяльності, при цьому проблемне навчання сприяє трансформації пізнавальної мотивації у професійну, що певним чином відображається на рівні мотиваційного критерія прогностичних умінь практичних психологів [38].

На думку О. Філіпової, проблемна ситуація характеризує певний психологічний стан студента, що виникає у процесі виконання завдання, для якого немає готових рішень і яке вимагає засвоєння нових знань про предмет,

спосіб або умову його виконання. Умовою виникнення проблемної ситуації є необхідність у розкритті нового відношення, властивості або способу дії.

Отже, в проблемній ситуації студент бачить протиріччя, певну невідповідність, усвідомлює їх як складнощі, для подолання яких необхідна нова інформація, бажає вирішити це протиріччя, а отже потребує застосування прогностичних умінь [37].

І. Білоновська підкреслює переваги технологій ситуаційного навчання, які полягають у „спрямуванні на самостійний пошук студентами нових знань та способів дій; забезпеченні особливого – прогностичного типу мислення та глибини переконань; орієнтуванні на міцність засвоєння знань та їх творче застосування у практичній діяльності” [37, с. 31].

Цікавим в аспекті нашої роботи є дослідження Н. Давкуш, яка у структуру навчально-виховного процесу з формування прогностичних умінь включила особливий тип завдань – професійно-прогностичні. Це завдання на встановлення причинно-наслідкового зв'язку, планування, висування й аналіз гіпотез. Авторка послуговувалася двома серіями прогностичних завдань.

Перша серія спрямована на характеристику якостей мовленнєво-мисленнєвих процесів, які складають структуру здібності до прогнозування. У таких завданнях передбачення майбутнього пов'язане зі змінами у поведінці і спирається на науковий і життєвий досвід майбутніх фахівців. Для їх розв'язання студентам не потрібно використовувати професійні знання.

Друга серія – завдання на прогнозування явищ, зміст яких моделює реальні ситуації, у яких фахівцю необхідно прогнозувати, а вирішення завдань передбачає використання відповідних професійних знань [87].

А. Матюшкін у своєму дослідженні звернув увагу на те, що вирішення проблемних ситуацій вимагає від студента використовувати потенціал своїх прогностичних здібностей та умінь: пізнавальну потребу; невідоме знання або спосіб дії; інтелектуальні можливості. Вирішення комплексу прогностичних завдань дозволяє активізувати даний потенціал і змодельовати прогностичну діяльність, орієнтовану на траєкторію майбутньої професійної діяльності [202].

Акцентуючи на можливостях технологій ситуаційного навчання, Н. Соколова виділяє чотири способи формування прогностичних умінь фахівців на основі вирішення завдань: 1) із повним алгоритмом та описом складання прогнозу за зразком у стандартній ситуації; 2) із перерахованими основними операціями без деталізації їх виконання у частково зміненій ситуації; 3) із загальними рекомендаціями дій у незнайомій ситуації; 4) із загальними вимогами для самостійного складання оригінальних нестандартних прогнозів професійних завдань [330].

Case-study (*кейс-стаді*) як одна з аналітично спрямованих ситуаційних технологій навчання має вагоме значення для здійснюваного дослідження. Тому вважаємо за необхідне розглянути погляди вчених на можливості цієї навчальної технології.

Так, серед методів, що використовуються у квазіпрофесійній діяльності, К. Корнілова акцентує увагу на кейс-методі як методі аналізу професійних ситуацій. Авторка визначає, що „груповий досвід рішення професійних ситуацій дозволяє студентам висловити свою думку, порівняти її з думками інших, усвідомити особистий досвід прогностичної діяльності” [157, с. 126].

На думку Н. Давкуш, метод case-study допомагає студентам „отримати досвід прогностичної діяльності, який може бути використаний надалі у реальних ситуаціях” [87, с. 140-141]. Цей метод дозволяє самостійно аналізувати ситуації і знаходити способи їх розв’язання, що вимагає від студентів оволодіння певною сукупністю прогностичних умінь.

Є. Постнікова стверджує, що кейс-метод розширює об’єм професійних ситуацій студентів, пов’язаних із напрямками прогностичної діяльності [273, с.112]. Кейс, маючи визначену структуру, являє собою специфічний різновид дослідницької аналітичної технології, об’єднує операції дослідницького процесу та аналітичні процедури. Це складна система, у яку інтегровані такі методи пізнання: моделювання, системний аналіз, проблемний метод, мисленнєвий експеримент, ігрові методи тощо, кожен із яких виконує у кейсі свої завдання [191]. На думку дослідниці, кейс-метод дає можливість для

реалізації у діяльності студентів різних видів аналізу (проблемного, системного, причинно-наслідкового, прагматичного, програмно-цільового), стимулює розумову аналітичну активність; дозволяє оволодіти сучасними методами аналізу інформації та використати результати аналізу у практичній професійній діяльності; сприяє встановленню причинно-наслідкових зв'язків між об'єктами, явищами, процесами; інтеграції структурних проблем у нестандартних ситуаціях [273, с. 120], що і складає основу формування прогностичних умінь майбутніх фахівців.

Розглядаючи ситуаційні технології навчальної діяльності студентів, зупинимось на можливостях використання у навчальній практиці ситуаційних вправ. Під час їх розв'язання у студента виникає потреба поставити себе на місце фахівця-психолога і прийняти власне рішення, зважаючи на визначені обставини.

Зазначимо, що кожна ситуаційна вправа містить взаємопов'язані структурні компоненти, наприклад: пізнавальна – елементи, які доповнюють знання студента прикладами, взятими з конкретної галузі знань, зокрема психології; понятійна – професійна мова, у якій вживання термінів і понять є однозначним і зрозумілим для студента та його партнерів, що беруть участь у презентації рішень стосовно аналізованої ситуації; дидактична – визначається сутністю і атрибутами аналізу ситуації як активного методу навчання; суспільна – відображає можливість групового обміну думками та порівняння різних поглядів у формі колективної дискусії; аналітична – змушує до індивідуального способу мислення і поглибленого аналізу (розкладання складної ситуації на прості, які можна легше і конкретніше оцінити); евристична – дає змогу визначати варіанти можливих рішень і вибрати із них той, який на певний погляд є найкращим; мотиваційна – поєднується зі створенням цікавої дидактичної ситуації, яка стимулює і залучає студента до пошуку шляхів розв'язання проблеми [317].

На думку В. Демідової, за допомогою таких вправ активізується прогностичне мислення студентів, зокрема активізуються їхні міркування та висновки у логічному ланцюжку виявлення причинно-наслідкового зв'язку

явищ. Авторка звертає увагу, що „по мірі набуття досвіду студентами у виконанні вправ, пов’язаних із життєвими ситуаціями, необхідно переходити до опису подій, які вибудовуються за професійною тематикою” [92, с. 106].

Підтверджує вищезазначене і М. Іонова, яка вважає, що „виконання вправ, заснованих на професійних ситуаціях, актуалізує теоретичні знання і досвід професійної діяльності; сприяє усвідомленню студентами себе як майбутніх спеціалістів; допомагає краще зрозуміти сутність професії „психолог” та високу відповідальність професіонала за прийняті рішення, що веде майбутніх фахівців до оволодіння прогностичними вміннями” [125, с.125].

Логіка аналізу поглядів вчених дозволяє продемонструвати можливості технологій ситуаційного навчання відповідно до визначених критеріїв прогностичних умінь практичних психологів (табл. 1.6).

*Таблиця 1.6*

**Можливості технологій ситуаційного навчання у формуванні прогностичних умінь практичних психологів**

<b>Критерії прогностичних умінь</b>	<b>Можливості технологій ситуаційного навчання</b>
мотиваційний	Сприяють досягненню мотивації успіху у студентів, стимулюють інтерес до професійних проблем психологів, перетворюють абстрактні знання у цінності студентів
змістовий	Дозволяють отримати додаткову інформацію, поглибити теоретичні знання, розвинути і застосувати аналітичне і стратегічне мислення, вміння робити раціональні висновки. Спрямування технологій на самостійний пошук студентами нових знань забезпечує особливий тип мислення – прогностичне, глибину, міцність засвоєння знань і творчий характер їх застосування у практичній діяльності, а отже сприяє формуванню ретроспективної та конструктивної групи прогностичних умінь практичних психологів.
процесуальний	Дозволяють отримати базу для перевірки теорії, дослідження ідей, виявлення закономірностей, взаємозв’язків, формулювання гіпотез. Самостійний пошук студентами нових способів дій у створених умовах (невідповідність нового факту відомим знанням, порівняння протилежних думок про існуючий факт, „неможливість” використання теоретичних знань у нестандартних умовах) спонукає до прогнозування подальшого розвитку або розгортання подій у нових умовах. Все це сприяє формуванню перспективної та проективної груп прогностичних умінь.
рефлексивний	Сприяють розвитку у студентів критичного мислення, усвідомленості та підвищення відповідальності за прийняті рішення, здатності оцінити результати своєї діяльності, що забезпечують адекватну самооцінку.

Здійснивши аналіз технологій ситуаційного навчання та їх значення у формуванні прогностичних умінь майбутніх практичних психологів, можемо зробити наступні висновки:

– моделювання таких ситуацій, які імітують у навчальному процесі події, що містять елементи протиріччя, невизначеності або альтернативний сценарій розвитку психологічних процесів (проблемні ситуації, орієнтовані на отримання прогнозу розвитку подій, поведінки учасників подій, розвитку процесів в особистісній сфері) є доцільним у якості педагогічного засобу формування ретроспективних, конструктивних, перспективних та проєктивних груп прогностичних умінь практичних психологів;

– проблемні ситуації забезпечують формування прогностичних умінь майбутнього практичного психолога, якщо відбувається їх інтеграція в особистісно значущих прогностичних проєктах;

– моделювання, аналіз та вирішення студентами професійно-орієнтованих проблемних ситуацій є необхідною умовою реалізації особистісно зорієнтованого, діяльнісного та контекстного підходів.

***Ігрові інтерактивні технології.*** Поняття „ігрові педагогічні технології” включає досить широку групу методів, прийомів організації педагогічного процесу у формі різноманітних педагогічних ігор. У вищому навчальному закладі моделювання професійної діяльності відбувається із застосуванням дидактичних ігор, які є „навчальним полігоном” для відпрацьовування практичних умінь і навичок студентів. Моделювання професійно орієнтованої поведінки в умовах навчання відбувається завдяки розробці комплексу різноманітних ігор, вибір яких детермінується наявними практичними потребами майбутніх фахівців і стимулюється реальними професійними умовами. Роль викладача полягає у тому, щоб запропонувати такі ігри, які є професійно цінними для студента, оскільки мають фахове спрямування, задовольняють пізнавальний інтерес студента і водночас надають йому змогу розкрити і реалізувати професійну компетентність.

У роботі дотримуємося класичного визначення гри – „форма діяльності в умовних ситуаціях, спрямована на відтворення і засвоєння суспільного досвіду, фіксованого в соціально закріплених способах здійснення предметних дій, у предметах науки і культури” [165].

Гра як метод навчання і передачі досвіду використовується із найдавніших часів. У вітчизняній педагогіці й психології проблему ігрової діяльності розробляли П. Блонський [47], Д. Ельконін [379], С. Рубінштейн [302] та інші науковці. У їхніх працях досліджена і обґрунтована роль гри у розвитку і саморозвитку особистості та її здібностей.

Нашу увагу привернули роботи сучасних педагогів, у яких акцентується увага на грі у навчальному процесі ВНЗ.

Суттєвою у контексті аналітичного огляду дидактичних можливостей гри є думка С. Шмакова, який визначає її розвивальне спрямування; творчий, імпровізаційний, активний характер цього виду навчальної діяльності; емоційну піднесеність. Це сприяє формуванню у студентів таких прогностичних умінь, як здатність уявляти варіативний процес розвитку об'єкта прогнозування, передбачати та моделювати можливі прояви поведінки у процесі гри, визначати найбільш перспективні стратегії тощо [376].

Є. Постнікова вважає, що „використання ігрових технологій сприяє формуванню прогностичних умінь студентів через відображення різних сфер діяльності спеціалістів” [273, с. 115].

На думку О. Жебровської, ігри сприяють становленню творчої особистості, розвивають пізнавальний інтерес, формують уміння бачити проблему, приймати рішення, а отже є засобом формування конструктивних та перспективних прогностичних умінь [108].

І. Пешня наголошує на вдосконаленні у процесі гри таких прогностичних умінь, як „уміння аналізувати інформацію, виділяти фактори та умови, що впливають на об'єкт, співставляти, робити висновки” [264, с. 69].

Н. Давкуш вважає, що „використання ділових ігор у навчальному процесі вищого навчального закладу сьогодні є необхідним компонентом для розвитку у майбутніх фахівців професійно-прогностичних знань і умінь” [87, с.141].

Визначальним для нас є дослідження А. Вербицького, який зосереджує увагу на можливостях ділової гри. На основі його дослідження, у контексті формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів, ми виокремили такі можливості ділових ігор: отримання студентами цілісного досвіду виконання майбутньої професійно-прогностичної діяльності, розгорнутої у часі та просторі; інтеграція вже засвоєних прогностичних знань студентів за допомогою інших педагогічних технологій у цілісну систему; отримання досвіду соціальних відносин, засвоєння моральних норм; формування досвіду взаємодії майбутніх спеціалістів; формування творчого перспективно спрямованого професійного мислення, навчальної та професійної мотивації [67].

З нашої точки зору, завдяки цим можливостям ділова гра може бути ефективною в аспекті здійснюваної наукової роботи.

У вищій школі застосовуються різні модифікації ділових ігор: імітаційні, які припускають імітацію майбутньої професійної діяльності студентів (сценарій такої гри, окрім сюжету події, містить опис структури і призначення імітованих процесів та об'єктів), операційні, завдяки яким відпрацьовують виконання конкретних специфічних операцій [105]; рольові, де відпрацьовується тактика поведінки, дій, виконання функцій і обов'язків конкретної особи; тощо.

Як зауважив В. Скакун, використання ділових ігор у навчальному процесі вищої школи викликане двома причинами [318].

По-перше, застосування ділових ігор значно підвищує активність студентів. Це пов'язано з широкими можливостями студентів застосовувати отримані знання на практиці. У процесі ділових ігор вони отримують і засвоюють значно більше інформації, необхідної для грамотного прийняття відповідних рішень. Властивий грі азарт, можливість іти на ризик без побоювань реального збитку дозволяє учасникам бути більш розкутими, краще



проявити себе, а це сприяє розвитку професійного творчого мислення. Таким чином відбувається поступове зняття напруги, посилюється інтерес до ігрового процесу, що виступає найбільш сильним стимулом дій граючих, задає творчу спрямованість особистості, викликає позитивні емоції, які, супроводжуючи процес пошуку, прискорюють його, пробуджують евристичність мислення.

По-друге, „захопленість” діловими іграми визначається специфікою вимог до працівника в умовах становлення ринкових відносин, розширення сфери ділових контактів. Випускнику вищої школи, окрім спеціальних знань і професійних умінь, необхідний досвід ділового спілкування у різних життєвих ситуаціях із різними людьми. Продуктивність професійних контактів часто стає вирішальним фактором досягнення поставленої мети: правильний вибір тактики спілкування, гнучкість, витримка, такт дозволять викликати довіру і повагу клієнтів, створити позитивний імідж, що є дуже важливим у процесі виконання професійних обов'язків. Усі ці якості можна ефективно відпрацювати у ході ділової гри.

Отже, в ігрових ситуаціях студенти можуть асоціювати себе з певною особою, роль якої вони виконують, що збагатить їхній життєвий досвід і допоможе набути практичних навичок із фаху, які б стимулювали студентів до усвідомленого засвоєння знань і творчого застосування набутих прогностичних умінь і навичок.

Таким чином, ділова гра може розглядатися як деяке спрощення реального професійного процесу. Уважаємо, що використання ділової гри у навчальному процесі сприятиме подоланню типових труднощів у застосуванні на практиці фахових знань студентів, формуванню у них прогностичних умінь.

Вищезазначене дозволяє визначити такі можливості ігрових інтерактивних технологій у формуванні прогностичних умінь практичних психологів (табл. 1.7).

Вищезазначене доводить, що послугування ігровими інтерактивними технологіями дозволяє стимулювати пізнавальну мотивацію студентів для забезпечення умов вияву професійної мотивації; розвивати теоретичне та

професійно-прогностичне практичне мислення у фаховій сфері практичних психологів; формувати у студентів цілісне уявлення про майбутню прогностичну діяльність; набувати досвіду у прийнятті рішень. Тобто ігрові інтерактивні технології сприяють формуванню ретроспективних, конструктивних, перспективних та проєктивних умінь практичних психологів.

Таблиця 1.7

**Можливості ігрових інтерактивних технологій у формуванні прогностичних умінь практичних психологів**

Критерії прогностичних умінь	Можливості ігрових інтерактивних технологій
мотиваційний	Мотивують до навчання, оскільки збуджують прогностичну допитливість студентів щодо способів вирішення професійних і навчальних проблем в ігровому середовищі і посилюють професійно-спрямований інтерес; сприяють появі нових уявлень та ціннісних орієнтацій, які ґрунтуються на отриманому досвіді.
змістовий	Дозволяють у невимушеній формі отримувати додаткові знання із проблем прогнозування, сформувані цілісне уявлення про практичну професійну діяльність психолога.
процесуальний	Сприяють опануванню студентом досвідом прогностичної діяльності, подібної до тієї, яку він буде виконувати у професійному житті; дозволяють сприймати та аналізувати аналізувати цілісний об'єкт прогностичної діяльності, його складові, умови здійснення; складати та здійснювати на практиці проєкт прогностичної діяльності.
рефлексивний	Допомагають розвитку особистості, створюють тривалу зацікавленість у саморозвитку та розкритті свого потенціалу; дозволяють проводити контроль, оцінку, узагальнення отриманих результатів своєї діяльності, нести відповідальність за прийняті рішення.

Узагальнюючи вищевикладене констатуємо, що спеціально організований навчальний процес із застосуванням інтерактивних технологій навчання охоплює такі аспекти особистості: когнітивний – отримання нової інформації за допомогою постановки дослідних завдань; емоційний – переживання особою значущості отриманої інформації, оцінювання нових знань про себе та інших; поведінковий (конативний) – розширення власного поведінкового репертуару через усвідомлення певних способів поведінки інших.

І на завершення огляду технологій формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів зупинимося на використанні *соціально-психологічних тренінгів* у навчально-виховному процесі ВНЗ, оскільки під час тренінгу учасники мають можливість моделювати й апробувати різноманітні уміння і навички, у тому числі прогностичні; розвивати якості, які у

подальшому зможуть перенести у звичайне життя. Серед великої кількості трактувань тренінгу як виду педагогічної технології нам імпонує таке: „ ... це багатофункціональний метод визначених змін психологічних феноменів людини і групи з метою гармонізації професійного та особистого буття людини” [192, с. 70].

Увага дослідників до тренінгових технологій ( Г. Бевз [34], І. Вачков [63], В. Гаврилюк [335], О. Главник [34], І. Дичківська [94], Л. Животовська [335], І. Зверєва [118], С. Мельник [204], Б. Паригін [258], В. Пузіков [289], С.Страшко [335], Л. Тюптя [353] та ін.), є цілком обґрунтованою, адже ці технології дають змогу організовувати соціально-педагогічну діяльність, сприяють підвищенню її ефективності.

Поняття „тренінг” походить від англійського „to train” й перекладається як „навчати, тренувати”. В енциклопедії із соціальної педагогіки зазначено, що поняття „тренінг” часто ідентифікується з термінами „активне соціальне навчання”, „групи інтенсивного спілкування” і трактується науковцями по-різному – як „група методів, спрямованих на розвиток здібностей до навчання та оволодіння будь-яким складним видом діяльності”, „засіб впливу, спрямований на розвиток знань, соціальних установок, умінь і досвіду у сфері міжособистісного спілкування”, а також „засіб розвитку компетентності у спілкуванні”, „засіб психологічного впливу” [118].

Враховуючи широке розмаїття форм психологічного тренінгу (відеотренінг, рольове навчання, методи театралізації, невербальні методики тощо), спільною для всіх є об’єктивно існуюча риса – це засіб впливу, спрямований на розвиток певних знань та умінь.

Тренінги передбачають застосування значної кількості вправ, рольових ігор, задач для розв’язання учасниками, їх варіювання, пропонують декілька шляхів розвитку подій, побудови занять залежно від побажань та потреб членів групи. Участь у тренінговій групі вимагає постійної аналітичної роботи, заохочує до висловлення почуттів, поглядів, опису вражень, обміну думками,

участі у дискусії, а отже сприяє формуванню прогностичних умінь майбутніх практичних психологів.

Серед основних процедур тренінгу виділяємо *визначення та оцінку* проблемних ситуацій, *моделювання* подібних ситуацій і *репетицію* бажаної поведінки (метод поведінкової терапії, послугування яким є ефективним у випадках, коли членам групи необхідно засвоїти нові чи підсилити недостатньо виражені форми поведінки), *інструктаж* (будь-яке втручання, у результаті якого викладач підказує, натякає чи радить щось студентам, коли перед ними постає складна проблема) та *підкріплення* (позитивна оцінка керівника чи інших членів групи є фактом підкріплення, стимулює, збільшує ймовірність відтворення необхідної дії) [216].

Аналіз наукових праць [25; 118; 190; 192; 204 та ін.] дозволив виокремити такий різновид психологічного тренінгу, як тренінг професійних умінь. У нашому дослідженні вагомого значення набуває тренінг прогностичних умінь, що орієнтований на розвиток особистості, реалізацію прогностичного потенціалу; спрямований на об'єднання дидактичних способів навчання з навчанням через безпосередній досвід для здійснення майбутньої прогностичної діяльності.

У контексті нашого наукового пошуку тренінг прогностичних умінь як технологія навчання виявляє зони, пов'язані із прогностичною діяльністю психолога, які потребують розвитку або корекції; сприяє формуванню самоконтролю, саморегуляції у будь-якій ситуації та самооцінці вчинків незалежно від сили зовнішніх чинників; усвідомленню учасниками себе і розумінню інших людей. Крім того, зазначений тренінг спрямований на передачу нового досвіду у вигляді знань, умінь, навичок, пов'язаних із майбутньою прогностичною діяльністю студентів, що сприяє розвитку конструктивної та перспективної групи прогностичних умінь практичних психологів.

Завдяки тренінгу кожен учасник розширює власну картину світу, підвищує ефективність у різних сферах життя, активізує процес самопізнання,

відходить від вузькосуб'єктивного сприйняття самого себе, чому сприяє отримання великого діапазону зворотного зв'язку. Все це становить комплексне навчання та системне вдосконалення.

Підсумовуючи, зазначимо, що здійснений аналіз підходів науковців до визначення сутності, особливостей інтерактивних технологій, виявлення їх можливостей щодо підготовки практичних психологів до здійснення прогностичної діяльності, формування у них прогностичних умінь засвідчив тенденцію до постійного пошуку нових способів упровадження даних технологій у навчальний процес через його трансформацію у співнавчання, взаємонавчання, оновлення змісту, залучення особистісного досвіду суб'єктів навчання, рефлексії набутих знань і умінь.

Варто також наголосити, що активному розвитку наукової думки сприяла швидка зміна філософії освіти щодо дослідження інтерактивних технологій навчання, вивчення психологічних особливостей, педагогічних умов їх системного використання, дидактичних принципів, на яких ґрунтуються ці технології. Відзначаючи продуктивний результат застосування інтерактивних технологій, зазначаємо, що вони допомагають розвитку здібності до рефлексії, емпатії, інтелектуальної активності, гнучкості, співпраці, емоційної привабливості і, що найбільш важливо для нашого дослідження, прогностичних умінь майбутніх практичних психологів. Інтерактивні технології є засобом максимального наближення особистості до реальної професійної діяльності та залучення її до розв'язання конкретних завдань у просторі професійного спілкування, вони сприяють набуттю досвіду прогностичної діяльності.

Вищезазначене дає підстави обґрунтувати модель формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів засобами інтерактивних технологій, реалізація якої гарантувала б досягнення поставлених у дослідженні цілей.

## Висновки до розділу 1

Проведений теоретичний аналіз філософської, психологічної та науково-педагогічної літератури із проблеми дослідження дозволив зробити низку висновків узагальнюючого характеру.

Встановлено, що сучасний науковий підхід до проблеми прогнозування складався поступово і був створений історією розвитку різних галузей знання: філософії, соціології, педагогіки, психології, економіки, медицини, екології, фізіології, юриспруденції тощо. У роботі процес прогнозування визначено як один із видів людської діяльності, що здійснюється на основі прогностики (передбачення) і спрямований на дослідження можливих перспектив розвитку й перетворення об'єктів і суб'єктів діяльності.

У дослідженні представлена кореляція поняття „прогнозування” із супідрядними поняттями „передбачення”, „передчуття”, „провіщення”. Розкрито сутність поняття „прогностична діяльність практичного психолога”, яка є особливим видом професійної діяльності практичного психолога, що визначається ціннісним цілепокладанням; спрямована на дослідження можливих тенденцій, перетворень і перспектив розвитку суб'єктів і об'єктів діяльності, результатом якого є прогноз, що відображає специфіку майбутнього і має ймовірнісний характер; спирається на принципи її реалізації (варіативності, безперервності, аналогічності, системності, узгодженості, дослідної доказовості).

Встановлено етапи здійснення прогностичної діяльності майбутнього практичного психолога: *орієнтувально-прогностичний* (визначення об'єкта прогнозування (явища, процесу); складанні ідеального прогнозованого результату діяльності; обранні відповідного наукового інструментарію; здійснення системної діагностики досліджуваного об'єкта (явища, процесу); *варіативно-прогностичний* (встановлення причин, умов, що впливають на реальний стан об'єкта (явища, процесу); визначення термінів прогнозування; розробка варіантів прогнозу щодо подальших тенденцій розвитку зазначеного об'єкта (явища, процесу); *перспективно-прогностичний* (прогнозування шляхів розв'язання визначеної проблеми; обґрунтування наслідків прогнозів; вибір

оптимальної стратегії); *проектувально-прогностичний* (складання рекомендацій у вигляді моделі, проекту, плану досягнення передбачуваного результату; впровадження розроблених рекомендацій у процес діяльності з метою стимулювання бажаних змін і коригування небажаних проявів у розвитку об'єкта (явища, процесу)).

На підставі аналізу наукових праць визначено ключове поняття дослідження – „прогностичні уміння майбутніх практичних психологів” таким чином: це засвоєний суб'єктом спосіб виконання розумових та практичних дій, що забезпечують отримання та аналіз випереджальної інформації про досліджуваний об'єкт (явище, процес), перетворення існуючих уявлень про об'єкт прогнозування (явище, процес) з метою оптимального вирішення поставлених прогностичних завдань, контролю та коригування прийнятих рішень на підставі усвідомленого його застосування у професійно-практичній діяльності. Опанування майбутніми практичними психологами зазначеними вміннями здатне забезпечити кваліфіковане виконання професійних обов'язків.

Визначено сукупність умінь, необхідних для здійснення прогностичної діяльності: ретроспективні, які пов'язані з аналізом попередніх подій, умов, тенденцій розвитку об'єкта (явища, процесу) прогнозування; конструктивні – уміння перетворювати існуючі уявлення про об'єкт прогнозування (явище, процес), генерувати ідеї про подальший його розвиток; перспективні, що пов'язані із з'ясуванням перспектив розвитку об'єкта (явища, процесу) та умов їх досягнення; проєктивні – уміння планувати, виробляти практичні рекомендації щодо проведення подальшої роботи з урахуванням певного прогнозу, керувати процесом реалізації прогнозу.

Аналіз праць науковців дозволив встановити критерії (мотиваційний, змістовий, процесуальний, рефлексивний), показники та рівні сформованості (низький, середній і високий) прогностичних умінь майбутніх практичних психологів, розкрити їх змістовне наповнення.

На основі здійсненого аналізу наукової літератури дано визначення інтерактивних технологій навчання як сукупності методів, засобів і форм організації навчання, що забезпечують активний характер взаємодії учасників

навчального процесу на засадах співпраці та співтворчості й гарантують досягнення поставленої мети (формування прогностичних умінь) під час підготовки майбутніх практичних психологів.

Нами розглянуто можливості інтерактивних технологій (діалогічно-дискусійних, технологій ситуаційного навчання, ігрових технологій), під якими розуміємо властивості, що потенційно містяться в інтерактивних технологіях навчання і за певних умов можуть забезпечити формування прогностичних умінь практичних психологів.

Встановлено, що послугування діалогічно-дискусійними інтерактивними технологіями дозволяє активізувати пізнавальну діяльність студентів, забезпечити розвиток гнучкості, критичності, варіативності мислення у ситуаціях невизначеності, що складає основу майбутньої прогностичної діяльності практичних психологів. Застосування технологій ситуаційного навчання передбачає їх інтеграцію в особистісно значущих прогностичних проектах шляхом виконання вправ, вирішення завдань, моделювання таких ситуацій, які імітують у навчальному процесі події, що містять елементи протиріччя, невизначеності або альтернативний сценарій розвитку психологічних процесів, аналіз та вирішення студентами професійно-орієнтованих проблемних ситуацій. Завдяки ігровим інтерактивним технологіям розвивається теоретичне та професійно-прогностичне практичне мислення практичних психологів, формується цілісне уявлення про майбутню прогностичну діяльність, студенти набувають досвіду в прийнятті рішень.

Визначені теоретичні основи та уявлення про сутність і сукупність прогностичних умінь майбутніх практичних психологів стали важливими орієнтирами для обґрунтування структурно-функціональної моделі формування зазначених умінь засобами інтерактивних технологій, реалізація якої гарантувала б досягнення поставлених у дослідженні цілей.

Основні результати першого розділу опубліковано у працях [219; 221; 222; 224; 227; 229; 233; 234; 236; 237].



## **РОЗДІЛ 2. ОБГРУНТУВАННЯ ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ПРОГНОСТИЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

### **2.1. Теоретичне обґрунтування моделі формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів засобами інтерактивних технологій**

Здійснений у першому розділі дисертації багатоаспектний аналіз проблеми формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів, зроблена їх структурно-критеріальна характеристика та розглянуті можливості інтерактивних технологій щодо формування прогностичних умінь у зазначеній категорії студентів становить достатню теоретико-методологічну базу для розробки моделі формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів засобами інтерактивних технологій, обґрунтування якої було визначено за мету даного підрозділу.

Дослідження зазначеної проблеми вимагає детального теоретичного осмислення й аналізу поняття „модель формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів”. Володіючи такою теоретичною моделлю, ми можемо грамотно підійти до процесу підготовки студентів спеціальності „Психологія” до прогностичної діяльності.

Слід зазначити, що поняття „модель” (франц. *modele*, від лат. *modulus* – міра, зразок, норма) – це аналог (схема, структура, знакова система) визначеного фрагмента природної чи соціальної реальності, продукту людської культури, концептуально-теоретичного утворення – оригіналу. У гносеологічному розумінні – це „представник”, „заступник” оригіналу в пізнанні та практиці [248, с. 374].

На підставі аналізу наукових доробок виявлено, що питанню моделювання, визначення сутності поняття „модель” присвячено праці М. Амосова [12], С. Вішнякової [282], Д. Горського [166], В. Давидова [88],

О. Дахіна [90], Е. Костяшкіна [162], В. Лефевра [182], В. Мижерікова [325], І. Новіка [242], В. Штоффа [377] та ін. дослідників (див. табл. 2.1).

Таблиця 2.1

### Підходи науковців до визначення поняття „модель”

Визначення поняття „модель”	Автор
структура зі спрощенням і перекручуванням, яка відображає оригінал – його структуру і функції	М. Амосов [12]
система об’єктів чи знаків, що відтворює деякі суттєві властивості системи-оригінала	С. Вішнякова [282]
штучно створений об’єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, який, будучи подібним до досліджуваного об’єкта (або явища), відображає й відтворює в найпростішому вигляді структуру, властивості, взаємозв’язки і відносини між елементами цього об’єкта	О. Дахін [90]
штучний об’єкт (являє собою знакову систему), який знаходиться в об’єктивній відповідності до досліджуваного об’єкта, здатен його замінити на певних етапах пізнання, дає змогу у процесі дослідження здійснити певну перевірку інформації, яка переводиться за встановленими правилами в інформацію про досліджуваний об’єкт	І. Новік [242]
уявна або матеріально реалізована система, яка відображає або відтворює об’єкт дослідження, а отже здатна замінити його так, що її вивчення дасть нам нову інформацію про об’єкт	В. Міжеріков [325]
конкретна побудова, певною мірою наочна, завершена та готова для огляду та практичних дій	В. Штофф [377]
штучна система, яка відображає з певною точністю властивості об’єкта, який досліджується	О. Рудницька [303]
відображення суттєвих, визначальних, сталих властивостей об’єктів, відносно яких є принципово неповні знання	Е.Костяшкін [162]
певне відображення, образ реального об’єкта, що має певну схожість із ним в якихось відношеннях	О. Моїсєєв [210]

Нашу увагу привернули погляди Н. Волкової та О. Тарнопольського, які вважають, що модель являє собою „теоретично й практично створену структуру, яка відтворює ту чи іншу частину дійсності у схематизованій і наочній формі. Відображаючи чи відтворюючи об’єкт дослідження, модель здатна замінити його таким чином, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об’єкт” [71, с. 8]. Саме такого тлумачення феномену „модель” ми дотримувалися в ході дисертаційного дослідження.

Послугування моделями дослідження об’єктів пізнання покладено в основу методу моделювання, який являє собою побудову, презентацію й

вивчення моделей реально існуючих предметів і явищ, конструйованих об'єктів для визначення або поліпшення їх характеристик, раціоналізації способів їх побудови, управління ними та ін. [325, с.171].

Під моделюванням Д. Горський розуміє „сукупність методів побудови моделі та вивчення з її допомогою відповідних явищ, процесів, систем об'єктів; сукупність методів використання результатів вивчення моделей для визначення або уточнення характеристик самих об'єктів дослідження, здійснення управління ними, перевірки відповідних гіпотез про оригінал” [166, с. 111].

У своєму дослідженні О. Хмель визначає моделювання як „процес ідеалізації справжнього об'єкта, виділення певних його характеристик ... з метою його дослідження” [362, с. 93]. Автор акцентує, що дидактичне моделювання – це ідеалізація моделі навчального процесу, яка складається із сукупності конкретних компонентів, взаємопов'язаних у певному порядку, з метою його вивчення та з'ясування рівня ефективності.

І. Зязюн та Г. Сагач під дидактичним моделюванням розуміють „систему дій, яка забезпечує адекватне засвоєння модельованих властивостей, зв'язків і відношень об'єкта, що пізнається і перетворюється. Об'єктами дидактичного моделювання виступають природні та штучні системи, а суб'єктом – сама людська свідомість” [121, с. 67].

Розглянуті підходи дослідників щодо сутності моделювання дають можливість зробити такі узагальнення: моделювання в педагогічному процесі має гносеологічно-пізнавальний характер, а отримані моделі є „моделями дослідження” [169, с. 51]; модель у педагогічному процесі – це „форма передбачуваної діяльності, репрезентація майбутньої практики і засвоєних форм діяльності” [65, с. 11]. За такого розуміння модель несе функцію прогнозування, планування, цілеутворення майбутньої діяльності педагога [71, с. 10].

Основною концептуальною ідеєю моделювання процесу формування прогностичних умінь у майбутніх практичних психологів засобами інтерактивних технологій, з одного боку, стала розробка такої моделі, яка має підвищити ефективність цього процесу, а з іншого – спрямування моделі на

отримання такого кінцевого результату – сформованість прогностичних умінь у майбутніх практичних психологів.

Наше дослідження передбачає побудову структурно-функціональної моделі, характеристику її властивостей.

На наш погляд, реалізація на практиці структурних моделей дозволяє дослідити структуру процесу формування прогностичних умінь у майбутніх практичних психологів засобами інтерактивних технологій в контексті навчально-виховного процесу. Структурні моделі фіксують структуру процесу, зокрема педагогічного, а також структуру діяльності викладача та студента як суб'єктів педагогічного процесу та інші явища, їх якісну характеристику [211]. На противагу їм, функціональні моделі дозволяють побачити динаміку процесу; виокремити та здійснити аналіз найбільш впливових чинників його реалізації; створити комплекс педагогічних умов, реалізація яких зможе забезпечити ефективне управління педагогічним процесом та його прогнозування.

Щодо структурно-функціонального моделювання, то на думку І. Лебедевої [177, с. 55], воно поєднує структурний та кількісний аналіз, гармонізує змістовний і формально-логічний підхід у педагогічному дослідженні.

Проектуючи структурно-функціональну модель формування прогностичних умінь у майбутніх практичних психологів засобами інтерактивних технологій послуговувалися загальновідомими елементами наявних моделей. Зважаючи на вищезазначене, модель формування прогностичних умінь у майбутніх практичних психологів засобами інтерактивних технологій являє собою єдність таких блоків: **цільового** (визначення мети, завдань, методологічних підходів, принципів та педагогічних умов формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів); **діагностичного** (діагностування наявного стану сформованості прогностичних умінь у студентів); **змістово-організаційного** (упровадження змісту, форми і технології навчання); **рефлексивно-аналітичного** (аналітико-оцінювальна діяльність, рефлексія власних досягнень у професійному й особистісному зростанні; самодіагностика, самокоригування); **оцінювально-коригувального** (контроль, аналіз, та коригування отриманих результатів) (рис. 2.1).

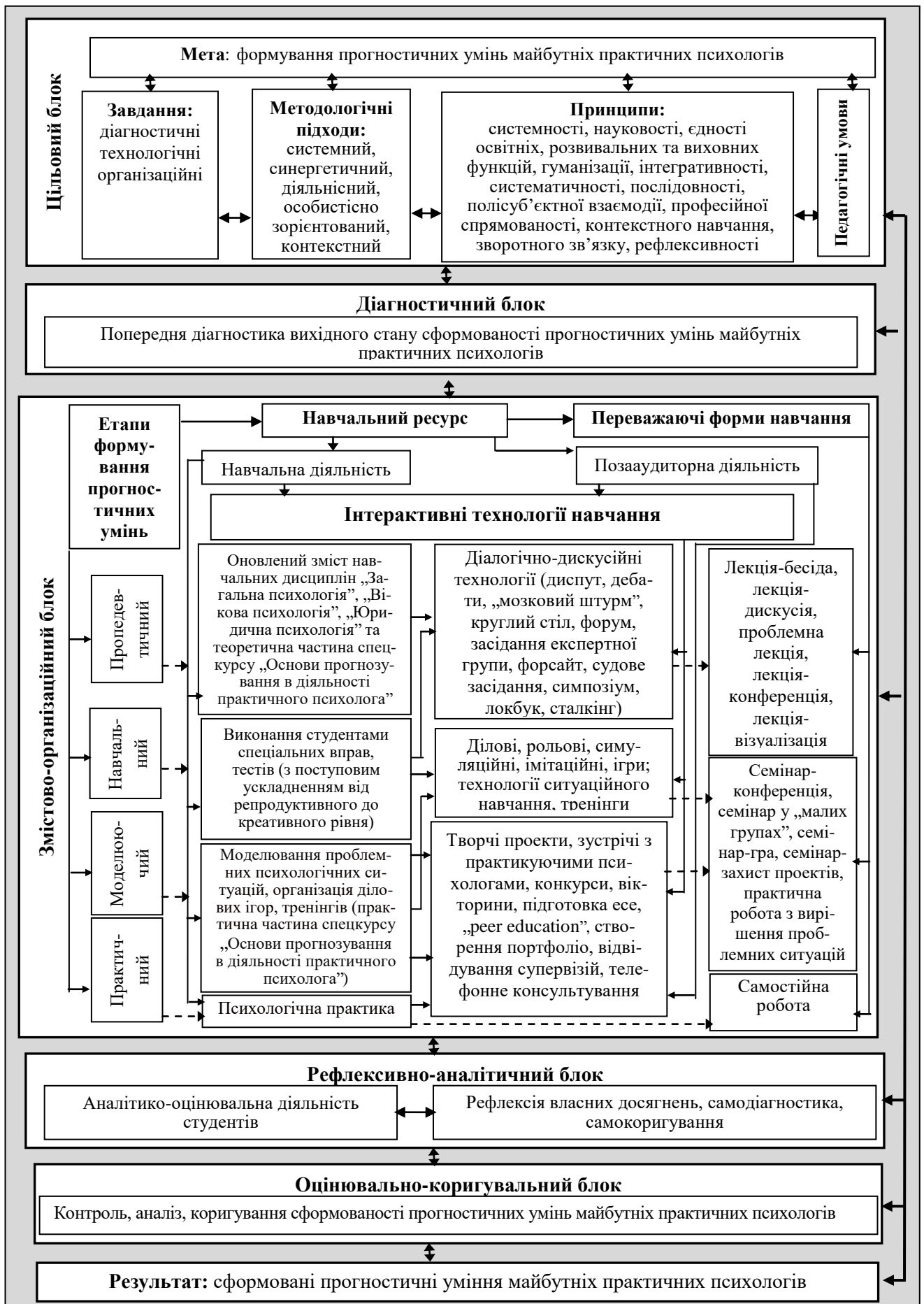


Рис. 2.1. Структурно-функціональна модель формування прогностичних умінь практичних психологів засобами інтерактивних технологій

Сутність першого блоку (*цільового*) обумовлена соціальним замовленням суспільства на розвиток особистості майбутнього спеціаліста, здатного ефективно здійснювати прогностичну діяльність у межах професійної практики і полягає у визначенні соціально-значущої дидактичної *мети* – формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів.

Поставлена мета конкретизується у таких групах *завдань*:

– *діагностичні*: проведення діагностичного зрізу з метою виявлення наявного рівня сформованості прогностичних умінь майбутніх практичних психологів за мотиваційним, змістовим, процесуальним та рефлексивним критеріями;

– *технологічні*: реалізація розробленої моделі протягом навчання майбутніх практичних психологів у ВНЗ, що передбачає проектування освітнього процесу, що сприяє ефективному формуванню прогностичних умінь майбутніх практичних психологів, набуттю особистістю значущого прогностичного досвіду; використання відповідних інтерактивних технологій навчання, що реалізуються в навчальній та позааудиторній діяльності студентів;

– *організаційні*: спрямування діяльності викладачів та кураторів на створення позитивного емоційного фону, атмосфери емоційного натхнення, творчості; актуалізацію потреби студентів у самопізнанні, самореалізації у різновидах професійно спрямованої діяльності.

Розробка моделі формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів засобами інтерактивних технологій потребує об'єктивності і надійності наукових висновків та залежить від загального підходу до розуміння сутності досліджуваних явищ і процесів, тобто передбачає вибір теоретико-методологічних стратегій дослідження – наукового фундаменту, з позиції якого пояснюються основні педагогічні явища, розкриваються закономірності, що вирішальним чином впливають на теоретичну інтерпретацію цих явищ у майбутньому.

Розглянемо більш докладно методологічні підходи, на яких базується побудова моделі формування прогностичних умінь практичних психологів засобами інтерактивних технологій.

Наукова цінність *системного підходу* визначається тим, що він відображає світоглядний рівень дослідження; є універсальним методом пізнання; системою, що протистоїть стихійності, суб'єктивізму, створює умови для послідовності і стабільності наукових пошуків; сприяє формуванню відповідного адекватного визначення сутності досліджуваних проблем у конкретних науках і вибору ефективних шляхів їх вирішення [133].

Системний підхід у формуванні прогностичних умінь майбутніх практичних психологів зумовлює єдність усіх компонентів цього процесу, в його основі знаходиться забезпечення безперервного інтелектуального, творчого і професійного розвитку умінь, спрямованих на отримання випереджаючої інформації про найбільш імовірні тенденції розвитку об'єктів або суб'єктів психологічної дійсності на науковій основі під час навчання у вищому навчальному закладі [374].

Методологічна специфіка системного підходу полягає у тому, щоб адекватно виявити механізми формування прогностичних умінь та їх взаємодію. Орієнтація на системний підхід у нашому дослідженні передбачає з'ясування структури, взаємозв'язків елементів, їх функціонування, цілісності розвитку, динаміки, сутності та особливостей формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів.

У контексті цього підходу процес формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів досліджується як цілісна система, упорядкована множина взаємопов'язаних компонентів (мети, змісту, методів, засобів, форм і результатів навчання), що є цілісним утворенням.

Ключовими положеннями *діяльничого підходу* є наступні принципи: єдності свідомості та діяльності, інтеріоризації – екстеріоризації. Згідно з першим принципом, саме діяльність обумовлює формування всіх психічних процесів і свідомості людини, а вони, виступаючи регуляторами, є умовою її

подальшого вдосконалення. Залучення суб'єкта у діяльність призводить до об'єднання чисельних і різних за складністю її компонентів у функціональну психологічну систему діяльності. При цьому індивідуальні якості, з яких складається система, розвиваються, набуваючи рис оперативності та пристосованості до цих вимог [179].

Особливе значення у діяльнісному підході має для нас принцип інтеріоризації – екстеріоризації. Він характеризує механізм засвоєння особистістю суспільно-історичного досвіду. Під час виконання спільних, колективних робіт, завдяки інтеріоризації – засвоєнню структур зовнішньої соціальної діяльності – відбувається формування психологічної системи діяльності [179].

Відповідно до зазначеного, з позиції діяльнісного підходу розглядаємо процес формування прогностичних умінь практичних психологів як специфічний вид діяльності, у ході якого здійснюється вплив на мотиви та інтереси студента; до цілей навчальної діяльності включається формування прогностичних умінь із перспективою подальшого їх розвитку у майбутній професійній практиці; провідна роль тут належить власній активності суб'єкта, результатом якої є не тільки перетворення зовнішнього світу, а й формування специфічного, цілісного, відносно самостійного внутрішнього світу людини.

*Синергетичний підхід* ґрунтується на ідеях системності і цілісності світу, уявленнях людини про світ і себе у ньому; його визначають як теорію про системи, що саморозвиваються та самоорганізуються, процеси становлення „порядку через хаос”, нестійкість як основоположну характеристику процесів еволюції [189, с. 79].

Спираючись на погляди С. Капіци [135], А. Самодріна [308], послугування синергетичною методологією для вирішення окресленої у роботі проблеми означає, що формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів не можна вважати планомірно-поступовим, лінійним процесом. Воно супроводжується кризами, запобігання або подолання яких зумовлює необхідність проведення аналізу (самоаналізу), перебудови професійної картини світу майбутнього фахівця. Прогностичні уміння майбутніх



практичних психологів розглядаються як складно організована система, у якій враховуються внутрішні потреби особистості, а також індивідуально-типологічні особливості суб'єктів, що беруть участь у цьому процесі; формування прогностичних умінь неможливе без урахування фактора випадковості, що впливає на ефективність цього процесу; проведення аналізу стану сформованості прогностичних умінь складає підґрунтя для проведення подальшої експериментальної діяльності та виокремлення можливих варіантів розвитку даних умінь; результати сформованості прогностичних умінь майбутніх практичних психологів мають бути актуальними і затребуваними на сучасному етапі розвитку суспільства.

*Особистісно зорієнтований підхід* у педагогіці реалізується через побудовану певним чином педагогічну діяльність, яка має не тільки зовнішні атрибути спільності, але і своїм внутрішнім змістом передбачає співробітництво, саморозвиток та соціалізацію суб'єктів навчального процесу, виявлення їх особистісних функцій, що задовольняється шляхом технологізованості знань.

Орієнтація на особистість у педагогічній науці, перш за все, пов'язана із розробкою способів реалізації особистісно зорієнтованих цілей навчання та виховання, обґрунтуванням змісту і методів, які відповідають цим цілям, зміною стилю педагогічного спілкування, стимулюванням самостійності, формуванням прагнення до індивідуальних інтелектуальних зусиль [81]. Даний підхід націлює педагогів на визнання студента активним суб'єктом навчально-виховного процесу; створення умов для повноцінного прояву і гармонійного розвитку усіх особистісних якостей студентів на фоні їх професійного становлення [150]; набуття професійних знань і умінь, формування своєрідного особистісного досвіду майбутнього психолога.

За даного підходу впливам зовнішнього характеру надається особистісний сенс. Процес формування прогностичних умінь стає керованим завдяки механізму вибірковості, що забезпечується гармонійним балансом між зовнішніми впливами і внутрішніми процесами – персоналізацією,

самоідентифікацією, самореалізацією тощо. В умовах вищої школи це передбачає проектування навчально-виховного процесу таким чином, щоб під час формування прогностичних умінь студентів одночасно впливати на їх свідомість, розвивати почуття і виробляти навички та звички професійно спрямованої поведінки, сприяти формуванню особистих переконань (мотивів), якими майбутні фахівці будуть керуватися у професійній діяльності.

*Контекстний підхід*, розроблений А. Вербицьким, передбачає моделювання та організацію навчального процесу за допомогою комплексу дидактичних форм, методів і засобів предметного та соціального змісту майбутньої професійної діяльності студентів. Навчальна діяльність стає особистісно значущою, оскільки у ній простежуються особливості майбутньої професії, створюються реальні можливості для розвитку не тільки навчально-пізнавальної, але й професійної мотивації студентів. За такої умови навчальний матеріал набуває для них особистісного змісту, який виражається у переживанні професійної значущості засвоєваних знань і виконуваних дій, що у свою чергу, є важливим чинником стимулювання пізнавальної активності студентів і формування у них ціннісного ставлення до професії практичного психолога. Моделювання змісту та способів організації навчання забезпечує перехід від теоретичного осмислення професійних знань до їх прикладного застосування. За такого підходу студенти не тільки дізнаються про можливі способи використання фахових знань у майбутній діяльності, але й отримують можливість відразу ж оперувати ними.

Формування прогностичних умінь фахівця за умов контекстного підходу у навчанні здійснюється у ході послідовного залучення студентів до трьох базових та низки проміжних форм діяльності. Базовими є навчальна, квазіпрофесійна і навчально-професійна діяльність, перехідними – форми діяльності, що відповідають конкретним завданням навчання на відповідних етапах підготовки майбутніх фахівців (імітаційне моделювання, лабораторно-практичні заняття, аналіз конкретних ситуацій, розігрування ролей, спецкурси та спецсемінари, курсове проектування тощо) [66].

Таким чином, контекстний підхід сприяє досягненню низки важливих цілей: підвищення пізнавальної активності; формування пізнавальної та професійної мотивації; формування ціннісного ставлення до професії практичного психолога; забезпечення поступового переходу студентів від навчальної до професійної діяльності.

Спираючись на виокремлені методологічні підходи, ми визначили певні закономірності та принципи, за урахування яких можна сподіватися на досягнення очікуваних результатів.

Відомо, що закономірність – певна упорядкованість подій, відносна постійність, сталість головних детермінуючих факторів, регулярність зв'язку між речами [325].

Принцип є вихідним положенням будь-якої теорії, вчення, наукового дослідження, світогляду людини [325, с. 298]; „містком, що з'єднує теоретичні уявлення з практикою” [359, с. 35]. Принцип відображає внутрішнє переконання людини, що визначає її ставлення до дійсності, норм поведінки і способів діяльності.

Розглянемо зв'язок між закономірностями і принципами моделі формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів засобами інтерактивних технологій.

Перша закономірність: ефективність формування прогностичних умінь практичних психологів залежить від повноти забезпечення всього комплексу умов, необхідних для досягнення мети: нормативне, науково-методичне, організаційне, моніторингове забезпечення. Цій закономірності відповідають такі принципи: системності, науковості, єдності освітніх, розвивальних і виховних функцій.

Друга закономірність: ефективність формування прогностичних умінь практичних психологів залежить від повноти реалізації структурно-функціональних зв'язків між окремими компонентами пропонованої моделі. Цій закономірності відповідають принципи інтегративності, систематичності, послідовності, гуманізму. Відповідно, формування розглядається як система, побудована на єдності загального, групового та індивідуального навчання;

Третя закономірність: ефективність формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів залежить від особистісного ставлення студента до фахової підготовки. Принципи, що відповідають цій закономірності, такі: внутрішньої свободи особистості, полісуб'єктної взаємодії, професійної спрямованості, контекстного навчання, зворотного зв'язку, рефлексивності.

Зупинимось на найбільш вагомим у контексті нашого дослідження принципах, що є важливими для організації навчального процесу.

*Принцип інтегративності.* Інтеграція трактується і як статична властивість системи зберігати стан пов'язаності своїх елементів, узгодженості їх функціонування, і як динамічний процес, який виражається у формуванні та зміцненні єдності системи [58]. Отже, суть інтеграції – у пошуку єдиного об'єднуючого початку і, як наслідок, у створенні нового інтегрованого змісту. Міжпредметна інтеграція сприяє інтенсифікації освіти, вона спрямована на поглиблення взаємозв'язків між предметами. Н. Чапаєв визначає такі основні ознаки інтегративного цілого: універсальність і поліморфічність інтеграції; взаємозумовленість процесів інтеграції та дезінтеграції; органічну єдність цілого і його частин; нерозривність процесу та результату [367].

Таким чином, у процесі інтеграції зростає інтенсивність взаємодії елементів системи, зменшується їх відносна самостійність стосовно один до одного.

*Принцип гуманізації* означає орієнтацію вищої освіти на розвиток і становлення суб'єкт-суб'єктних відносин між викладачем і студентами. Виявляється у заміні „суперпозиції” викладача і субпозиції студента на рівноправні позиції співробітництва, співдії, співдружності, співпереживання, співвідповідальності. Відбувається орієнтація навчального процесу на індивідуально-особистісну позицію студента як носія загальнолюдських цінностей, з яким в умовах співпраці можна досягти досконалого рівня сформованості прогностичних умінь; побудову педагогічного процесу на основі діалогічних стосунків між його учасниками, на засадах взаємоповаги студента і викладача та визнання їх рівноправності.

*Принцип внутрішньої свободи особистості* реалізується через надання

студентам можливості самореалізації у різновидах інтерактивної діяльності, яка має бути внутрішньо вільною, що передбачає розвинену здатність до самоконтролю та відповідальності за власні успіхи і помилки. Принцип реалізується за допомогою диференційованих творчих завдань, складність яких студент має обирати відповідно до своїх здібностей та інтересів з подальшою самостійною постановкою творчих завдань.

*Принцип полісуб'єктної взаємодії* передбачає розвиток суб'єктів спільноти „викладач-студенти” і виявляється в активності, дієвості та здатності суб'єктів виступати єдиним цілим у процесі формування прогностичних умінь. Виражається у презентації і спільному обговоренні учасниками навчального процесу створених ними продуктів. Передбачає послугування діалогічними формами навчання з метою розкриття унікальності студентів; забезпечує принципову рівність викладачів і студентів у процесі навчання; допомагає виявити варіативність поглядів кожного з його учасників, знайти істину, що народжується у процесі спілкування суб'єктів. Полісуб'єктність дає можливість студенту активно взаємодіяти із викладачем, спілкуватися з іншими студентами, вільно висловлювати власні думки.

*Принцип зворотного зв'язку.* Існування зворотного зв'язку сигналізує про досягнутий результат. Зворотний зв'язок дає можливість враховувати розбіжності між метою і отриманим результатом. На підставі цієї інформації відбувається коригування дій викладача.

*Принцип професійної спрямованості* характеризується прагненням окремої особистості до здобуття вищої освіти, що дозволить їй стати конкурентоздатною і мобільною на світовому ринку праці. Цей принцип передбачає, що професійна підготовка майбутніх практичних психологів має спиратися на контекст їх майбутньої професійної діяльності, життєвий досвід студентів.

*Принцип контекстного навчання* близький за змістом до попереднього. Він дає змогу зберегти сутність навчання й адаптувати його до різних етапів процесу формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів. За умови розуміння індивідуальної значущості знань, умінь і навичок;

наявності цілісної інформації про сутність, структуру і функції професійної діяльності; послідовного переходу від навчальної через квазіпрофесійну до професійної діяльності; проблемного й діалогічного спілкування у системі „студент – викладач” і „студент – студент”; диференційованого підходу до відбору змісту та методів організації професійної підготовки забезпечується діяльнісний характер процесу навчання, його динамічність [66].

*Принцип рефлексивності.* Формування прогностичних умінь практичних психологів засобами інтерактивних технологій має відбуватися як свідомий взаємопов’язаний процес когнітивного, психоемоційного та комунікативно-діяльнісного розвитку, що полягає в усвідомленні студентом власної діяльності у вирішенні прогностичних завдань з метою набуття досвіду прогнозування майбутнього особистісного розвитку у професійній сфері.

Взаємозв’язок між принципами та компонентами у розробленій нами моделі забезпечують відповідні педагогічні умови (сукупність взаємопов’язаних факторів цілеспрямованого освітнього процесу та педагогічно виваженого дидактичного забезпечення, розробленого з метою формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів засобами інтерактивних технологій).

Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу, виокремлюємо такі педагогічні умови, необхідні для ефективного формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів засобами інтерактивних технологій:

- створення освітнього середовища, спрямованого на мотиваційно-ціннісне ставлення студентів до оволодіння прогностичними вміннями;
- дотримання етапності й послідовності формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів.

Дотримуючись логіки викладу матеріалу, розкриємо значення кожної із умов для продуктивного функціонування моделі формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів засобами інтерактивних технологій.

Першою педагогічною умовою було визначено *створення освітнього середовища, спрямованого на формування мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до оволодіння прогностичними вміннями.* Дамо їй стисле

обґрунтування. Розглянувши особливості розвитку навчальної мотивації осіб студентського віку, ми визначили кілька особливостей, важливих для нашої роботи, а саме: цей вік вважається сензитивним періодом для розвитку основних соціогенних потенцій особистості; у цей період відбувається інтенсивне формування фахових і світоглядних якостей, соціальних цінностей студентів, що пов'язано із професіоналізацією їх основної діяльності; відбувається становлення інтелекту і стабілізація рис характеру; розвиваються професійні здібності; зазнає змін мотиваційна сфера і вся система ціннісних орієнтацій.

Визначені особливості є сприятливими як для формування загальної навчальної мотивації, так і для розвитку мотивів, що забезпечують ефективне засвоєння студентами прогностичних умінь. Навчання починає усвідомлюватись і оцінюватись студентами не тільки із позиції оволодіння професійною компетентністю, але і з боку інших особистісних пріоритетів [150].

Із зазначеного слідує, що усвідомленість навчання передбачає взаємозумовленість таких аспектів: засвоєний матеріал має для студента особистісно значущий характер та забезпечується розумінням цього матеріалу; особистісно значуще ставлення спостерігається, коли людина глибоко розуміє зміст навчального матеріалу, і навпаки, зацікавлене ставлення до навчального матеріалу сприяє його кращому усвідомленню.

Формування мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до оволодіння прогностичними вміннями вимагає від викладача забезпечення високого рівня позитивної мотивації до оволодіння даними вміннями завдяки різноманітним формам організації діяльності. На нашу думку, для цього необхідно: збагачувати зміст навчання особистісно, професійно орієнтованим, ціннісно й емоційно насиченим матеріалом; організовувати комунікативно спрямоване навчання через послугування інтерактивними технологіями; залучати студентів як суб'єктів, рівноправних співучасників процесу навчання до різноманітних професійно-прогностичних форм діяльності; створювати і підтримувати сприятливий морально-психологічний клімат; урахувати індивідуально-психологічні особливості студентів шляхом впровадження у процес навчання

індивідуально-диференційованих завдань, які дозволяють опанувати вміннями у власному темпі; орієнтувати навчальний процес на індивідуально-особистісну позицію студента, що сприяє досягненню досконалого рівня сформованості прогностичних умінь.

Другою педагогічною умовою є *дотримання етапності і послідовності формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів*. Теоретично обґрунтуємо цю умову.

Аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури свідчить про те, що дослідники проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців важливу увагу приділяють етапам формування професійних умінь.

С. Гончаренко виділяє наступні етапи формування умінь: ознайомлення з вмінням, усвідомлення його сенсу, початкове оволодіння ним і нарешті, самостійне й дедалі більш точне виконання практичних завдань [82].

Г. Костюк у процесі формування умінь і навичок описує три фази: усвідомлення завдання і способів виконання; багаторазове повторення дій на практиці; автоматичне виконання дії [161].

Г. Ковальчук визначає такі етапи: „розвиток початкового недиференційованого інтересу до певного виду діяльності, головного у професійній мотивації; формування позитивних професійних ціннісних орієнтацій, які дають змогу побудувати у свідомості студента ідеальну модель майбутньої фахової діяльності, яка слугує еталоном у професійному саморозвитку; активне формування професійних умінь, необхідних для практичної діяльності” [150, с. 26].

Нам імponує думка А. Вербицького, який вважає, що під час навчання у вищому навчальному закладі студенту необхідно поступово (поетапно) просуватися до свого професійного становлення, від більш низьких до більш високих за рангом базових форм діяльності, як-от:

– навчальна – забезпечує теоретичне навчання, спрямована на передачу і засвоєння необхідної інформації; провідну роль відіграють академічні форми й методи навчання, але на активних їх різновидах (проблемна лекція, семінар-



дискусія) з'являються певні елементи контексту професійної діяльності: розглядаються ідеї науковців, обговорюються професійно значущі теоретичні питання;

– квазіпрофесійна – забезпечує практико зорієнтоване теоретичне навчання, передбачає моделювання цілісних фрагментів психологічної діяльності, включає предметно-технологічний і соціально-рольовий зміст; суть її зводиться до відтворення в аудиторних умовах динаміки реальної професійної діяльності шляхом вивчення певних наукових дисциплін; в основу цієї діяльності покладено проектування й ігрові форми взаємодії, що надає предметного і соціального змісту майбутній фаховій діяльності [134];

– навчально-професійна – реалізується за нормами реальних професійних і соціальних відносин; завдяки цій діяльності „зміст навчання немовби зливається із самою професійною діяльністю”, адже студенти, з одного боку, залишаються у ролі суб'єктів навчання, а з іншого боку – беруть участь у реальній професійній діяльності, збагачуючи її власним внеском [66, с. 35].

Вище зазначено, що між базовими формами діяльності може існувати багато інших проміжних її форм – імітаційне моделювання, лабораторно-практичні заняття, аналіз конкретних ситуацій, розігрування ролей, спецкурси та спецсемінари, курсове проектування тощо.

Таке обґрунтування дозволило дійти висновку, що для ефективного формування у студентів визначених груп умінь необхідно організувати навчальний процес як послідовність зазначених базових форм діяльності і відповідним чином забезпечити їх змістове наповнення.

Нами визначені етапи формування прогностичних умінь майбутніх психологів (пропедевтичний, навчальний, моделюючий та практичний), які будуть розглянуті нижче. Ці етапи є взаємопов'язаними і забезпечують послідовність формування прогностичних умінь (кожен попередній етап є основою формування досліджуваних умінь на наступному етапі).

Таким чином, за умови наступності та етапності формування прогностичних умінь процес оволодіння досвідом здійснення прогностичної діяльності набуває

особистісного характеру, стає розвивальним педагогічним явищем.

Другий блок моделі – *діагностичний* – передбачає визначення вихідного стану сформованості прогностичних умінь у студентів.

Особливості діагностики у різних галузях знання обумовлені специфікою предмета відповідної науки, а її схожість полягає у визначенні стану об'єкту на основі отриманих даних і причин цього стану з метою подальшого вдосконалення функціонування об'єкту. Діагностика розглядає результати навчальної діяльності і вивчає способи їх досягнення та причини, що сприяють чи перешкоджають досягненню мети освітнього процесу [343].

Ми поділяємо погляди С. Гиляревського [79], Л. Давидової [89], К. Тарасова [79] на діагностування як особливий вид пізнання, яке спрямоване на розкриття суті явищ, що характеризують внутрішній стан об'єкту шляхом багатостороннього його обстеження із застосуванням спеціальних засобів і методів, причому на початку відбувається визначення властивих цьому об'єкту діагностичних ознак, їх співставлення та ідентифікація, а потім – встановлення завершального діагнозу про приналежність цього об'єкту до визначеного, вже відомого науці класу, виду, ряду з метою використання отриманого знання для складання прогнозу.

Розгляд теоретичних робіт з окресленої проблеми дозволяє констатувати, що незалежно від кількості та назв етапів, які визначаються різними авторами, зберігаються спільні підходи та закономірності, вироблені загальною теорією прогнозування, що визначають структуру процесу діагностики.

У діагностиці рівня сформованості прогностичних умінь майбутніх практичних психологів передбачено проведення діагностичного зрізу стану сформованості зазначених умінь; обробку даних та оцінку діагнозу; використання на практиці отриманої інформації для вибору відповідних засобів впливу на вихідний стан рівня сформованості прогностичних умінь; контроль за змінами, що відбуваються.

Третій блок моделі – *організаційно-змістовий* – має на меті конструювання цілісного педагогічного процесу, який забезпечує

сформованість прогностичних умінь майбутніх практичних психологів засобами інтерактивних технологій. Ідеться про знаходження суттєво нової інформації, яку мають засвоїти студенти; збагачення форм та методів їх навчання із метою підвищення рівня сформованості досліджуваної групи умінь.

Під змістом підготовки фахівця вчені [36; 56; 112; 213] розуміють комплекс знань, практичних умінь і навичок, потрібних для виконання ним професійних функцій. У дослідженні зміст спрямований на формування у студентів прогностичних умінь на кожному із визначених етапів, представлений у вигляді комплексу знань та практичних умінь, які зорієнтовані на специфіку діяльності практичного психолога, необхідністю реалізації основних професійних функцій.

Дотримуючись послідовності опису розробленої у дослідженні моделі, охарактеризуємо етапи формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів, котрі визначено як пропедевтичний, навчальний, моделюючий та практичний.

Метою першого – *пропедевтичного етапу* – є формування теоретичних знань студентів про сутність, зміст, структуру та значущість прогностичних умінь практичних психологів і стимулювання подальшого розвитку їхніх мотивів щодо опанування цими вміннями.

На другому – *навчальному етапі* – відбувається усвідомлення студентами мети виконання прогностичної дії, осмислення її операційного складу. Під час виконання відповідних завдань значна увага має приділятися оволодінню студентами навичками реалізації таких розумових операцій, як аналіз, синтез, узагальнення, індукція, дедукція тощо.

Третій – *моделюючий етап* – має дослідно-евристичний характер та спрямовується на застосування студентами прогностичних умінь для вирішення психологічних проблемних ситуацій та завдань. На цьому етапі відбувається перенесення відомих знань на нові об'єкти (явища, процеси).

Четвертий етап – *практичний* – має дослідно-творчий характер та передбачає застосування сформованих прогностичних умінь у практичній

діяльності психолога в умовах проходження професійно-психологічної практики.

З огляду на той факт, що процес формування прогностичних умінь практичних психологів спирається на інтеграцію знань із різних дисциплін спеціальної підготовки майбутніх фахівців, для досягнення поставленої мети нами оновлено зміст навчальних дисциплін, які, на нашу думку, пов'язані із психологічним прогнозуванням і у процесі вивчення яких можна створити найкращі умови для засвоєння студентами знань і формування зазначених умінь. До низки цих дисциплін ми віднесли такі: „Загальна психологія”, „Вікова психологія”, „Юридична психологія”.

Оновлення навчальних дисциплін передбачає розширення змісту навчальних програм завдяки їх доповненню й збагаченню теоретичними знаннями щодо сутності прогнозування, визначення місця та значення прогностичних умінь у структурі професійної діяльності практичного психолога тощо, а також збільшення кількості годин, відведених на практичні заняття і самостійну роботу студентів завдяки впровадженню інтерактивних технологій навчання. Здійснена робота з оновлення навчальних дисциплін узагальнена у табл. 2.2.

*Таблиця 2.2*

**Оновлення змісту навчальних дисциплін із метою формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів**

Навчальна дисципліна	Зміст оновлення навчальної дисципліни
Загальна психологія (I, II семестр)	Прогнозування як один із видів випереджального відображення. Поняття антиципації та її основні функції. Онтогенез антиципації людини. Випереджаюче пізнання. Часові децентрації. Характеристика прогностичної діяльності практичного психолога. Роль та місце прогностичних умінь у професійній діяльності психолога. Види, принципи та методи прогнозування. Проблемні ситуації в аспекті розвитку прогностичних умінь практичних психологів.
Вікова психологія (III семестр)	Прогностичні здібності та уміння людини. Вікова динаміка прогностичних здібностей людини (особливості розвитку здібностей до прогнозування у дошкільному періоді, молодшому шкільному, підлітковому, юнацькому віці). Розвиток прогностичних умінь у процесі професійної освіти. Методи діагностики прогностичних здібностей та умінь людини.
Юридична психологія (IV семестр)	Прогностичні уміння як актуальний компонент професійної компетентності сучасного психолога – працівника юридичних установ. Проблемні ситуації у практиці правоосвітніх відносин. Моделювання проблемних ситуацій у прикладних галузях юриспруденції.

Отже, оволодіння знаннями з психологічного прогнозування відбувається через загальну активізацію пізнавальної діяльності студентів, спрямовану одночасно на забезпечення розуміння, осмислення та структурування у пам'яті запропонованого навчального матеріалу, його збереження та актуалізацію. Цьому сприяє викладання навчального матеріалу за допомогою проблемного методу, розкриття його ролі у майбутній професійній діяльності практичного психолога, стимулювання студентів до пошуку особистісного сенсу у кожному фрагменті навчальної роботи.

Окрім цього, з метою набуття студентами теоретичних знань і практичних умінь у галузі прогнозування нами розроблено спеціальний курс „Основи прогнозування у діяльності практичного психолога”, який введено у навчальний план студентів експериментальної групи у VII семестрі; його зміст органічно поєднується зі змістом вищезазначених дисциплін, знання з яких стали підґрунтям для засвоєння даної дисципліни.

**Курс „Основи прогнозування у діяльності практичного психолога”** відноситься до дисциплін варіативної частини професійного циклу і містить два модулі: 1. Теоретико-методологічні основи прогнозування. 2. Прогностичний компонент у професійній діяльності практичного психолога.

*Завдання курсу:*

– оволодіння студентами системою знань щодо сутності прогнозування, діагностики прогностичних умінь людини, особливостей прогностичної діяльності практичного психолога;

– формування у студентів навчально-професійних мотивів здійснення прогностичної діяльності;

– оволодіння студентами досвідом використання прогностичних умінь для здійснення професійної діяльності практичного психолога.

Програма дисципліни розрахована на 114 годин, із яких: лекційних – 18 годин, практичних занять – 18 годин, індивідуальної роботи – 6 годин, самостійної роботи – 72 години (додаток Б).

Вважаємо, що знання курсу стануть для студентів міцним підґрунтям для

здійснення прогностичної діяльності. Із цією метою зміст курсу спроектований як предмет навчальної діяльності майбутнього фахівця, щоб засвоєння здійснювалось у контексті цієї діяльності, де знання виконуватимуть функцію орієнтувальної основи, засобів її регуляції, а форми організації навчальної роботи виступатимуть як форми відтворення змісту, що засвоюється. Дана позиція реалізована через систему практичних занять, позааудиторної і дослідної роботи.

У процесі засвоєння спецкурсу майбутні психологи знайомляться з основними науковими поняттями, принципами, формами і методами роботи, зорієнтованими на здійснення прогностичної діяльності.

Після закінчення спецкурсу студент повинен:

– **знати** історичний аспект розвитку проблеми прогнозування; кореляцію понять „прогнозування”, „передчуття”, „завбачення”, „передбачення”, „антиципація”; види, функції та методи прогнозування; сутність прогнозування у психічному житті людини; методики здійснення психологічного прогнозування; теоретичні основи прогностичної діяльності людини та місце прогнозування у професійній діяльності практичного психолога; зміст, структуру та методи діагностики прогностичних умінь; сутність понять „проблемна ситуація” та „прогностичне завдання” як педагогічних засобів у професійній освіті; інноваційні методи і засоби навчання у системі формування прогностичних умінь практичних психологів;

– **уміти** застосовувати теоретичні знання для розв’язання проблемних ситуацій у психологічній практиці, навички здійснення психологічного прогнозування; використовувати прогностичні уміння у процесі виконання професійної психологічної діяльності; формулювати й аналізувати висунуті гіпотези; аналізувати закономірності розвитку психологічних процесів, явищ, станів; уявляти та моделювати процеси можливого розвитку психологічних процесів, явищ, станів; встановлювати наслідки власної діяльності та використовувати методи прогнозування для їх корекції.

Вищезазначений зміст навчання має виробити систему дій, спрямованих на застосування професійних знань, прогностичних умінь та особистого досвіду

під час вирішення різноманітних професійно спрямованих прогностичних завдань. Цього можна досягти шляхом технологічного забезпечення процесу професійної підготовки майбутніх практичних психологів.

З метою забезпечення зв'язку між теоретичною і практичною підготовкою передбачено поєднання лекційних (лекція-бесіда, лекція-дискусія, проблемна лекція, лекція-конференція, лекція-візуалізація), семінарських (семінар-конференція, семінар у „малих групах”, семінар-гра, семінар – захист проектів) і практичних занять з використанням технологій: діалогічно-дискусійних (диспут, дебати, „мозковий штурм”, круглий стіл, форум, засідання експертної групи, форсайт, судове засідання, симпозіум, локбук, сталкінг), ігрових (ділові, рольові, симуляційні, імітаційні ігри), тренінгових, проблемного й ситуаційного навчання. Вибір означених методів здійснено з урахуванням поглядів провідних фахівців педагогіки О. Безпалько [36], Н. Волкової [70], А. Капської [136], О. Кобрій [148], Л. Кондрашової [156], Г. Локаревої [186], Т. Поясок [276], С. Сапожнікова [310] та ін.

Етапи процесу формування прогностичних умінь у межах оновлених дисциплін та спецкурсу „Основи прогнозування у діяльності практичного психолога” представлено на рисунку 2.2.

Зміст *пропедевтичного етапу* формування прогностичних умінь практичних психологів характеризується аналізом та використанням термінології з прогнозування; визначенням об'єкта (суб'єкта), цілей, задач, часу прогнозування; аналізом об'єкта (суб'єкта) прогнозування; висуванням та формулюванням гіпотези; вибором видів та методів прогнозування.

На нашу думку, під час засвоєння теоретичного матеріалу доцільно послуговуватися діалогічно-дискусійними технологіями навчання, що обумовлено можливістю трансформації традиційного навчального процесу у співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці). Реалізація зазначених технологій забезпечує рівноправність, рівнозначність суб'єктів навчання, а саме студентів і викладача.



*Рис. 2.2. Етапи процесу формування прогностичних умінь у межах оновлених дисциплін та спецкурсу „Основи прогнозування у діяльності практичного психолога”*

Активна участь студентів забезпечується різними прийомами: запитання до аудиторії, коментування, голосова розрядка, гумористична репліка або казус, педагогічне авансування, „театральна пауза”, „перенесення дискусії на діяльність”, „передання повноважень”, „зміна вагових категорій”, „навмисна помилка” тощо. Використання таких прийомів оптимізації діалогічного



спілкування сприяє глибокому усвідомленню студентами питань, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю, а отже із формуванням професійно важливих для психолога прогностичних умінь.

На даному етапі також передбачено термінологічні диктанти; відгадування кросвордів; виконання завдань на картках, де вимагається вставити пропущені терміни; спеціально організовані бесіди, диспути, спрямовані на засвоєння майбутніми практичними психологами понять, що стосуються прогнозування, і усвідомлення їх суті; завдання, які передбачають пошук і виправлення у підготовленому тексті спеціально зроблених помилок чи неузгодженостей у застосуванні термінів. Зазначеним доцільно послуговуватися за принципом „від простого до складного”, урахувавши зміст навчального матеріалу, рівень знань студентів, їх мотивацію щодо оволодіння прогностичною діяльністю психолога.

Акцентуємо увагу на використанні форсайту, що складається з трьох фаз: раннього розпізнавання та аналізу інформації (створення систематизованого та структурованого процесу, що виявляє розбіжності у стабільних тенденціях), продукування форсайт-знання (оцінка наслідків даної інформації для майбутнього розвитку ситуації; відбір та вивчення тенденцій, важливість яких може підвищитися в майбутньому), розробка варіантів майбутнього (сценарії можуть варіюватися між імовірним, можливим, правдоподібним та кращим майбутнім).

Таким чином, *на пропедевтичному етапі студенти отримують теоретичну базу із питань прогнозування та оволодівають термінологічним апаратом, необхідним для подальшого формування прогностичних умінь.*

На другому – **навчальному етапі** – доцільним вважаємо вирішення нескладних завдань та вправ із вичерпними умовами, основною метою яких є засвоєння дій, запроєктованих викладачем. *Вправа* – це завдання, яке потребує повторного виконання дії з метою її засвоєння і надає змогу досягти диференційованості, автоматизму, узагальненості, міцності, швидкості дій тощо. У процесі виконання вправ відбувається з'ясування змісту дії, її закріплення, узагальнення і засвоєння.

Завдання, що пропонуються на навчальному етапі, мають тенденцію поступового ускладнення від репродуктивного рівня (дії за зразком, аналогією, алгоритмом) до креативного (дії, що призводять до теоретичного відкриття або постановки нової проблеми).

Завдання репродуктивного рівня спрямовані на виявлення у студентів системи знань (знання закономірностей, алгоритмів, понять, означень, сутності явищ і процесів), формування навичок та умінь. Спочатку передбачено репродуктивні завдання із підказкою у формі тестів, потім – завдання, які стосуються життєвого досвіду студентів та вимагають визначення якомога більшої кількості можливих варіантів розвитку подій, далі – психологічні ситуації з такою алгоритмічною послідовністю: 1. Визначте об'єкт прогнозування. З'ясуйте усі кількісні та якісні його характеристики. 2. Дайте оцінку соціального середовища, визначте позитивний та негативний вплив на об'єкт прогнозування. 3. Визначте, чи достатньо інформації для складання прогнозу. 4. Дайте оцінку взаємовідносин учасників ситуації. 5. Сформулюйте проблему та визначте тенденції і можливі результати її розвитку. 6. Запропонуйте можливі варіанти дій та оцініть їх за критерієм оптимальності, оберіть найліпший. 7. Складіть план своєї діяльності на конкретний період часу для вирішення проблеми.

Виконання вправ даного типу допомагає студентам більш чітко уявити роль отриманих знань, навичок і вмінь у майбутній професійній діяльності, виявити власну активність і самостійність.

Підкреслюємо, що діяльність психолога у цілому не може піддаватися формалізації у зв'язку з її мінливістю та діалектичністю, але конкретні прогностичні дії психолога можуть бути алгоритмічно описані і мати певну послідовність, як-от: сприйняття проблемної ситуації, осмислення її на основі встановлення відносин між елементами ситуації, визначення проблеми, формулювання задачі, висунення гіпотез вирішення задачі, оцінка усіх гіпотез та вибір найбільш оптимальної. Ми вважаємо, що алгоритмізація не виключає творчий характер діяльності психолога, а перебуває із ним у взаємозв'язку: у

конкретній професійній ситуації, володіючи технологічними закономірностями та набором професійно-значущих умінь, психолог рекомбінує існуючі знання та організовує прогностичний процес таким чином, щоб перетворювати дану ситуацію у логічній, соціальній і психологічній площинах з метою її позитивного вирішення.

Окрім зазначеного, другий етап включає спостереження студентів за практичною діяльністю психологів, пасивну участь у проведенні супервізій, що має на меті безпосереднє ознайомлення студентів із професійною діяльністю психолога, підвищення рівня навчальної та професійної мотивації, можливість проаналізувати рівень своєї компетентності із питань, що стосуються різних видів діяльності психолога, визначення необхідності оволодіння високим рівнем прогностичних умінь для виконання професійно-психологічних обов'язків.

На навчальному етапі формується:

– *ретроспективна група прогностичних умінь* (уміння виділяти прогностичні завдання; визначати об'єкт, його істотні ознаки і мету психологічного прогнозу; виявляти характер взаємозв'язку, структуру ознак об'єкту прогнозування, термін випередження прогнозу; створювати основи прогнозування; збирати та аналізувати інформацію про об'єкт прогнозування; виділяти фактори та умови, які впливають на об'єкт прогнозування, і диференціювати їх за мірою їх впливу на об'єкт прогнозування; визначати форми взаємозв'язку між факторами, умовами, об'єктами, що аналізуються; виділяти та аналізувати теоретичні положення для здійснення процесу прогнозування; аналізувати інформацію з метою виявлення тенденцій розвитку об'єкта прогнозування).

– *конструктивна група прогностичних умінь* (уміння виконувати логіко-методичний аналіз об'єкта (суб'єкта) із точки зору прогнозування; здійснювати аналіз об'єкта (суб'єкта) із точки зору використання знайомих закономірностей; здійснювати пошук умов, що впливають на отримання вказаних наслідків; уявляти різну часову перспективу у розвитку об'єкта прогнозування; уявляти

вірогідний процес розвитку об'єкта прогнозування; уявляти варіативний процес розвитку об'єкта прогнозування).

На *моделюючому етапі* відбувається моделювання психологічних ситуацій у вигляді їх програвання, тобто із застосуванням різних видів ігрових технологій, технології ситуаційного навчання, проектної технології.

*Технологією ситуаційного навчання* доцільно послуговуватись із метою підвищення позитивної мотивації, активізації пізнавальної, прогностичної діяльності студентів, набуття досвіду вирішення психологічних проблем.

Головним завданням технології ситуаційного навчання є вироблення навичок застосування студентом прогностичних умінь залежно від ситуації. Послугування цими технологіями сприяє підвищенню у студентів здатності до аргументації власної думки, апробуванню різних механізмів впливу (зараження, навіювання, переконання, наслідування), винайденню лінії поведінки у різноманітних психологічних ситуаціях; забезпечує вияв особистісної позиції студентів у кожній конкретній ситуації, яка у даному випадку відіграє роль специфічного навчально-виховного засобу.

*Проектна технологія* забезпечує реалізацію системи дидактичних засобів (змісту, етапів, методів тощо), моделювання проблемних ситуацій, що вимагають від студентів пошукових, дослідницьких зусиль, спрямованих на винайдення ефективних шляхів розв'язання проблем, їх публічну презентацію та аналіз підсумків, а отже сприяє набуттю професійного і життєвого досвіду.

Проектна робота передбачає включення механізмів запам'ятовування й відтворення інформації; передачу інформації іншим; застосування знань у варіативних ситуаціях; розуміння причинно-наслідкових зв'язків, співвідношення частин і цілого; наведення аргументів та доказів, перегрупування окремих частин і створення нового цілого тощо.

Упровадження проектної технології включає індивідуальну, групову (парну та мікрогрупову) і колективну діяльність студентів, яка сприяє формуванню толерантності, рефлексії, емпатії, тісному співробітництву викладача та студентів [337].

Переконані, що ефективним засобом моделювання професійної діяльності практичного психолога є *ігрові методи*. На доцільність та ефективність використання ділових ігор у навчальному процесі вищої школи звертали увагу А. Балаєв [27], В. Бедерханова [35], Я. Бельчиков [39], А. Вербицький [67], С. Гідрович [78], В. Єфімов [107], І. Куліш [170], І. Мамчур [193], П. Підкасистий [266], В. Платов [267], П. Щербань [378] та ін.

Гра – це унікальний механізм акумуляції і передачі набутого досвіду. У грі актуалізується, знаходить своє поведінкове виявлення активна позиція її учасників. Ділова гра як метод інтерактивного навчання служить передусім „інструментом” розвитку творчого теоретичного і практичного мислення студентів, здатності до аналізу психологічних проблем, постановки й розв’язання суб’єктивно нових для студентів завдань. „Приймаючи „напівреальні” рішення, здійснюючи „напівреальні” дії, учасники гри отримують можливість знайти правильну лінію поведінки й оптимальне розв’язання проблем, які постали перед ними” [361, с. 116-117].

Використання ігрових технологій у процес підготовки майбутніх практичних психологів забезпечує можливість експериментування зі способами, прийомами, технологіями комунікації, створює умови для самопізнання, самореалізації та самовдосконалення кожного студента, особистісного розвитку через надання максимальної свободи вибору засобів комунікації.

Одна із вимог до ділових ігор у дослідженні – імітування найбільш характерних елементів діяльності практичного психолога, максимальне наближення до реальності, що зумовлює необхідність урахування специфіки і умов діяльності, поведінки, стану конкретної особистості.

Як і формування будь-якого уміння, формування прогностичних умінь потребує багаторазового повторення (тренування), що складно забезпечити внаслідок вузівської традиції однократного пред’явлення інформації, обговорення, демонстрації алгоритмів діяльності. У роботі передбачено реалізацію *тренінгів*, спрямованих на формування прогностичних умінь,

надання допомоги студентам в усвідомленні та надолуженні власних прогалин у рівні сформованості зазначених умінь.

Отже, на моделюючому етапі формуються перспективна та проєктивна групи прогностичних умінь, до яких відносимо такі уміння: визначати, формулювати та аналізувати гіпотези про стан розвитку об'єкта прогнозування, оцінювати їх вірогідність та обирати оптимальну; встановлювати і обґрунтовувати наслідки складених прогнозів, уявляти їх дію у нових умовах; передбачати та моделювати можливі варіанти проявів поведінки досліджуваного об'єкта та умови їх досягнення; визначати найбільш ефективні стратегії здійснення психологічних заходів у конкретних умовах; використовувати прогностичні методи для здійснення прогнозування розвитку досліджуваного об'єкта; планувати основні етапи психологічної роботи, проводити психологічний аналіз змісту, процесів і результатів своєї діяльності; складати програми майбутніх дій, готувати проєкти; розробляти та надавати рекомендації щодо організації та проведення дій, пов'язаних із психологічним прогнозуванням.

Реалізація *практичного етапу* процесу формування прогностичних умінь відбувається під час проходження різних видів практики студентами-практичними психологами.

Практика у філософському розумінні – це розмаїття способів реалізації людського буття у певних формах закріплення, відтворення та розвитку людського досвіду, процес переходу накопиченого досвіду людей в умови їх життя, засоби діяльності, схеми самоствердження [299]. Стосовно діяльності із підготовки психолога, „практика – цілісна відносно самостійна система планомірної, послідовної практичної підготовки майбутніх практичних психологів до професійної діяльності на основі щільного зв'язку із вивченням науково-теоретичних основ побудови цієї діяльності” [209, с. 170].

Концепція діалектичної єдності теорії і практики у навчанні базується на ідеї, що „навчання студентів охоплює два паралельні процеси. З одного боку, у навчальному закладі зберігається традиційне академічне навчання – від теорії до практики, а з іншого – студенти проходять практичну підготовку

безпосередньо на місцях, де набувають відповідного досвіду. Тому теорія і практика становлять діалектичну єдність” [178, с. 39].

У професійній підготовці практичного психолога практика виконує такі функції: навчальну, розвивальну, виховну, діагностичну, адаптивну та інтегруючу. Роль практики у формуванні прогностичних умінь студентів обґрунтовано у працях багатьох науковців (О. Абдуліної [1], З. Баранової [29], Н. Кузьминої [168], Л. Локтевої [187], В. Риндак [306], Т. Таскаєвої [338], Н. Черкес-заде [371] та ін.).

Як вказують З. Горленко [83], Н. Кузьміна [168], Л. Локтева [187], В. Розов [299], В. Риндак [306], у процесі професійної практики змінюється сприйняття і роль знань, що лежать в основі умінь. По-перше, відбувається актуалізація знань, засвоєних на попередніх етапах навчання. По-друге, необхідність осмислення дій і поведінки студентів, їх можливих реакцій вимагають звернення до пошуку нових знань, у результаті чого збагачується теоретична база студентів, виробляється власна професійна позиція. Окрім того, у процесі професійно-психологічної практики теоретичні та практичні знання стають усвідомленими, необхідними, особистісно значущими, що сприяє успішному формуванню професійно-прогностичних умінь практичного психолога.

Професійно-психологічна практика робить можливим перенесення сформованих прогностичних умінь у нові умови, використання їх у нових ситуаціях, що створює передумови їх формування на більш високому рівні. Тому прогностичні уміння, сформовані в умовах професійно-психологічної практики, деякі автори розцінюють як повноцінні, що дозволяють психологу успішно діяти у постійно змінних умовах дійсності (О. Абдуліна [1], Н. Черкес-заде [371] та ін.).

Умови практичної діяльності, у ході якої студенти зустрічаються із багатьма ситуаціями, дозволяють їм навчитися не тільки осмислювати факти і явища, але і виявляти проблеми, самостійно формулювати завдання, активно шукати найбільш ефективні способи їх вирішення. Дійсно, у професійній обстановці, аналізуючи причинно-наслідкові зв'язки, екстраполюючи розвиток

ситуацій у майбутнє, відокремлюючи істотне від несуттєвого, студенти вчаться бачити окремі завдання у взаємозв'язку з іншими завданнями. Завдяки зворотному зв'язку студенти миттєво отримують інформацію про результати своєї практичної діяльності, що дає можливість, порівнюючи їх із запланованими, коригувати і перетворювати цю діяльність відповідно до поставлених цілей, і таким чином навчитися здійснювати прогнозування.

Цільовими завданнями професійної практики передбачено: проведення спостереження за діяльністю практичного психолога, виявлення особливостей його прогностичної діяльності у межах конкретного закладу; складання психолого-педагогічної характеристики практичного психолога з урахуванням особливостей його прогностичної діяльності; підготовка і проведення дослідження згідно із завданням, поставленим керівником практики від вищого навчального закладу, розробка стратегічних, тактичних, оперативних прогнозів; складання, реалізація та корекція планів і програм відповідно до отриманих результатів.

Протягом виробничої практики студенти також отримують можливість набути досвіду професійної діяльності практичного психолога у межах конкретного закладу.

У зв'язку з цим вважаємо, що у процесі професійно-психологічної практики відбувається закріплення та удосконалення сформованих на попередніх етапах груп ретроспективних, конструктивних, перспективних та проєктивних умінь практичного психолога.

У формуванні прогностичних умінь значну увагу приділяємо активній участі студентів у різних формах *позааудиторної роботи*, мета якої – створення умов для творчого, інтелектуального, духовного, фізичного розвитку студентів у вільний від навчання час; підготовка студентів до професійної діяльності; упровадження якісно нових форм і методів організації такої підготовки.

На нашу думку, саме позааудиторна робота створює сприятливі умови для самореалізації і розвитку кожного студента, сприяє розв'язанню складних завдань формування особистості майбутнього практичного психолога.

Аналіз педагогічних джерел [1; 70; 190; 212; 310; 345 та ін.] засвідчує, що



завдяки позааудиторній діяльності створюються умови для формування гуманістичних демократичних поглядів молодого покоління; розвитку й удосконалення професійно-особистісних якостей, професійних знань та практичних умінь.

Переконані, що позааудиторна робота зі студентами повинна мати професійно спрямований характер, котрий розуміємо як створення навчальних ситуацій, складність яких поступово збільшується, що вимагає від студентів самостійності, вольового напруження, емоційної налаштованості для розв'язання запропонованих завдань.

У виборі форм позааудиторної роботи ми спиралися на результати досліджень О. Безпалько [36], Н. Волкової [70], А. Капської [136], О. Кобрій [148], Л. Кондрашової [156], Н. Нагорної [214], Т. Поясок [275] та інших науковців.

За умов правильної організації позааудиторної роботи студенти мають можливість набути первинного практичного досвіду, сформувати навички самостійних дій, пошуку власного професійного стилю діяльності. Важливою умовою є систематичність проведення позааудиторних заходів та їх зв'язок із навчальною та практичною діяльністю.

У дослідженні надаємо перевагу формам позааудиторної роботи, що сприяють набуттю конкретних прогностичних умінь практичного психолога, а саме: організація дискусій, вікторин, конкурсів; підготовка есе, творчих проєктів; телефонне консультування („телефон довіри”); „peer education”; організація зустрічей з практикуючими психологами; відвідування супервізій; створення портфоліо.

**Рефлексивно-аналітичний блок** передбачає реалізацію таких основних завдань: стимулювання студентів до самоаналізу і самооцінювання власної прогностичної діяльності та рівня сформованості прогностичних умінь; озброєння майбутніх практичних психологів методами та методиками, необхідними для здійснення прогностичної діяльності в обраній галузі.

Важливе місце займає залучення студентів до здійснення самоконтролю у психологічному прогнозуванні, адже процес вдосконалення прогностичних

умінь має відбуватися упродовж усієї професійної діяльності психолога, тому студенти мають проявляти рефлексивність і адекватно оцінювати результати цього процесу. Відомо, що рефлексія – процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів на основі життєвого досвіду; осмислення людиною власних дій та їх закономірностей; здатність свідомості людини зосереджуватися на самій собі [138]; самоаналіз, усвідомлення провідних аспектів власної професіоналізації [136].

Розвиток рефлексії дозволяє студенту зрозуміти можливість вибору; здійснити вибір стратегії поведінки у проблемній ситуації; реалізувати стратегію і оцінити її ефективність; здійснити корекцію поведінки (зробити інший вибір); узагальнити, осмислити досвід своєї роботи, оцінити її із позиції соціальної значущості.

Рефлексія впливає на внутрішні стимули розвитку потреби до самоосвіти і тісно пов'язана з високим рівнем творчості у професійній сфері, усвідомленням себе як професіонала та оцінкою ефективності власної діяльності. Формування рефлексивної позиції студента пов'язуємо з його ставленням (мотивацією) до навчання, яке виявляється в інтересі до змісту знань, що засвоюються, та самого процесу діяльності, а також із умінням свідомо аналізувати власні помилки.

Для ефективності формування рефлексивної складової прогностичних умінь передбачено розробку відповідного *портфоліо*, що виступає формою своєрідного самозвіту студентів стосовно досягнень у прогнозуванні. Майбутні практичні психологи мають фіксувати у розробленому портфоліо будь-які нові досягнення стосовно прогнозування, недоліки, які вдалося ліквідувати, проблеми, які були вирішені.

На нашу думку, робота з портфоліо має подобатися студентам, тому варто надати їм повну свободу у виборі його форми, водночас, майбутні фахівці повинні враховувати, що чим повніше буде зміст і різноманітнішими матеріали портфоліо, тим більше користі воно принесе автору і забезпечить ефективність процесу самовдосконалення в обраній сфері професійної діяльності.

Крім того, передбачений такий різновид зворотного зв'язку, як *дебрифінг*, завданням якого є виведення учасника взаємодії із ситуації особистісного незадоволення таким делікатним чином, щоб ні він, ні інші учасники групи нічого не помітили. Основні особливості дебрифінгу: увага зміщується із конкретної людини на всю групу; стосується галузі думок, суджень, тому тут не може бути правильних або неправильних рішень; учаснику взаємодії у процесі підведення підсумків не можна говорити, що він неправий. Звичайно дебрифінг складається із серії відкритих питань, котрі написані на ватмані або дошці. Щойно студенти підготують свої відповіді (індивідуально або від групи), викладач просить їх оголосити. Характерною особливістю техніки зворотного зв'язку є необхідність усе записувати: і запитання, і відповіді. Доцільно також розподілити групу на підгрупи: обговорення питань у маленьких групах дозволяє учасникам відчувати упевненість, звільнитися від персональної відповідальності і знайти більш ефективне колективне судження [194].

Щодо *наукових консультацій* як різновиду зворотного зв'язку, зазначаємо необхідність їх проведення з метою надання студентам відповіді на окремі теоретичні чи практичні питання, пояснення певних теоретичних положень чи аспектів їх практичного застосування.

Самопізнанню студентів сприяє здійснення комплексу моніторингових процедур, спрямованих на визначення рівня сформованості прогностичних умінь. На підставі поточних результатів майбутні фахівці отримують можливість здійснювати самокоригувальні дії й акцентувати увагу на більш слабких місцях своєї діяльності. Моніторинг має здійснюватися кожного семестру задля забезпечення координації дій викладачів та студентів. Із цією метою у дослідженні студентам запропоновано *технології „сталкінгу”* і *„локбука”*.

*Технологія сталкінгу* (від англ. Stalking – підкрадатися) – робота з актуальними завданнями саморозуміння та самоприйняття (Дж. Гріндер) – спрямована на відслідковування власних реакцій та станів, що виникають внаслідок зовнішнього впливу. Використання такої технології саме в аспекті нашого дослідження викликано тим, що процес саморозвитку особистості

зумовлений дією внутрішніх механізмів і будь-яка форма зовнішнього тиску (настанова, рекомендація, приписи) викликає внутрішній опір задля збереження власної індивідуальності.

*Технологія локбука* спрямована на відпрацювання навичок самоаналізу, самооцінки, самоконтролю, розвиток рефлексивних умінь, що особливо актуально в аспекті вирішення завдань формування прогностичних умінь студентів. Традиційно, локбук – це записник, до якого студент вносить свої ідеї, роздуми за результатами окремого заняття, ускладнення або проблеми у процесі навчання. Технологічним підґрунтям для ведення локбука є ALACT-модель [399]: дія – погляд на виконану дію, тобто рефлексивний аналіз – усвідомлення суттєвих сторін (чітке визначення складників ситуації, причинно-наслідкових зв'язків) – створення альтернативних методів дії (вибір форм та методів діяльності згідно із конкретною ситуацією) – випробування. Таке ведення локбука по суті є рефлексивним колом, що особливо актуально у стимулюванні студентів до професійного саморозвитку та самовдосконалення прогностичних умінь.

**Оцінювально-коригувальний блок** передбачає контроль, аналіз та корекцію експериментальної роботи щодо формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів та отриманих результатів. Основні завдання: вивчення динаміки змін у мотивації студентів щодо оволодіння прогностичними вміннями; проведення постійної діагностики результатів формування у студентів компонентів прогностичних умінь (мотиваційного, змістового, процесуального, рефлексивного); своєчасне фіксування недоліків чи помилок у формуванні прогностичних умінь, визначення шляхів та засобів їх усунення, виявлення найбільш ефективних напрямів, методів та форм діяльності викладачів під час реалізації цього процесу і поширення досвіду навчальної роботи.

До прогресивних методів контролю сформованості прогностичних умінь зараховуємо рейтинговий метод як спосіб оцінки знань, умінь і навичок. Застосування рейтингу є системою, що організує навчальний процес і активно впливає на його ефективність. Рейтингова система контролю враховує усю

активну діяльність студентів, пов'язану зі здобуттям знань, умінь та інших показників, що формують особистісні якості студента.

У дослідженні рейтингова сума балів формується за результатами таких видів контролю: *вхідний (попередній)* – контроль знань і умінь студентів на початку дослідження; *поточний* – постійно здійснюване «відстеження» рівня засвоєння знань і умінь студентів, швидкості і точності виконання ситуаційних завдань тощо. Із усіх видів діяльності ведеться облік балів відповідно до важливості і складності виконуваних робіт; *підсумковий контроль* – комплексна перевірка результатів навчальних досягнень, тобто знань, умінь, навичок та особистісних якостей, що підлягають процедурі оцінювання за встановленими критеріями. Цей вид контролю здійснюється у формі заліку або іспиту.

Таким чином, рейтинг допомагає розвитку і закріпленню системного підходу до сформованості прогностичних умінь у практичних психологів та є основою при здійсненні моніторингу якості освіти.

Враховуючи вищезазначене й спираючись на дослідження Н. Давкуш [87], ми розробили методикау контролю сформованості прогностичних умінь на різних етапах експериментального навчання, у якій чітко передбачено критерії, показники визначення рівня, форми проведення контролю та діагностичний інструментарій (додаток В).

Отже, у даному підрозділі було розроблено і теоретично обґрунтовано модель формування прогностичних умінь практичних психологів засобами інтерактивних технологій. Її експериментальну перевірку буде здійснено у наступному підрозділі наукової роботи.

## **2.2. Експериментальна перевірка моделі формування прогностичних умінь майбутніх психологів засобами інтерактивних технологій**

Даний підрозділ присвячено опису експериментальної роботи із реалізації на практиці моделі формування прогностичних умінь практичних психологів, яка спиралася на теоретичні позиції, обґрунтовані у попередньому підрозділі. Формування прогностичних умінь у процесі дослідження здійснювалося у

чотири взаємопов'язані етапи: пропедевтичний, навчальний, моделюючий та практичний.

Результатом першого етапу стало усвідомлення студентами особистісної значущості прогностичних умінь для майбутньої професійно-психологічної прогностичної діяльності, оволодіння теоретичними знаннями (усвідомлення власної потреби в оволодінні знаннями з проблеми прогнозування у діяльності практичного психолога) та розумовими операціями, які є основою умінь, що формуються, визначення мотивів діяльності студентів. Сприяло цьому послугування діалогічно-дискусійними технологіями навчання під час викладання спецкурсу, обраних для дослідження навчальних дисциплін та участь у позааудиторній роботі.

На другому етапі студенти отримували інформацію, необхідну для здійснення прогностичної діяльності. Результатом даного етапу стало оволодіння студентами діями, що складають структуру ретроспективних та реконструктивних груп прогностичних умінь. Операції, необхідні для формування прогностичних умінь, відпрацьовувалися засобами вправ, тестів, ситуаційних технологій та під час виконання самостійних та індивідуальних завдань.

Під час реалізації третього етапу формування прогностичних умінь увага акцентувалася на формуванні перспективної та проєктивної груп прогностичних умінь. Результатом цього етапу стала сформованість у студентів внутрішніх дій прогностичного характеру шляхом моделювання проблемних ситуацій, організації ділових та імітаційних ігор, тренінгів та позааудиторної діяльності.

Четвертий, заключний, етап передбачав удосконалення тих прогностичних умінь, які ще не є достатньо сформованими і потребують відшліфування до застосування їх у практичній діяльності. Даний етап був спрямований на ліквідацію ускладнень та помилок, корекцію дій, закріплення знань, синтез окремих спонукань у єдине ціле – прогностичні уміння. Результатом даного етапу стали сформовані усі групи прогностичних умінь, які є досконалими, відпрацьованими і можуть бути застосовані у професійних ситуаціях. Підвищенню ефективності процесу формування сприяло

моделювання проблемних ситуацій та їх вирішення в період проходження студентами професійної практики, що вимагало від них самостійності, ініціативності, творчого підходу, наполегливості тощо.

Реалізація цільового блоку моделі передбачала формування прогностичних умінь практичних психологів як провідну мету усіх етапів формувального експерименту.

Основою проведення експериментальної роботи став оновлений зміст навчальних дисциплін „Загальна психологія”, „Вікова психологія”, „Юридична психологія”, а також розробка спецкурсу „Основи прогнозування у діяльності практичного психолога”.

Акцентувалася увага на підвищенні мотивації майбутніх практичних психологів, що здійснювалось на початку вивчення кожної навчальної дисципліни та авторського спецкурсу. Саме усвідомлення особистого значення реальних переваг від збагачення власного професійно-прогностичного досвіду стало провідним стимулом активної діяльності студентів.

У процесі експериментального навчання стимулювання пізнавальної мотивації студентів досягалося завдяки їх взаємодії з однокурсниками, викладачами, використанню індивідуально-диференційованих завдань, ситуацій партнерства як навчального співробітництва. Ми чітко усвідомлювали, що без сформованої у майбутніх фахівців мотивації до набуття прогностичних знань навчання стане механічним засвоєнням теоретичних основ, які, у силу свого невключення до особистісної сфери студента, залишаться незатребуваними і нереалізованими у подальшій діяльності.

Окрім того, з метою підвищення мотивації студентів до навчального процесу і для покращення психологічної атмосфери на заняттях, відбувалося регулярне з'ясування і урахування побажань стосовно організації та здійснення навчальної діяльності. Зокрема, із цією метою студенти відповідали на питання: „Чи спостерігаєте Ви позитивну динаміку у ставленні до процесу опанування процедурою прогнозування?”, „Чи зміцнилося Ваше бажання щодо оволодіння цією процедурою?”, „Якою мірою відповідають організація та зміст навчальної діяльності Вашим очікуванням у галузі прогнозування?”, „Які труднощі

виникли у Вас під час оволодіння прогностичними вміннями?”, „Чи вдалося ці труднощі подолати?”, „Чи була надана необхідна допомога для подолання цих труднощів з боку викладача?”, „Які зміни ви вважаєте за доцільне внести в організацію навчальної діяльності, щоб вона забезпечувала максимальний позитивний вплив на формування прогностичних умінь?”

Систематичне опрацювання результатів такого опитування дозволяло своєчасно фіксувати позитивні чи негативні зміни у стані мотивів студентів у галузі прогнозування, а на цій підставі вносити до навчальної діяльності відповідні зміни, реалізуючи системну методичну підтримку експериментального навчання.

Реалізація діагностичного блоку моделі передбачала визначення вихідного рівня сформованості прогностичних умінь, яке проводилося за допомогою комплексу методів діагностичного дослідження та спеціальних методик, який представлено у таблиці 2.3.

Основна експериментальна робота проводилась із студентами IV курсу спеціальності „Психологія”. Проаналізувавши робочі програми навчальних дисциплін „Загальна психологія”, „Вікова психологія”, „Юридична психологія”, ми дійшли висновку про можливість розширити їх зміст за рахунок уведення відповідних тем (див. табл. 2.2), спираючись на ОКХ та ОПП підготовки студентів спеціальності „Психологія”.

Наприклад, вивчення студентами курсу „Загальна психологія” було доповнено теоретичними знаннями з таких тем, як „Характеристика прогностичної діяльності практичного психолога”; „Роль та місце прогностичних умінь у професійній діяльності психолога”, „Види, принципи та методи прогнозування”, „Проблемні ситуації в аспекті розвитку прогностичних умінь практичних психологів”. Вивчення даних питань було спрямовано на формування у студентів умінь виділяти прогностичні завдання; визначати об’єкт, його істотні ознаки і мету психологічного прогнозу; встановлювати характер взаємозв’язку, структуру ознак об’єкту прогнозування; означувати термін випередження прогнозу, створювати основи прогнозування, збирати та аналізувати інформацію про об’єкт прогнозування.



Таблиця 2.3

**Методи дослідження вихідного рівня сформованості прогностичних умінь практичних психологів та цілі їх використання**

Методи дослідження	Цілі їх використання
Спостереження за навчальною діяльністю студентів. Бесіди зі студентами, викладачами, кураторами студентських груп, керівниками професійної практики.	Оцінювання можливостей майбутніх практичних психологів у галузі прогнозування. З'ясування місця прогностичних умінь в ієрархії професійно значущих умінь майбутніх практичних психологів.
Анкетування з використанням методик: „Діагностика навчальної мотивації” (А. Реана та В. Якуніна в авторській модифікації), „Мотивація професійної діяльності” (К. Замфіра в модифікації А. Реана) Опитувальник „Визначення факторів привабливості професії” (В. Ядова), „Мотивація успіху та уникнення невдачі” (А. Реана та В. Якуніна).	Визначення значущості показників навчально-професійної мотивації та факторів привабливості обраної професії, що характеризують розуміння практичними психологами цілей та завдань формування прогностичних умінь для виконання ними майбутньої професійної діяльності.
Тестування за допомогою використання: завдань, розроблених А. Присяжною в авторській модифікації, методики „Здатність до прогнозування” (Л. Регуш).	З'ясування ступеня володіння студентами понятійним апаратом з питань прогнозування; розуміння сутності, відмінних особливостей прогностичних умінь; визначення показників прогностичного мислення, необхідних для виконання прогностичної діяльності (глибини, аналітичності, усвідомленості, гнучкості, перспективності, доказовості).
Діагностика за допомогою використання методик: „Багатоваріантність прогнозу розвитку ситуації (поведінки)”, „Прогностична задача” (Л. Регуш).	Визначення рівня засвоєння практичними психологами сукупності дій щодо здійснення прогностичної діяльності та вияву прогностичних умінь студентів у практичній діяльності.
Діагностика за допомогою методик: „Дослідження рівня суб'єктивного контролю (Є. Бажина)”, „Визначення індивідуальної міри рефлексивності особистості” (А. Карпова), „Особистісні фактори прийняття рішень” (Т. Корнілової).	Визначення показників, на підставі яких студентами здійснюється самоконтроль та самоуправління процесом засвоєння знань, формування прогностичних умінь.

Зміст дисципліни „Юридична психологія” було оновлено такими темами: „Прогностичні уміння як актуальний компонент професійної компетентності сучасного психолога – працівника юридичних установ”, „Проблемні ситуації у практиці правоосвітніх відносин”, „Моделювання проблемних ситуацій у прикладних галузях юриспруденції”.

У результаті вивчення означених тем студенти оволоділи вміннями визначати, формулювати, аналізувати, оцінювати вірогідність гіпотез про стан розвитку об'єкта (суб'єкта) прогнозування; передбачати та моделювати можливі варіанти проявів поведінки досліджуваного суб'єкта та умови їх досягнення; визначати найбільш ефективні стратегії здійснення психологічних заходів у конкретних умовах в галузі юриспруденції.

Докладніше зупинимо увагу на розкритті особливостей реалізації інтерактивних технологій навчання у межах запропонованого нами спецкурсу „Основи прогнозування у діяльності практичного психолога”.

Реалізуючи змістовий складник моделі, ми намагалися обирати такі форми організації навчання, які максимально сприяли б залученню студентів до діалогу, обговорення проблем. Тому провідними в експериментальному навчанні стали діалогічно-дискусійні технології. Так, *лекції-бесіди* спрямовувались на засвоєння теоретичних основ прогностичної діяльності людини. Із метою підвищення рівня навчальної та професійної мотивації майбутніх практичних психологів ми зосередили увагу на розробці системи цілеспрямованих, чітко визначених дидактичних заходів, спрямованих на свідомість, почуття, поведінку студентів, що забезпечило приведення у дію позитивної чуттєво-вольової, емоційної сфери, ціннісної орієнтації особи, розвиток їх інтересу до проблем організації та здійснення прогностичної діяльності як феномену, що має не тільки важливе професійне значення, але й містить особистісний сенс. Для визначення, які життєві та професійні цілі студенти ставлять перед собою, наскільки повно усвідомлюють специфіку професійної діяльності психолога, на лекціях використовувалися такі питання: „Чи маєте Ви власну чітку програму професійного й особистісного самовдосконалення?”, „Чи вважаєте Ви за необхідне цілеспрямовано оволодівати процедурою прогнозування?”, „Які конкретні заходи заплановані Вами для досягнення цієї мети?” тощо.

Відзначимо, що для підвищення інтересу студентів до питань психологічного прогнозування їм пропонувалося підготувати до занять різні цікаві повідомлення з цього питання, інформацію для яких вони могли

знаходити у психологічних і педагогічних журналах, газетах, телепередачах, мережі Інтернет тощо. Колективне обговорення цих повідомлень стимулювало появу у майбутніх практичних психологів більшої зацікавленості до вивчення порушеної проблеми.

*Проблемна лекція* належить до лекцій контекстного типу (за А. Вербицьким [66]), а тому забезпечує досягнення трьох цілей: засвоєння теоретичних знань із питань прогнозування; розвиток теоретичного мислення; формування пізнавального інтересу до змісту предмета і мотивації до майбутньої професійно-прогностичної діяльності. Вибір такого типу лекцій обумовлений тим, що вони допомагали розкрити основні протиріччя наукового знання та логіку їх подолання. У ході проблемних лекцій були використані такі методичні прийоми керування процесом мислення студентів: постановка проблемних та інформаційних питань („Як Ви вважаєте, коли і навіщо були зроблені перші спроби обґрунтувати необхідність передбачення майбутнього?”, „У чому сутність утопічних теорій про майбутнє?”); спонукання студентів до спільних роздумів („Як Ви вважаєте, що спільного і чим відрізняються поняття „передбачення”, „завбачення”, „прогнозування”?”); звертання до слухачів за допомогою („Давайте разом визначимо поняття „прогнозування”). Запропоновані нами інформаційні питання були спрямовані на знання з дисциплін „Філософія”, „Загальна психологія” та інших; щодо проблемних питань, вони були спрямовані в майбутнє, невідоме для студентів знання, яке у процесі дискусії їм належало відкрити.

Тема заняття „Види, функції та методи прогнозування” дозволила використати технологію інтерактивного навчання у формі *лекції-візуалізації*, яка проводилась із застосуванням технічних засобів навчання і давала візуальне уявлення навчальної інформації, що сприяло кращому сприйняттю та засвоєнню матеріалу: активізувало розумову діяльність та дозволило глибше зрозуміти сутність вивчених явищ. Перевагами лекції-візуалізації є систематизація і концентрація змісту навчального матеріалу, виділення найбільш значущих елементів, образне уявлення і сприйняття матеріалу як цілого, включення розумових дій аналізу, синтезу, узагальнення інформації.

Готуючи презентацію, ми дотримувались основних вимог до візуального матеріалу: проблемність, використання різних форм наочності (схем, рисунків, відео), опора на психофізіологічні вимоги до уявлення та сприйняття інформації. Слід зазначити, що презентація містила конкретні приклади життєвих ситуацій із визначенням виду прогнозу або методу прогнозування.

При викладанні теми „Проблеми прогнозування у психічному житті людини” особливого значення ми надали *лекції із запланованими помилками*, тому що вона спиралась на вже відомі для студентів поняття і дозволяла викладачеві з'ясувати їх знання у галузі раніше вивчених дисциплін, таких як „Загальна психологія” та „Вікова психологія”. Головною метою лекції був розвиток у студентів умінь виступати в ролі експертів, помічати недостовірну або неточну інформацію; активізувати увагу та інтерес слухачів; контролювати рівень та правильність засвоєння матеріалу попередніх курсів. Основними завданнями студентів були: відстежувати та позначати у конспекті помилки; називати їх за проханням викладача; задавати лектору уточнюючі питання; записувати правильні варіанти відповідей.

Лекція на тему „Методика здійснення психологічного прогнозування” була проведена із застосуванням *техніки зворотного зв'язку*, що сприяло кращому засвоєнню знань завдяки високій розумовій активності студентів.

Після вивчення першого змістовного блоку студентам були поставлені контрольні питання, що допомогли визначити ступінь засвоєння поданого матеріалу („Визначте сутність принципу вивчення та теоретичного осмислення накопиченого досвіду”, „Що означає принцип варіативності прогнозу?”, „Для чого необхідно дотримуватись принципу цілісного розгляду об'єкта (явища, процесу)?”, „Пригадайте розглянуті принципи психологічного прогнозування”).

У другому, змістовному, блоці лекції розглядалися етапи здійснення прогнозування. Контрольні питання цього блоку були такі: „Охарактеризуйте сутність етапу процесу прогнозування – прогнозна ретроспектива”, „Яка послідовність етапів процесу прогнозування?”, „Навіщо необхідний етап коригування прогнозу?”

У процесі висвітлення теми „Використання комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання” було вирішено застосувати *технологію проведення вебінару* у позааудиторний час. Із технічними особливостями проведення вебінарів ми ознайомили студентів, використовуючи лекцію-візуалізацію – було переглянуто відеоматеріали із сайту <http://rutube.ru/video/35a1147ae7597fe822a4769e29fb44ee/>. Вебінари мають можливість передавати відеосигнал, голосовий матеріал, демонструвати наочний матеріал, забезпечувати спілкування за допомогою текстового чату. Зупинимось більш докладно на етапах проведення даного вебінару.

На першому етапі відбувалась підготовка до вебінару: було викладено основні питання для з'ясування, визначено час початку (20.00) та тривалість (1 година – викладення матеріалу, 20 хвилин – питання та відповіді учасників). Усі бажаючі мали можливість зареєструватися для участі у вебінарі. З метою економії часу до початку сесії на адреси електронної пошти студентам було розіслано роздаткові матеріали для ознайомлення із основною термінологією.

На другому етапі відбувалось безпосереднє проведення вебінару, під час якого користувачі мали можливість задавати свої питання у чаті, що був відкритий для всіх учасників. На наше прохання питання ставились студентами після викладення змістовного блоку, щоб не втрачати логіку подання матеріалу. Дуже важливим і слухним способом підтримки зацікавленості та уваги студентів стала їх активна участь в обговоренні теми, тому у процесі вебінару ми ставили питання та ініціювали обговорення головної теми.

Під час проведення вебінару ми також використовували велику кількість візуальної інформації, оскільки у цьому виді навчальної роботи викладач має менше можливостей впливати на учасників, за допомогою вебкамери важко встановити невербальний контакт.

Ще одна важлива особливість проведення вебінару полягала у тому, що відповіді на запитання у чаті дублювалися через мікрофон, це збільшувало вірогідність того, що вона буде почута усіма учасниками.

На заключному етапі ми ще раз визначили окреслену проблему, сформулювали відповіді на питання студентів, з'ясували цінність отриманих висновків.

Отже, спостереження за діяльністю студентів у процесі проведення лекцій із застосуванням діалогічно-дискусійних методів показали, що оволодіваючи знаннями про сутність прогнозування у практичній діяльності психолога, студенти створювали позитивний мікроклімат, що безпосередньо впливало на успішність їх навчання та самопочуття у колективі академічної групи. Майбутні фахівці набували цінних і важливих теоретичних знань, які стали підґрунтям для професійно-прогностичної діяльності.

Реалізуючи процесуальний блок моделі, ми намагалися обирати такі інтерактивні технології навчання, які максимально сприяли б залученню студентів до вирішення професійно-прогностичних ситуацій, завдань, обговорення професійних проблем. Тому провідними стали технології ситуаційного навчання (виконання професійно спрямованих вправ, завдань, кейс-технології), ігрові (ділові, рольові, сюжетно-рольові, ситуативні, імітаційні ігри), проектні, тренінгові, що були реалізовані у різних формах навчання.

Зосередимо увагу на розкритті особливостей їх реалізації.

Проведення *семінару – прес-конференції* (див. семінарське заняття № 1 додаток Б) передбачало таку мету: сприяння більш усвідомленій та ретельній роботі студентів над запропонованою літературою. Ми обрали декілька висловлювань видатних мислителів давнини і сучасності, що стосувалися теми заняття, і запропонували студентам їх проаналізувати. Маємо відмітити значну активність студентів під час проведення такого типу семінару та їх позитивні відгуки наприкінці прес-конференції.

*Семінар – „круглий стіл”*, етапи якого описано у спецкурсі „Основи прогностичної діяльності практичного психолога” (див. семінарське заняття № 2, додаток Б), було проведено з метою пошуку раціональних шляхів розв'язання проблем та ситуацій. Характерним для такого типу семінару є визначення мети обговорення (наприклад, узагальнити ідеї і думки з окресленої проблеми); характер панування виступів усіх учасників круглого столу (кожний

повинен висловити думку з приводу обговорюваного питання, а не з приводу думок інших учасників); рівноправність усіх учасників обговорення (ніхто не має права диктувати свою волю і рішення).

Завдяки проведенню круглого столу було обрано обговорення певного питання, у підсумку якого передбачалося узагальнення ідей та думок із зазначеної проблеми. Головним завданням стала мобілізація та активізація учасників на вирішення конкретних актуальних проблем.

Всі учасники круглого столу висловлювали особисту позицію щодо винесеного на обговорення питання, це дало можливість вивчити проблему із різних точок зору, загострити увагу та обговорити суперечливі питання, так звані „вузькі місця” і досягти консенсусу.

До специфічних особливостей проведення круглого столу ми віднесли:

– по-перше, персоніфікацію інформації (під час дискусії учасники висловлювали особисту точку зору, яка виникала спонтанно і була не до кінця точно сформульована. До такої інформації ми ставились особливо обережно, вибираючи перлини коштовного і реалістичного, зіставляючи їх з думками інших учасників);

– по-друге, поліфонічність заняття у формі круглого столу (у процесі проведення круглого столу панував діловий шум, багатоголосе обговорення, що відповідало атмосфері емоційної зацікавленості та інтелектуальної творчості).

Із метою досягнення позитивного результату і створення ділової атмосфери ми дотримувались таких правил: визначили оптимальну кількість учасників; встановили регламент виступів.

Результати проведення круглого столу показали засвоєння студентами видів, функцій та методів прогнозування. Аналіз ситуацій, що був запропонований студентам для визначення виду або методу прогнозу, викликав жваве обговорення, в усіх групах було досягнуто консенсусу та встановлено правильну відповідь.

Акцентуємо увагу на ефективності семінарського заняття із застосуванням „мозкового штурму”, головною функцією якого було

забезпечення процесу генерування ідей без їх критичного аналізу та обговорення учасниками. Уважаємо, що успіх проведення мозкового штурму полягав у суворому дотриманні двох головних принципів. Один з них заснований у теорії синергетики і передбачає таке: у спільному обговоренні з'являються ідеї більш високої якості, ніж в індивідуальній роботі тих же людей. Це відбувається за рахунок того, що ідея, яка сама по собі може бути відкинута в силу недостатньої обґрунтованості або непрактичності, допрацьовується спільними зусиллями, домислюється іншими і таким чином поліпшується, стає більш конструктивною і придатною до реалізації. Другий принцип полягає в тому, що процес творчого мислення, який панує у момент генерування ідей, не можна гальмувати передчасною суб'єктивною оцінкою цих ідей.

На наш погляд, вибір технології мозкового штурму найбільш відповідав темі семінарського заняття „Класифікація проблемних ситуацій за різними ознаками” і був обумовлений складністю та навантаженістю питання (студентам потрібно було на кожен вид ситуацій із наведеної класифікації навести приклад). Переваги даної технології: під час мозкового штурму заохочувалось нестандартне мислення, генерування ідей відбувалось в умовах комфортної творчої атмосфери, що активізувала всіх учасників процесу, які були глибоко занурені в обговорення проблемних питань, більш гнучко сприймали нові ідеї, відчували себе рівноправними, що дозволило подолати перешкоди, які зазвичай виникають з опрацюванням даної теми. Рутинне мислення, раціоналізм, відсутність емоційного „вогника” в умовах застосування цієї технології неможливе.

*Семінар у „малих групах”.* Під час проведення такого семінару для підвищення комфортності студентів у спільній навчальній діяльності ми враховували їхні особисті побажання щодо складу малих груп, до яких вони мали увійти. За планом семінарського заняття студентам необхідно було заповнити та проаналізувати таблиці (див. семінарське заняття № 3 додаток Б) і висунути гіпотези для розв'язання ситуаційних завдань. Нами було визначено



час для підготовки, після чого була проведена *дискусія* за кожною із запропонованих відповідей.

Семінар *із застосуванням творчих завдань* передбачав написання есе (за вибором студента) за темами: „Які вимоги до здійснення психологічного прогнозування Ви вважаєте першочерговими?“, „Чи однаково вагомі усі етапи реалізації психологічного прогнозування?“. Такий вибір обумовлений тим, що есе – це твір-міркування невеликого обсягу із вільною композицією, який виражає індивідуальні враження, власну позицію щодо конкретного питання, і свідомо не претендує на повноту й вичерпне трактування теми; це самостійне бачення студентом проблеми на основі опрацьованого матеріалу та аргументів відповідно до обраного підходу. Есе припускає вираження автором своєї точки зору, особистої суб'єктивної оцінки предмету міркування, дає можливість нестандартного (творчого), оригінального висвітлення матеріалу. Воно містить чіткий виклад суті окресленої проблеми, самостійно проведений аналіз із використанням концепцій та аналітичного інструментарію, розглянутого у рамках вивчених дисципліни, висновки, що узагальнюють авторську позицію із поставленої проблеми.

З метою об'єктивного оцінювання представлених робіт студенти їх кодували, потім обирали рахункову комісію у складі трьох осіб, які підраховували загальну кількість балів за кожную роботу та визначали переможців.

Така форма проведення заняття дала можливість створити сприятливу психологічну атмосферу, у якій кожна людина відчувала себе комфортно і не боялась робити помилки у процесі оволодіння новими для неї вміннями в галузі прогнозування, визначити ступінь підготовки слухачів до заняття і засвоєний рівень знань із викладеної теми.

Із *технологій ситуаційного навчання* нами використовувались спеціальні вправи, метою яких було навчити студентів виділяти умови у розглянутих ситуаціях, відрізнити істотні умови від неістотних; бачити не тільки близькі, а і віддалені наслідки; показати можливість побудови різних варіантів прогнозу; розвинути розумові дії прогнозування у професійному мисленні майбутніх

психологів (на матеріалі життєвих ситуацій із психологічним змістом). Приклади ситуаційних завдань (вправ) подано у додатку Б (див. семінарське заняття № 4).

Також студентам пропонувалося виконати вправи, зміст яких стосувався їх майбутньої професійної діяльності. Саме на цьому етапі особливу увагу було приділено розв'язанню професійних *проблемних ситуацій*, що дозволяє майбутнім спеціалістам оволодівати основними компонентами теоретичного і професійно-практичного мислення. Упевнені, що специфіка професійних завдань, що вирішує психолог, формує такі якості професійного мислення, як системність, диференційованість, інтегрованість, спрямованість на пізнання внутрішніх психічних процесів. Саме вони у подальшому стають ґрунтом, на якому формуються прогностичні уміння майбутнього спеціаліста. Професійні завдання, що використовувались у процесі навчання студентів, не тільки відображали зміст майбутньої професійної діяльності, але й виступали у якості засобів її оволодіння. У процесі вирішення таких завдань відбувалось становлення та розвиток професійно-прогностичного мислення майбутніх спеціалістів.

Важливо відзначити, що прогнозування є складним процесом, тому студенти часто відчують невпевненість у тому, що зможуть оволодіти відповідними уміннями. Окрім цього, деякі із них боялися робити неправильні прогнози, тому ми пояснювали студентам, що, урахувавши неоднозначність результатів психологічного прогнозування, правильних або неправильних відповідей може взагалі не існувати, отже будь-які намагання спрогнозувати розвиток подій (явищ) призведе у майбутньому до накопичення досвіду і вироблення достовірних прогнозів.

Таким чином, за допомогою вправ та завдань, що полягали у вирішенні проблемних ситуацій, ми активізували мислення студентів і розвивали здатність робити висновки у логічному ланцюжку причинно-наслідкового зв'язку явищ психологічної дійсності.

Вважаємо за потрібне звернути увагу і на використання інтерактивної технології Case study (*кейс-метод*), яка була розроблена англійськими

науковцями М. Шевером, Ф. Едейем та К. Єйтс і набула популярності у Великобританії, США, Німеччині, Данії та інших країнах [240]. Саме їй у світовій практиці відводиться важливе місце для вирішення сучасних проблем у навчанні.

Суть технології полягає у використанні конкретних випадків (ситуацій, історій, тексти яких називаються „кейсом”) для спільного аналізу, обговорення та вироблення рішень студентами, а цінність – у тому, що вона відображає практичну проблему, актуалізує певний комплекс знань, який необхідно застосувати при її вирішенні, а також вдало поєднує навчальну і виховну діяльність, що безумовно підвищує ефективність реалізації сучасних завдань системи вищої освіти.

Навчальні завдання запропонованого нами кейсу полягали у набутті студентами навичок використання теоретичного матеріалу для всебічного аналізу практичних проблем, оцінювання ситуацій, організації пошуку та вибору необхідної інформації; вироблення умінь формулювати питання і запити, розробляти багатоваріантні підходи до реалізації плану дій, самостійно приймати рішення в умовах невизначеності.

Робота над кейсом передбачала розгляд конкретної ситуації за певним сценарієм, який включав самостійну роботу студентів, „мозковий штурм” у межах малої групи, публічний виступ із демонстрацією та захистом виробленого рішення, контрольне опитування учасників на предмет знання фактів кейсу, що аналізується.

Треба зазначити, що застосування кейс-методу, з одного боку, стимулювало індивідуальну активність студентів, формувало позитивну мотивацію до навчання, зменшувало кількість „пасивних” та невпевнених у собі студентів, забезпечувало високу ефективність навчання і формування у майбутніх фахівців прогностичних умінь, а з іншого – давало можливість самому викладачу самовдосконалюватись, мислити інакше, діяти та оновлювати власний творчий потенціал.

Не менш важливе значення у дослідженні мало використання *проектної технології*, що вимагало від студентів розробки проекту на одну із

запропонованих тем самостійно або об'єднавшись у групи (див. семінарське заняття № 5, додаток Б).

У практиці сучасної педагогіки можна виділити такі типи проектів: дослідницькі, творчі, пригодницькі, інформаційні, практико-орієнтовані тощо.

Нами було обрано практико-орієнтований вид проектів, який відрізняється чітко визначеним із самого початку практичним результатом діяльності його учасників, що спирається на їх професійні інтереси. Такий проект потребував добре продуманої структури, навіть сценарію всієї діяльності його учасників, із визначенням функцій та обсягу участі кожного із них у формуванні кінцевого продукту. Особливо важливими є: організація координаційної роботи на різних етапах проекту, корекція спільних та індивідуальних зусиль, оформлення презентації отриманих результатів і можливих способів їх упровадження у практику, організація систематичної зовнішньої оцінки проектної діяльності студентів.

Ми виявили такі переваги використання цього виду проектів: у студентів розвиваються пізнавальні навички та креативне мислення; усі вони максимально зайняті, виконують конкретне завдання, вчать самостійно використовувати знання, що надає їм впевненості у власних силах; удосконалюються уміння орієнтуватися в інформаційному просторі; з'являється потреба виходу із вузької спеціалізації та інтегрування знань із різних навчальних дисциплін; викладач має можливість раціонально розподілити свій час, допомагаючи студентам, у яких виникли проблеми.

Для оцінювання проектної діяльності студентів ми виділили три основні аспекти, які представлені в таблиці 2.4.

Майбутніми практичними психологами успішно було реалізовано захист проектів, над якими вони працювали у позааудиторний час. Під час захисту проектів студентами було представлено аргументовані факти, створено презентації, що містили основні положення та підсумки роботи. У виступах майбутніх практичних психологів простежувалася чітка позиція авторів проекту, упевненість, переконливість, вони продемонстрували володіння теоретичною базою з обраної проблеми.

Таблиця 2.4

**Основні параметри оцінювання проектної діяльності студентів**

<b>Аспекти оцінювання</b>	<b>Параметри оцінювання</b>
Зміст проекту	Концептуальність, обґрунтованість проблеми; відповідність мети, завдань, плану та результатів обраної теми; практична чи теоретична цінність; новизна, оригінальність; обсяг та повнота розробки.
Діяльність із реалізації проекту	Оцінювання самостійності, ініціативності, творчості; дотримання плану чи програми діяльності; розподіл обов'язків та якість їх виконання; колективізм, взаємостосунки у групі, взаємодопомога та підтримка один одного учасниками проекту.
Захист проекту	Якість доповіді та оформлення результатів; комунікативна культура; дотримання методики використання наочних і технічних засобів; уміння об'єктивно оцінити власну діяльність та її результат.

На основі проведеної практичної роботи можемо зробити висновок про необхідність використання проектної діяльності як однієї із ефективних форм роботи у процесі підготовки майбутніх практичних психологів до прогностичної діяльності. Застосування проектного методу сприяло формуванню у студентів умінь визначати проблеми, які можуть виникнути у психологів в процесі виконання професійних обов'язків; формулювати гіпотези; приймати рішення та відповідати за їх наслідки; впливати на особистісний і професійний розвиток.

Особливого значення у формуванні прогностичних умінь практичних психологів надавали застосуванню на семінарських заняттях *ігрових технологій навчання* (рольові та імітаційні ігри), приклади яких наведено у додатку Б (див. семінарське заняття № 7-9).

Серед технік реалізації ігор найбільш доцільними виявилися такі: паралель, ротація ролей, дублювання, відображення, підтримка, монолог, стілець-співбесідник, німий помічник, консультаційна група, розстановка, перегравання; послугування технологіями „сталкінг” та „локбук”.

Підсумовуючи результати використання ігрових технологій навчання, з усією упевненістю стверджуємо, що вони виявилися важливим фактором озброєння студентів професійно-прогностичними вміннями. Майбутні

практичні психологи оволоділи уміннями встановлювати та обґрунтовувати наслідки складених прогнозів, уявляти їх дію у нових умовах; передбачати та моделювати можливі варіанти проявів поведінки досліджуваного суб'єкта та умови їх досягнення; планувати основні етапи своєї роботи, проводити психологічний аналіз змісту, процесів і результатів діяльності; розробляти проекти, формулювати та надавати рекомендації щодо організації та проведення дій, пов'язаних із психологічним прогнозуванням.

Значну увагу під час реалізації змістовно-процесуального блоку було приділено *позааудиторній діяльності* студентів, яка спрямовувалася на формування прогностичних умінь практичних психологів. Із цією метою проводилися такі заходи: зустрічі з досвідченими практичними психологами, які ділилися власним досвідом прогностичної діяльності; диспути на теми „Навіщо треба оволодівати прогнозуванням?“, „Чи можна правильно спрогнозувати усі аспекти професійно-психологічної діяльності?“; конкурс на тему „Шукаємо знавців-прогностиків“; конкурс на кращу статтю про психологічне прогнозування; створення портфоліо; факультативні заняття із застосуванням технології „*peer education*“, у ході якої студенти готували виступи, повідомлення, елементи лекційних та семінарських занять, проводили тренінги у групі, виступали у ролі викладача; відвідування супервізій із метою спостереження за здійсненням прогностичної процедури у реальних умовах консультативного процесу; участь у психологічних тренінгах.

Зупинимось докладніше на значенні *супервізії* в процесі формування прогностичних умінь практичних психологів. *Супервізія* – це універсальна форма підтримки психологів, що дозволяє їм сфокусованим поглядом подивитися на свої труднощі у роботі з клієнтами, а також проконсультуватися з іншим, як правило, більш досвідченим професіоналом [214]. Супервізії особливо цінні для початківців, тому що дозволяють майбутньому психологу розділити відповідальність із супервізором за окремі аспекти роботи з клієнтами, тобто рятують їх від професійної самотності.

Відвідування супервізій майбутніми практичними психологами передбачало: присутність на заняттях, що проводились спеціалістами (очно або

заочно); перегляд відеоматеріалів, зроблених фахівцями; аналіз звітів, графіків, наданих спеціалістами; ознайомлення з підсумковими оглядами літератури, доповідями досвідчених психологів.

Таким чином, студенти мали можливість вчитися розуміти клієнтів; усвідомлювати власні почуття та реакції; розбиратися у терапевтичних відносинах; бачити міру ефективності використання власних заходів (наскільки вони застосовуються своєчасно, у відповідному місці і відповідним чином); структурувати терапевтичні взаємодії як під час окремої сесії, так і у процесі психологічної роботи у цілому; використовувати свої потенційні можливості у терапії.

Отже, супервізії, виконуючи освітню, підтримуючу та нормативну функції, сприяли формуванню професійної поведінки майбутнього практичного психолога.

У процесі формування прогностичних умінь практичних психологів нами активно використовувалися *тренінги*. Значний інтерес у студентів викликали такі з них: „Розвиток прогностичних умінь майбутніх практичних психологів”, „Профілактика психологічного маніпулювання та контролю свідомості”, „Тренінг стилів”, „Відчуття часу”, „Система прийняття обґрунтованих рішень”.

Сутність тренінгу „Розвиток прогностичних умінь майбутніх практичних психологів” розкрито у додатку Г. Дослідження показало, що тренінги виявились ефективним методом осмислення кожним студентом цілісної структури власних внутрішніх тенденцій поведінки та їх впливу на процес взаємодії з іншими людьми; формування навичок та умінь встановлення контакту, планування часу для досягнення поставлених цілей, ефективної організації власної діяльності; прогнозування можливих варіантів розвитку подій (явищ) тощо.

У цілому, позитивний ефект тренінгу був зафіксований, і це дає нам підстави стверджувати його доцільність у формуванні прогностичних умінь майбутніх практичних психологів.

Вважаємо за потрібне зупинити увагу і на розробці студентами *портфоліо*, що вимагало від них ретельного самоаналізу кроків на шляху досягнення поставленої мети – оволодіння прогностичними уміннями та

здійснення регулярного співставлення наявних результатів своєї роботи із попередніми. Усвідомлення особистістю позитивної динаміки в оволодінні прогностичними вміннями забезпечує суттєвий вплив на подальший розвиток відповідної мотивації, сприяє підвищенню самооцінки.

Створення портфоліо рекомендувалось починати із чіткого визначення комплексної мети власної діяльності: оволодіти прогностичними вміннями, а також із формулювання конкретизованих завдань, які випливають із цієї мети. У тексті пропонованого портфоліо слід було уточнити індивідуальні інтереси, професійні цілі та визначити їх зв'язок із порушеною проблемою. Ми запропонували студентам розробити та включити до змісту свого портфоліо план майбутніх дій, спрямованих на оволодіння процедурою психологічного прогнозування, дотримання якого робило процес ведення портфоліо системним і давало змогу більш об'єктивно фіксувати зміни у рівні своєї прогностичної майстерності.

Майбутнім практичним психологам у межах викладання вищевказаного спецкурсу пояснювалося, як треба працювати над постійним поповненням матеріалу для портфоліо. Так, рекомендувалось відображати у цій теці (у реальній чи електронній формі) будь-які відомості, пов'язані з їхньою роботою у сфері прогнозування. До портфоліо можна було включати тексти складених глосаріїв із проблеми прогнозування, анотування книг, ксерокопії статей, поради фахівців щодо організації проведення прогнозування та вибору оптимальних для кожного конкретного випадку методів дослідження, критерії визначення достовірності прогнозів. Ця частина портфоліо закладала певну теоретичну основу для проведення подальшої роботи у визначеному напрямі.

У другій частині портфоліо студентам пропонувалось постійно відображати нові дані про їхні навчальні успіхи у сфері прогнозування: результати письмових робіт, варіанти прогнозів із розв'язання різних проблемних життєвих та професійних ситуацій, тексти доповідей, рефератів, тез конференцій тощо.

Оскільки під час проведення експериментальної роботи майбутні психологи залучалися до створення проєктів у галузі психологічного



прогнозування, спочатку різні його фрагменти, а після написання – текст цього проекту студенти також заносили у зібрану ними теку портфоліо.

Студенти поповнювали портфоліо такими матеріалами: 1) звітами про розроблені на практиці прогностні заходи; 2) щоденниками спостережень, які велися під час проходження практики; 3) даними про навчальну успішність із фахових дисциплін, без засвоєння яких майбутній психолог не зможе формулювати достовірні прогнози; 4) відомостями про участь у конкурсах, конференціях, тренінгах, які торкалися визначеної проблеми; 5) методичними матеріалами, методиками, які використовувалися із метою перевірки правильності висунутих прогнозів тощо.

Здійснення студентами регулярної роботи над портфоліо спонукало їх до постійної рефлексії процесу оволодіння прогностичними вміннями, впливало на підвищення самооцінки, тому що збір інформації про власну динаміку професійного зростання додавало впевненості майбутнім фахівцям у власних силах та можливостях, а також сприяло подальшому самовдосконаленню в обраній галузі.

Крім того, у межах розробленого спецкурсу та оновлення змісту визначених дисциплін на підтримку студентам ми запропонували алгоритм організаційних дій для кожного етапу вивчення певної теми, застосування якого, на наш погляд, допомагало розвитку умінь цілепокладання (у кожному виді діяльності визначається мета, місце очікуваних результатів у майбутній професійній діяльності); навичок прогнозування своєї діяльності; засвоєнню раціональних способів самостійної навчальної діяльності та прогнозування можливих результатів навчання (додаток Д).

На завершальному етапі формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів було передбачено залучення студентів у такі види професійної *практики*:

– *безвідривна (навчальна)*, основною метою якої є формування професійно-прогностичної позиції психолога, стиля поведінки, світогляду, професійної етики (студенти знайомились з прогностичною діяльністю психолога в закладах різного типу, з функційними обов'язками, планом,

умовами та вимогами роботи, отримували необхідні уявлення про застосування прогностичних умінь в подальшій професійній діяльності);

– *виробнича*, головною відмінністю якої є включення до загального формулювання завдань конкретних прогностичних, які майбутній практичний психолог повинен вирішити в процесі стажування (студенти проводили діагностику особливостей особистості, визначали соціально-психологічний клімат колективу, інтегральні характеристики малої групи, управлінський потенціал та стилі керівництва тощо, згідно із завданням, що було отримано від керівника практики від вищого навчального закладу або установи, де проходив практику студент);

– *переддипломна практика*, що спрямована на закріплення теоретичних знань та практичних умінь в галузі прогнозування, отриманих у вищих навчальних закладах, та передбачає збір та аналіз матеріалів, визначення проблем, які виявлені в процесі діагностики, самостійну розробку проектів, планів, корекційних заходів для вирішення проблем, навчально-дослідницьку діяльність в професійно-прогностичній галузі. Закінчується практика поданням письмового звіту про виконану роботу, щоденника спостережень, розробок заходів, які організували і провели студенти, та підсумковою конференцією.

Під час проходження практики майбутні фахівці мали можливість проявляти творчі здібності, застосовувати сформовані прогностичні вміння, працювати у нових умовах, реалізовувати теоретичні та практичні знання і вміння, здобуті під час навчальних занять. Нами відмічено, що майбутні практичні психологи під час проходження практики проявляли високий рівень самостійності та відповідальності за власну діяльність.

Отже, ґрунтовна підготовка студентів до здійснення прогностичної діяльності в умовах навчальної та позааудиторної роботи дала змогу виявити результативність обраної моделі формування прогностичних умінь практичних психологів.

У цілому реалізація моделі формування прогностичних умінь практичних психологів засобами інтерактивних технологій дозволила зробити висновок про доцільність її упровадження у навчальний процес.

Аналіз експерименту підтвердив наше припущення, що формування у студентів прогностичних умінь засобами інтерактивних технологій є досить складним процесом, який забезпечує професійний розвиток та саморозвиток особистості майбутнього спеціаліста шляхом набуття прогностичних знань, умінь, навичок, потрібних для майбутньої професійно-прогностичної діяльності.

### **2.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи**

Останній підрозділ нашої дисертаційної роботи присвячено результатам експериментальної роботи, що проводилась у природних умовах підготовки фахівців у межах вищого навчального закладу.

Основною метою даного етапу став кількісний, якісний та зіставно-порівняльний аналіз досягнутих результатів, інтерпретація отриманих фактів, узагальнення поточних та підсумкових даних діагностики, що у своїй сукупності відбиває динаміку зростання рівня сформованості прогностичних умінь у майбутніх практичних психологів.

Для підтвердження гіпотези дослідження та перевірки ефективності розробленої моделі формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів засобами інтерактивних технологій було проведено педагогічний експеримент. Підготовка педагогічного експерименту потребувала опрацювання педагогічної, методичної, психологічної літератури за проблематикою дослідження, зокрема наукових робіт із методології та методики педагогічного дослідження Н. Кузьміної [168], П. Образцова [244], М. Скаткіна [319] та ін.; праць із основ використання методів математичної статистики С. Скворцова [320], Ю. Слепко [323] та ін.

Дослідження тривало протягом чотирьох років і охопило три взаємопов'язані етапи науково-педагогічного пошуку, кожен із яких спрямований на досягнення мети дослідження, проте передбачає власні завдання.

*На аналітико-пошуковому етапі* (2012-2013 рр.) було вивчено і проаналізовано стан проблеми дослідження; сформульовано гіпотезу, мету і завдання; теоретично обґрунтовано і розроблено модель формування

прогностичних умінь майбутніх практичних психологів засобами інтерактивних технологій; визначено дослідно-експериментальні методики, складено програму дослідження; проаналізовано навчальні та робочі програми, наявне методичне забезпечення; визначено кількісний і якісний склад учасників експерименту; проведено діагностику наявного рівня сформованості прогностичних умінь студентів – майбутніх практичних психологів.

*На експериментальному етапі (2013-2015 рр.)* дослідно-експериментальним шляхом було перевірено гіпотезу, апробовано модель формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів засобами інтерактивних технологій, проаналізовано поточні результати контрольних зрізів, скориговано методи і форми експериментальної роботи.

*На узагальнюючому етапі (2015 р.)* систематизовано, узагальнено та оброблено емпіричні дані, зіставлено одержані експериментальні результати із прогнозованими, сформульовано загальні висновки дослідження і визначено перспективи подальших досліджень означеної проблеми.

Програма експериментального дослідження передбачала три етапи: констатувальний, формувальний та контрольний. Експериментальною роботою було охоплено 258 студентів та було залучено 14 викладачів Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля, Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Донбаського державного педагогічного університету, Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського.

*Констатувальний етап експерименту, який було проведено у реальних умовах навчально-виховного процесу ВНЗ, передбачав вирішення таких завдань:*

– виявити у студентів рівень сформованості прогностичних умінь за мотиваційним критерієм, що визначається вагомістю складових навчальної мотивації, яка спрямовує студентів до виконання діяльності, пов'язаної з оволодінням знаннями та уміннями в галузі прогнозування; глибиною розуміння необхідності використання прогностичних умінь у професійні

діяльності практичного психолога; співвідношенням компонентів мотиваційного комплексу особистості, що спонукає студентів до виконання професійно-прогностичної діяльності;

– визначити рівень сформованості прогностичних умінь за змістовим критерієм, що характеризується ступенем оволодіння студентами понятійним апаратом щодо питань прогнозування; глибиною, аналітичністю, усвідомленістю, гнучкістю, перспективністю, доказовістю прогностичного мислення студентів;

– з'ясувати рівень сформованості прогностичних умінь за процесуальним критерієм, що визначається рівнем вербального узагальнення, обґрунтованістю, перспективністю, логікою побудови, усвідомленням вірогідного характеру наслідків та етапів процесу прогнозування при встановленні причинно-наслідкових зв'язків; рівнем вербального узагальнення причин; повнотою, суттєвістю причинно-наслідкових зв'язків; усвідомленням мети плану, повнотою операцій планування; широтою, варіативністю асоціативного поля, пластичністю уявлень, широтою пошуку при висуненні гіпотез, врахуванням вимог умов при висуненні гіпотез, гнучкістю, обґрунтованістю гіпотез; багатоваріантністю прогнозу розвитку ситуації (поведінки).

– визначити рівень сформованості прогностичних умінь за рефлексивним критерієм, що характеризується рівнем суб'єктивного контролю, індивідуальною рефлексивністю (особистісною включеністю у діяльність, прийняттям відповідальності за вибір рішення, умінням аналізувати та досліджувати власний досвід), схильністю до ризику, раціональністю.

*Формувальний етап експерименту* передбачав здійснення експериментальної перевірки гіпотези дослідження, апробацію моделі формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів засобами інтерактивних технологій, аналіз проміжних результатів контрольних зрізів та проводився серед студентів IV курсів спеціальності 6.030102 „Психологія”.

На цьому етапі в експериментальних групах (ЕГ – 136 осіб) реалізовувалася теоретично обґрунтована модель формування прогностичних

умінь майбутніх практичних психологів засобами інтерактивних технологій. У контрольних групах (КГ – 122 особи) навчальна діяльність студентів здійснювалася за допомогою традиційних для ВНЗ методів і форм, окреме завдання щодо забезпечення формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів засобами інтерактивних технологій не ставилося.

*Контрольний етап дослідження* являв собою інтегральну обробку даних, порівняння первинних і кінцевих результатів дослідження та їх аналіз; опис ходу і результатів дослідження, статистичну обробку даних; оформлення результатів. Дані, отримані під час контрольного етапу, було математично та статистично оброблено за допомогою факторного, дисперсійного, кореляційного аналізу, який проводився у системі SPSS 17.0. Одержані результати зібрано у зведені таблиці, аналіз яких дає можливість відстежити динаміку змін у просуванні майбутніх практичних психологів до оптимального рівня сформованості прогностичних умінь.

Опишемо процедуру та етапність виявлення рівнів сформованості прогностичних умінь майбутніх практичних психологів на констатувальному етапі експерименту.

Діагностика рівня сформованості прогностичних умінь здійснювалася за критеріями: мотиваційний, змістовий, процесуальний та рефлексивний згідно з комплексом методик, який представлено у додатку Ж.

Під час організації та розробки методів експериментального дослідження, а також відбору методів обробки отриманих даних було використано праці авторів, присвячені методології та методиці педагогічних досліджень [239; 377]. Важливими у підборі методик для нас були такі аспекти: методика повинна бути індивідуально орієнтованою; у сукупності забезпечувати можливість аналізу та дослідження системи знань студентів із питань прогнозування; надавати кількісні результати для здійснення якісного аналізу досліджуваного явища. Отже, підібрані психодіагностичні методики базуються на теоретичному конструкті, який конкретизує критеріальні та рівневі показники досліджуваного явища.

Переходимо до безпосереднього критеріального аналізу констатувальної діагностики наявного стану сформованості прогностичних умінь майбутніх практичних психологів.

Діагностика навчальної мотивації студентів проводилась за методикою А. Реана та В. Якуніна [293] в авторській модифікації (додаток 3), питання якої були адаптовані до мети дослідження. Результати сгруповані в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

**Вихідні дані складових навчальної мотивації студентів за методикою А. Реана та В. Якуніна в авторській модифікації**

Вид мотивів навчання	ЕГ (%)	КГ (%)
Професійні	26,8	22,3
Самореалізації	35,8	38,2
Навчально-пізнавальні	19,5	20,8
Соціальні	12,3	21,7
Утилітарні	31,4	33,5
Моральні	30,5	29,3
Престижу	12,5	18,9

За даними таблиці констатуємо, що більше третини студентів обох груп визначило пріоритетними такі мотиви: самореалізації (35,8% ЕГ та 38,2% КГ), утилітарні (31,4% ЕГ та 33,5% КГ), моральні (30,5% ЕГ та 29,3% КГ).

Значущість мотивів самореалізації характеризує спрямованість студентів на засвоєння знань, формування умінь у процесі навчання виконанню професійно-прогностичної діяльності, яка, на їх думку, дозволяє розкрити таланти та здібності в галузі прогнозування. У той же час, високі показники групи утилітарних мотивів вказують на формальний характер навчальної діяльності студентів та її орієнтацію на складання сесії у будь-який спосіб. Успішна навчальна діяльність розглядається як необхідність для отримання стипендії, диплому. За такої мотивації у навчальній діяльності відсутній творчий підхід, самостійна постановка навчальних цілей. Вагомість моральних мотивів визначає бажання студентів бути корисними, прагнення надавати професійну допомогу та психологічну підтримку людям, які її потребують, що неможливо без володіння на високому рівні прогностичними вміннями.

Крім того, зазначаємо, що менше третини студентів обох груп визначила значущість професійних мотивів (26,8% ЕГ та 22,3% КГ), які спонукають майбутніх психологів у процесі навчання розвивати та вдосконалювати

прогностичні уміння, що необхідні для ефективного виконання майбутньої професійної діяльності.

Надалі розподіл мотивів в ЕГ та КГ відрізняється. В експериментальній групі за ступенем значущості встановлено навчально-пізнавальні мотиви (19,5%), престижу (12,5%) та соціальні (12,3%). У контрольній групі: соціальні мотиви (21,7%), навчально-пізнавальні (20,8%), престижу (18,9%).

Як бачимо, в обох групах мотиви лише кожного п'ятого студента пов'язані зі змістом навчальної діяльності і процесом її виконання. Їх значущість свідчить про орієнтацію майбутніх фахівців на оволодіння новими знаннями, уміннями (в нашому дослідженні прогностичними), прагнення до самоосвіти (ознайомлення з прийомами самостійного набуття знань, методами наукового пізнання, способами саморегуляції навчальної роботи, раціональної організації власної навчальної праці, створення особистісної програми самовдосконалення в галузі прогнозування).

Соціальні мотиви виявилися більш значущими у студентів КГ. Ці мотиви формують у них почуття обов'язку та виражаються в усвідомленні суспільної значущості обраної професії, орієнтації на розширення соціальних контактів, необхідності оволодіння знаннями з питань прогнозування, формування прогностичних умінь з метою отримання професійної освіти, що дозволить їм стати корисними для країни громадянами.

Стосовно студентів із більш високими показниками групи мотивів престижу, зазначаємо, що їм властиве прагнення через навчання зайняти певну позицію у відносинах із оточуючими, тобто важливо отримати високий соціальний статус в групі, вищому навчальному закладі, суспільстві.

З метою комплексного дослідження інтенсивності та сталості мотивів навчальної діяльності майбутніх практичних психологів, вважаємо необхідним застосування методики „Мотивація успіху і уникнення невдачі” (А. Реана, В. Якуніна). Відомо, що успіх сприяє формуванню позитивного ставлення до навчальної діяльності, тоді як невдачі є перешкодою на шляху до досягнення цілей та можуть призводити до стану фрустрації.



Аналіз результатів за обраною методикою показав, що більше половини студентів обох груп у процесі навчальної діяльності орієнтовані на уникнення невдачі (58,0% ЕГ та 52,0% КГ). Крім того, встановлено, що особливістю таких студентів є вибір груп утилітарних та мотивів престижу (за даними попередньої методики), що займають пріоритетні позиції у мотиваційному комплексі особистості. В основі навчання мотивованих на успіх студентів є, перш за все, навчально-пізнавальні, професійні, мотиви самореалізації.

Оскільки професійні мотиви виступають внутрішнім рушійним фактором розвитку професіоналізму особистості, вважаємо за необхідне більш детально їх дослідити. З цією метою, в нашій роботі використана методика „Мотивація професійної діяльності” К. Замфір у модифікації А. Реана, в основу якої покладена концепція про внутрішню (спрямовану на процес та результат діяльності, саморозвиток особистості) та зовнішню (спрямовану на задоволення зовнішніх до змісту діяльності потреб особистості) мотивацію. Діагностика дозволяє визначити мотиваційний комплекс, що являє собою тип співвідношення трьох видів мотивації: внутрішньої (ВМ), зовнішньої позитивної (ЗПМ) та зовнішньої негативної (ЗНМ). До найкращих, оптимальних комплексів відносять такі типи співвідношень:  $ВМ > ЗПМ > ЗНМ$ ,  $ВМ = ЗПМ > ЗНМ$ . Найгіршим мотиваційним комплексом вважається співвідношення  $ЗНМ > ЗПМ > ВМ$ . При інтерпретації ми враховували не тільки тип мотиваційного комплексу, а і те, наскільки один тип мотивації перевершує подібний за ступенем вираженості.

Аналіз результатів дослідження показав, що лише 31,0% студентів ЕГ та 28,0% студентів КГ мають сформований оптимальний мотиваційний комплекс, що свідчить про задоволеність та розуміння значущості обраної професії. 15,0% респондентів ЕГ та 14,0% КГ мають найгірше співвідношення компонентів мотиваційного комплексу, решта студентів (54,0% ЕГ та 58,0% КГ) знаходиться на межі до цього. В процесі діагностики визначено фактори привабливості обраної професії (методика В. Ядова [381]). Встановлено, що студенти обох груп недооцінюють соціальну значущість обраної професії, можливість самовдосконалення. Студенти КГ високо оцінюють творчий характер роботи,

можливість матеріальної зацікавленості та невелику тривалість робочого дня. Для студентів ЕГ пріоритетним є відповідність обраної професії особистісним здібностям та характеру, можливість отримувати високу заробітну плату.

Таким чином, узагальнені результати вивчення мотивів студентів, отриманих на констатувальному етапі експерименту, можна представити у вигляді таблиці (табл.2.6).

Таблиця 2.6

**Вихідні дані рівнів сформованості у студентів прогностичних умінь за мотиваційним критерієм (у %)**

Групи Рівні	ЕГ		КГ	
	кількість	%	кількість	%
Низький	67	49,2	62	50,8
Середній	50	36,8	47	38,5
Високий	19	14,0	13	10,7

*Отже, рівень сформованості прогностичних умінь майбутніх практичних психологів ЕГ та КГ за мотиваційним критерієм є недостатнім: третина студентів обох груп епізодично виявляє інтерес до процесу прогнозування; розуміє його важливість лише для окремих видів роботи психолога; вимагає імпульсу ззовні для прояву активності у навчальній діяльності, пов'язаній з оволодінням прогностичними знаннями й уміннями. Половина студентів обох груп не усвідомлюють значущості прогнозування у професійній діяльності; байдуже чи негативно ставляться до навчальної діяльності, пов'язаної з цим процесом; не прагнуть до оволодіння знаннями й уміннями прогнозування.*

Наступний етап констатувальної діагностики передбачав вивчення стану сформованості прогностичних умінь студентів за змістовим критерієм. Респондентам були запропоновані завдання, розроблені А. Присяжною [278], в авторській адаптації. Питання були спрямовані на з'ясування ступеню володіння студентами понятійним апаратом з проблеми прогнозування; розуміння сутності, відмінних особливостей, цілей, завдань формування прогностичних умінь; уявлення студентів про хід процесу прогнозування; визначення показників прогностичного мислення.

Результати аналізу анкетування дозволили зробити важливі висновки. Виявилось, що переважна більшість студентів не мають стійких та систематизованих знань стосовно досліджуваної проблеми.

На питання анкети „Що є сутністю прогнозування?” лише 25,6% студентів експериментальної та 31,2% контрольної групи правильно відповіли: визначення тенденцій змін та розвитку об’єкта (явища, процесу).

Враховуючи існування широкого спектру класифікацій прогнозів, акцентуємо, що більшість студентів (85,0% ЕГ та 78,0% КГ) навели приклади загальновідомих класифікацій за періодом (оперативні, середньострокові, довгострокові, наддовгострокові) та процедурою прогнозування (кількісні, якісні).

Питання „Які методи прогнозування Вам відомі?” та „Які дії включає процес прогнозування?” виявилися найбільш складними: переважна більшість студентів (61,0% ЕГ та 55,0% КГ) не навели жодного варіанта або надали неправильну відповідь. 10,0% ЕГ та 5,0% КГ вказали метод екстраполяції, 25,0% та 38,0% відповідно – метод моделювання; 4,0% та 2,0% – метод експертних оцінок. Щодо складових процесу прогнозування, жодної правильної відповіді (передпрогнозна орієнтація, прогнозний діагноз, прогнозна перспекція, верифікація, коригування) не було наведено.

Лише 18,5% студентів ЕГ та 23,6% КГ правильно відповіли на п’яте питання. Вони вважають, що прогнозування відрізняється від передбачення застосуванням наукових методів. Найбільш розповсюдженими відповідями стали такі: 20,3% та 15,8% опитуваних стверджують, що прогнозування засноване на вивченні фактів, а передбачення – на інтуїції та життєвому досвіді; 17,8% та 16,5% відповідних груп студентів вважають ці поняття тотожними; 14,7% та 18,9% акцентують, що прогнозування здійснюється спеціалістами і має об’єктивний характер, тоді як передбачати може будь-яка людина, тому передбачення суб’єктивне; 12,5% та 8,7% студентів говорять про те, що результати прогнозування можуть піддаватися експериментальній перевірці, а передбачення – ні. Думку про те, що у прогнозуванні враховуються терміни здійснення прогнозу, а у передбаченні – ні висловили 10,2% та 6,5%

респондентів. 6,0% ЕГ та 10,0% КГ вважають, що прогнозування має більш точний та достовірний характер, ніж передбачення.

Усі студенти визначили прогностичні уміння як уміння моделювати прогнози і передбачати майбутні події.

Цікавими для нас стали відповіді на сьоме питання анкети „Чи можна ототожнити поняття „прогностичні уміння”, „аналітичні уміння”, „проектні уміння? Чому?” Майже половина студентів обох груп (46,0% ЕГ та 42,0% КГ) вважає, що перераховані уміння неможливо ототожнити, визначаючи аналітичні уміння як більш загальне, широке поняття по відношенню до прогностичних умінь та пов'язуючи проектні уміння із можливістю розробляти різні види проектів. Деякі студенти (14,0% та 8,0%) віднесли аналітичні та проектні уміння до складу прогностичних, інші (10,0% та 13,0%) ототожнюють прогностичні та проєктивні уміння. Слід зауважити, що третина студентів обох груп (30,0% та 37,0%), віднесли перераховані уміння до професійно-необхідних умінь майбутніх практичних психологів, однак не визначили різницю між ними.

Відповіді на восьме питання анкети „Чи вважаєте Ви прогностичні уміння необхідними для здійснення професійної діяльності практичного психолога? Чому?” були теж неоднотайними. Деякі студенти (36,0% ЕГ та 27,0% КГ) визначили їх як значущі для своєї майбутньої діяльності і необхідні для передбачення та складання прогнозу розвитку проблеми, із якою звертається клієнт до спеціаліста-практичного психолога; інші вважають їх другорядними. Слід зазначити, що друга відповідь спостерігалася у студентів, які ототожнюють уміння, перераховані у попередньому питанні.

На дев'яте питання відповіді студентів ЕГ та КГ розподілились таким чином: основні завдання психологічного прогнозування 25,6% та 35,4% опитаних вбачають у прогнозуванні можливих варіантів розвитку особистості; 18,6% та 15,8% – у передбаченні розвитку відносин між членами колективу; 12,9% та 10,2% – у розвитку психологічних процесів, явищ та станів; 15,8% та 16,8% – у виборі майбутньої професії; 27,1% ЕГ та 21,8% КГ не змогли визначитись з відповіддю.

Констатуємо, що частина студентів, яка показала низький рівень сформованості прогностичних умінь за мотиваційним критерієм, висловила негативне ставлення до вивчення теоретичних і практичних основ прогнозування (десяте питання анкети), а студенти, які зацікавились оволодінням нової для них сфери знань та умінь, висловлювали наступні думки: „Оволодіння прогностичними вміннями дозволить мені у майбутньому приймати правильні рішення, здійснюючи професійну діяльність. Вважаю за необхідне проводити більше практичних занять із розгляду професійних ситуацій, які можуть виникнути у майбутньому” (Олена М.). „Застосування різних ігрових методик, форм викладання допоможе мені розібратися із можливістю використання прогностичних умінь у професійній діяльності. Такі форми мене приваблюють, я відчуваю себе більш впевненою” (Катерина Л.). „Можливо, спостереження за роботою психолога у реальних умовах та наступне обговорення його дій на заняттях, допоможуть мені розібратися у послідовності виконання прогностичної діяльності практичного психолога та сформулюють повноцінне уявлення про необхідність оволодіння прогностичними вміннями” (Сергій К.).

Отже, за результатами вищевказаної методики маємо такі результати: 47,8% (65 осіб) ЕГ та 52,9% (65 осіб) КГ мають низький рівень; 41,5% (56 осіб) ЕГ та 41,2% (50 осіб) КГ – середній і 10,7% ЕГ (15 осіб) та 5,9% (7 осіб) КГ – високий рівень розвитку прогностичних умінь за змістовим критерієм відповідно.

Застосування методики „Здатність до прогнозування” Л. Регуш (маскувальна назва – „Схильність до ризику”) дозволила оцінити показники прогностичного мислення майбутніх практичних психологів та доповнити попередні результати (табл. 2.7). Дані таблиці 2.7 демонструють перевагу низького рівня сформованості прогностичного мислення студентів за такими шкалами: глибини (визначається рівнем вербального узагальнення наслідків та суттєвістю встановлення причинно-наслідкових зв'язків), аналітичності (характеризує повноту причинно-наслідкових зв'язків та врахування вимог до умов при формулюванні гіпотез) та гнучкості (діагностує широту, варіативність асоціацій, пластичність уявлень та гнучкість гіпотез). За шкалами перспективності

(характеризує перспективність причинно-наслідкових зв'язків, пошуку при висуванні гіпотез, усвідомленість мети плану), усвідомленості (визначає усвідомлення вірогідного характеру наслідків, етапів процесу прогнозування), доказовості (передбачає обґрунтованість, логіку визначення наслідків; обґрунтованість гіпотез) спостерігається перевага середнього рівня сформованості прогностичного мислення у студентів визначених груп.

Таблиця 2.7

**Вихідні дані рівнів сформованості показників прогностичного мислення студентів за методикою „Здатність до прогнозування” (Л. Регуш)**

Група респондентів	Рівень сформованості прогностичного мислення (%)		
	Високий	Середній	Низький
<i>Глибина</i>			
Експериментальна	15,9	34,6	49,5
Контрольна	10,5	30,4	59,1
<i>Аналітичність</i>			
Експериментальна	23,8	29,5	46,7
Контрольна	15,5	25,7	58,8
<i>Усвідомленість</i>			
Експериментальна	25,2	43,2	31,6
Контрольна	15,8	48,6	35,6
<i>Гнучкість</i>			
Експериментальна	9,2	33,6	57,2
Контрольна	6,2	25,9	67,9
<i>Перспективність</i>			
Експериментальна	11,8	65,4	22,8
Контрольна	6,5	60,8	32,7
<i>Доказовість</i>			
Експериментальна	12,9	46,8	40,3
Контрольна	8,8	54,9	36,3
<i>Загальний результат</i>			
Експериментальна	16,5	42,2	41,3
Контрольна	10,6	41,1	48,3

Таким чином, загальний рівень сформованості прогностичних умінь майбутніх практичних психологів за змістовим критерієм на констатувальному етапі експерименту має значення, згруповані у таблиці 2.8, і дозволяє зробити такі висновки: студенти обох груп не володіють знаннями у достатньому для виконання прогностичної діяльності обсязі, мають проблеми із визначенням тенденцій розвитку та впливу на об'єкти (суб'єкти) прогнозування, факторів прогнозного фону, використанням алгоритму прогнозування та визначенням умов ефективності складання прогнозу.

*Більше третини студентів експериментальної та контрольної груп мають низький рівень розвитку глибини, гнучкості, аналітичності, усвідомленості, доказовості прогностичного мислення. Це потребує внесення відповідних коректив у навчальний процес для перерозподілу визначених показників у бік збільшення високого та середнього рівнів їх розвитку.*

Таблиця 2.8

**Вихідні дані рівнів сформованості у студентів прогностичних умінь за змістовим критерієм (у %)**

Групи Рівні	ЕГ		КГ	
	кількість	%	кількість	%
Низький	61	44,6	61	50,3
Середній	57	42,2	51	41,5
Високий	18	13,2	10	8,2

Із метою встановлення рівня сформованості прогностичних умінь за *процесуальним критерієм* спочатку ми використали методику „Прогностична задача” Л. Регуш [294] в авторській адаптації. Дії у задачах цієї методики спрямовані на пошук невідомого через використання зв'язків із відомим в умовах, коли алгоритм рішення задачі відсутній. Вони не вимагають наявності у студентів спеціальних професійних умінь, а мають такі особливості: моделюють реальні відношення у природі та суспільстві; мають вірогіднісний характер, що досягається завдяки невизначеності умови задачі.

Аналіз отриманих результатів засвідчив, що:

– За задачею 1 досить велика частка досліджуваних обох груп має низький рівень за такими показниками: обґрунтованість визначених наслідків (42,2% ЕГ та 49,2% КГ), усвідомлення вірогіднісного характеру наслідків (42,4% ЕГ та 49,8% КГ), усвідомлення етапів процесу прогнозування при встановленні причинно-наслідкових зв'язків (41,2% ЕГ та 47,3% КГ).

– За задачею 2 студенти ЕГ мають найнижчі дані за показником повноти причинно-наслідкових зв'язків (48,2%), студенти КГ – за рівнем вербального узагальнення причин (43,5%).

– Задача 3 для студентів обох груп виявилась найлегшою, адже співвідношення результатів показників (усвідомлення мети плану та повнота операцій планування) є найкращим серед усіх інших. За даними діагностики

високий рівень мають 34,2% і 24,1% ЕГ та 35,2% і 30,2% КГ за відповідними показниками. На нашу думку, це пов'язано із практичною спрямованістю задачі та її опорою на особистісний досвід студентів.

– Незважаючи на те, що за задачею 4 визначаємо перевагу середнього рівня в обох групах студентів за широтою, варіативністю асоціативного поля, пластичністю уявлень, вважаємо за потрібне наголосити, що співвідношення результатів показників є найгіршим. Високий рівень мають лише 7,5%; 8,7%; 13,7% ЕГ та 9,7%; 8,9%; 11,6% КГ відповідно. У результаті аналізу відповідей спостерігається встановлення двох-трьох асоціацій із предметами, які перетворюються у знайомі образи, функційно пов'язані із предметами.

– Щодо задачі 5, переважна більшість студентів обох груп мають низькі та середні показники широти пошуку, врахування вимог до умов при висуванні гіпотез, гнучкості та обґрунтованості гіпотез. Про це свідчать такі дані: студенти сформулювали одну-дві гіпотези можливості розвитку ситуацій, спирались на одну-дві відомі в умові вимоги. Уважаємо за доцільне вказати, що не було виявлено жодного студента, який не зміг змінити сформульовану гіпотезу при внесенні нової інформації, але вони висувались у межах первинних гіпотез. Більшість студентів обох груп обґрунтовували гіпотезу одиничним фактом чи прикладом.

Наочне відображення порівняльних даних за показниками вищезазначеної методики представлено у додатку К.

Отже, за тестовими нормами методики „Прогностична задача” маємо такі результати: 41,1% (56 осіб) ЕГ та 43,4% (53 особи) КГ показали низький рівень; 44,0% (60 осіб) ЕГ та 41,8% (51 особа) КГ – середній та 14,9% ЕГ (20 осіб) і 14,8% (18 осіб) КГ – високий рівень розвитку прогностичних умінь за процесуальним критерієм відповідно.

Для повноти аналізу вихідного стану рівня сформованості прогностичних умінь майбутніх практичних психологів за процесуальним критерієм нами була застосована авторська методика „Багатоваріантність прогнозу розвитку ситуації (поведінки)” (додаток Л), яка передбачала розв'язання студентами прогностичних завдань, спираючись на отримані в період навчання у вищому



навчальному закладі професійні знання та уміння. У процесі моделювання проблемних ситуацій ми орієнтувались на контексти уже вивчених дисциплін, які дозволяють визначити якомога більше варіантів можливостей вирішення завдань. До методики включено 10 завдань, що потребують застосування знань із загальної, вікової, юридичної психології, сімейної психотерапії та спецкурсів „Життєві кризи особистості”, „Спеціальна психологія”.

Аналізуючи отримані результати за кожним завданням окремо, можемо зробити такі висновки: високі показники багатоваріантності прогнозу розвитку ситуації (поведінки) спостерігалися при виконанні студентами обох груп завдань 3, 5, 10, згідно з якими, їм необхідно було провести ретроспективний аналіз вивчених дисциплін із вікової, юридичної психології, спецкурсу „Життєві кризи особистості”. Слід відмітити, що значна кількість спрогнозованих варіантів за вищезгаданими завданнями (більше 5), на нашу думку, пов'язана із життєвим досвідом студентів та можливістю його використання при їх виконанні, що підтверджено у процесі проведеної бесіди зі студентами.

Середній рівень показників спостерігається при виконанні завдань 1, 2, 9, які орієнтовані на такі знання студентів із загальної, вікової психології та сімейної психотерапії: усвідомлення походження, функціонування та розвиток психічних процесів, станів та якостей людини; засвоєння фактів та закономірностей розвитку особистості у дитинстві, підлітковому віці, зрілості; нормативів розвитку; типових вікових проблем тощо. Майбутні фахівці змогли висунути у середньому не більше трьох варіантів розвитку ситуації та поведінки з обґрунтуванням своїх думок.

Низький рівень виконання визначаємо за завданнями 4, 6, 7, 8. Уважаємо за доцільне вказати, що у процесі бесіди зі студентами, проведеної для з'ясування складностей, які виникли при вирішенні 4 завдання, яке спиралось на знання із вікової психології та спецкурсу „Життєві кризи особистості”, встановлено, що майже 60,0% студентів експериментальної та 67,0% студентів контрольної групи не змогли визначити віктимність як поняття, що відображає соціально-психологічну сукупність рис особистості і зумовлює високу

ймовірність стати об'єктом злочинного посягання, та відповідно спрогнозувати ті можливі обставини, що могли призвести до вказаної у завданні поведінки.

Щодо характеристики видів кримінологічних прогнозів (завдання б), переважна більшість студентів (85,8% та 79,8%) вказала на прогнозування злочинності, але утруднення викликав його опис: ймовірність змін у злочинності загалом та її певних категорій; інтенсивність чинників, що впливатимуть на злочинність; категорії осіб, що можуть поповнити коло злочинців; найбільш придатні засоби для боротьби зі злочинністю. Жоден із студентів не вказав такий вид кримінологічного прогнозу, як прогнозування індивідуальної злочинної поведінки, під яким розуміють визначення ймовірності вчинення злочину у майбутньому конкретною особою.

Наступне, 7-ме завдання, передбачало застосування знань та практичних умінь, отриманих студентами у процесі вивчення дисциплін „Вікова психологія” та „Юридична психологія”. Невелика кількість сформульованих прогнозів засвідчила про необхідність удосконалення програм визначених дисциплін у бік збільшення кількості практичних занять із метою розвитку прогностичних умінь майбутніх психологів, що можуть працювати у сфері юриспруденції та PR-менеджменту.

Варто зупинитися на 8-му завданні, яке вимагало прояву знань із загальної, вікової психології та спецкурсу „Спеціальна психологія”. Воно викликало утруднення у студентів обох груп. Переважна більшість студентів (76,9% ЕГ та 82,3% КГ) спрогнозувала дві можливі причини висунутої проблеми, що свідчить про невисоку якість знань студентів за даними дисциплінами та неуміння їх застосовувати на практиці.

Наочне відображення результатів дослідження за вказаною методикою представлено на рисунку 2.3.

Загалом відзначимо, що за методикою „Багатоваріантність прогнозу розвитку ситуації (поведінки)” тільки 15,4% студентів ЕГ та 12,5% – КГ показали високий рівень, відповідно 38,1% і 42,6% – середній та 46,5% і 44,9% – низький рівень розвитку прогностичних умінь за процесуальним критерієм (рис. 2.4).

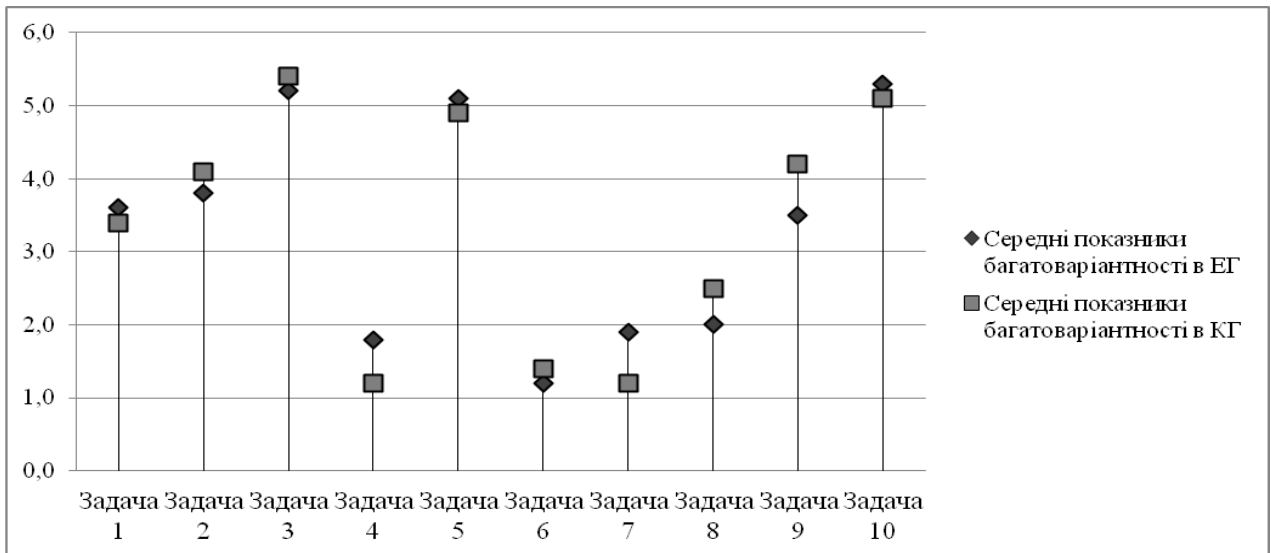


Рис. 2.3. Порівняльна характеристика середніх показників багатоваріантності прогнозу студентів ЕГ та КГ на констатувальному етапі експерименту за методикою „Багатоваріантність прогнозу розвитку ситуації (поведінки)” за кожним завданням

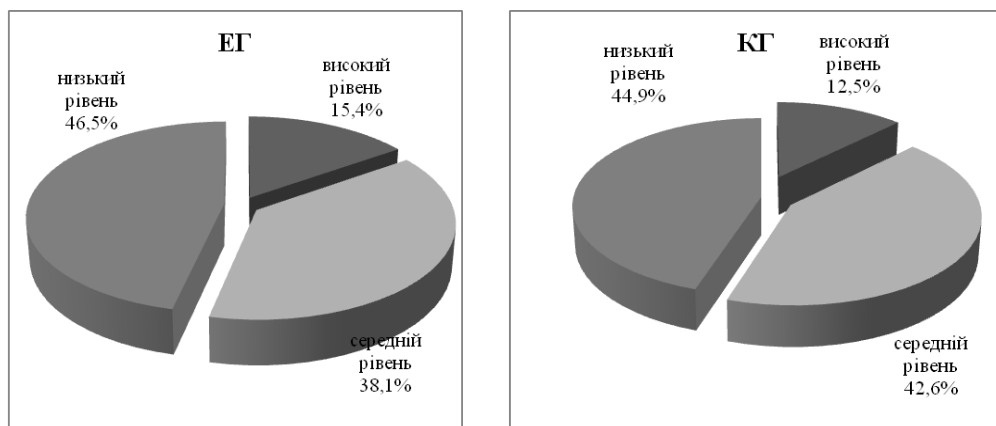


Рис. 2.4. Порівняльна характеристика рівнів сформованості прогностичних умінь за процесуальним критерієм на констатувальному етапі експерименту за методикою „Багатоваріантність прогнозу розвитку ситуації (поведінки)”

Вищезазначене дозволило визначити загальний рівень сформованості груп прогностичних умінь за процесуальним критерієм (табл. 2.9).

Дані таблиці 2.9 дають можливість констатувати перевагу середнього рівня сформованості ретроспективної (52,5% ЕГ і 54,5% КГ) та проєктивної (40,8% ЕГ та 41,5% КГ) груп прогностичних умінь. Але зазначаємо, що 37,3% ЕГ та 35,7% КГ в процесі констатувальної діагностики було складно визначити характер взаємозв'язку, структури ознак об'єкту прогнозування; виділяти фактори, умови, які впливають на об'єкт (суб'єкт) прогнозування та

диференціювати їх відповідно до міри впливу на об'єкт (суб'єкт) прогнозування; виділяти та аналізувати теоретичні положення для здійснення процесу прогнозування. Крім того, 27,9% студентів ЕГ та 29,8% КГ не вдавалося планувати основні етапи психологічної роботи; проводити психологічний аналіз змісту, процесів і результатів своєї діяльності; складати програми майбутніх дій, розробляти проекти.

Таблиця 2.9

**Вихідні дані рівнів сформованості у студентів груп прогностичних умінь за процесуальним критерієм**

Група респондентів	Рівні сформованості груп прогностичних умінь (%)		
	Високий	Середній	Низький
<i>Ретроспективна група</i>			
Експериментальна	10,2	52,5	37,3
Контрольна	9,8	54,5	35,7
<i>Конструктивна група</i>			
Експериментальна	7,3	33,4	59,3
Контрольна	5,2	36,2	58,6
<i>Перспективна група</i>			
Експериментальна	12,1	36,9	51,0
Контрольна	11,3	35,5	53,2
<i>Проективна група</i>			
Експериментальна	31,3	40,8	27,9
Контрольна	28,7	41,5	29,8
<i>Загальний результат рівнів сформованості прогностичних умінь</i>			
Експериментальна	15,2	40,9	43,9
Контрольна	13,8	41,9	44,3

Зазначаємо, що досить низький результат показали студенти ЕГ та КГ за конструктивною групою прогностичних умінь (59,3% ЕГ та 58,6% КГ): майбутнім фахівцям було складно уявляти варіативний, вірогідний процес розвитку об'єкта (явища, процесу) прогнозування, здійснювати пошук умов, що впливають на отримання показників.

Переважає більшість студентів (51,0% ЕГ та 53,2% КГ) мають низький рівень сформованості перспективної групи прогностичних умінь. Це пов'язано зі складністю встановлювати та обґрунтовувати наслідки сформульованих прогнозів, уявляти їх дію у нових умовах; передбачати та моделювати можливі варіанти проявів поведінки досліджуваного об'єкта (явища, процесу) та умови

їх досягнення; використовувати прогностичні методи для здійснення прогнозування процесу розвитку досліджуваного об'єкта (явища, процесу).

*Отже, загальний рівень сформованості прогностичних умінь майбутніх практичних психологів за процесуальним критерієм на констатувальному етапі експерименту, представлений у таблиці 2.9, дозволяє зробити такі висновки: переважна більшість студентів обох груп не здатна виділяти суттєві ознаки об'єкта (явища, процесу), передбачати перспективи його подальшого розвитку, висувати вірогідні гіпотези, застосовувати методи наукових досліджень, визначати можливості творчого використання теоретичних ідей і практичних доробок. У студентів у більшості випадків з'являються труднощі при визначенні мети, завдань на різні часові перспективи й умов їх реалізації, у передбаченні виникнення складних ситуацій у майбутній діяльності.*

*Загальний рівень розвитку прогностичних умінь майбутніх практичних психологів за процесуальним критерієм потребує вдосконалення, на що спрямовано роботу у процесі впровадження розробленої нами моделі.*

Наступним етапом діагностики стало визначення рівня розвитку прогностичних умінь за рефлексивним критерієм. Із цією метою було застосовано методика дослідження рівня суб'єктивного контролю Є. Бажина [103].

У підсумку опрацювання відповідей респондентів маємо такі результати:

- 30,2% ЕГ та 35,6% КГ мають високий, 23,8% ЕГ та 10,1% КГ – середній, 46,0% ЕГ та 54,3% КГ – низький рівень загальної інтернальності, що свідчить про те, що майже половина студентів обох груп вважають, що більшість подій у їх житті – результат особистісних дій і вони можуть ними керувати;

- збільшення показника за шкалами досягнень та невдач у бік екстернальності свідчить, що людина приписує свої успіхи і досягнення обставинам – везінню, щасливому випадку або допомозі із боку інших людей, негативні наслідки – результат невезіння. Слід відмітити, що саме за шкалою невезіння виявлено найбільші показники екстернальності в ЕГ та КГ студентів;

- 68,5% ЕГ і 54,1% КГ за шкалою виробничих відносин та 72,3% ЕГ і 78,3% КГ за шкалою міжособистісних відносин мають високий показник

інтернальності, тобто в організації виробничої діяльності студенти покладаються на себе. Вони вважають, що можуть впливати на стосунки із колегами, від них самих залежить професійна кар'єра. Такі студенти переконані, що мають можливості контролювати формальні та неформальні відносини з іншими людьми.

Із метою більшої наочності порівняльні результати за показниками вищезазначеної методики подано у додатку М.

Методика „Визначення індивідуальної міри рефлексивності особистості” А. Карпова [138] дала можливість виявити здатність студентів аналізувати та планувати свою діяльність, а також прогнозувати усі можливі варіанти її наслідків. За результатами методики 29,3% ЕГ та 33,5% КГ показала високий рівень індивідуальної міри рефлексивності, майже половина (41,2% ЕГ та 43,4% КГ) – середній рівень.

Далі, за логікою дослідження, нам необхідно було оцінити раціональність та готовність студентів до ризику за методикою „Особистісні фактори прийняття рішень” Т. Корнілової [158]. Обґрунтовуючи свою методику, авторка стверджує, що дії людини можуть одночасно характеризуватися і як раціональні, і як такі, що містять фактор ризику, оскільки між визначенням та досягненням мети проходить певний період часу. Т. Корнілова наполягає, що існує індивідуально-особистісна різниця за параметрами готовності діяти та приймати рішення за наявності недостатньої інформації, неможливості здійснення контролю над ситуацією, що є дуже важливим у нашому дослідженні.

На основі отриманих результатів констатуємо, що лише 21,6 % студентів ЕГ та 35,7 % студентів КГ можуть на високому рівні діяти у незнайомій ситуації та приймати рішення (прогнозувати) володіючи при цьому обмеженою кількістю інформації. Таким студентам властиві схильність до авантюри, соціальна сміливість, рішучість, завзятість, почуття відповідальності, вольовий самоконтроль; невпевненість і сензитивність (на протигагу реалістичності і жорсткості мислення); відкритість і легкість у спілкуванні, емоційна стійкість і

врівноваженість; самоствердження, непоступливість; активність і безпечність. Щодо рівня раціональності, то низький показник спостерігається у 24,8% ЕГ та 37,4% КГ, що говорить про недостатній рівень розвитку у цих студентів проникливості, розважливості, орієнтування на власні рішення. Порівняльні результати за показниками вищезазначеної методики представлено у додатку Н.

Переконані, що урахування зазначених особистісних характеристик допоможе нам у розробленні програми формульовального експерименту.

*Таким чином, загальний рівень прогностичних умінь майбутніх практичних психологів за рефлексивним критерієм має значення, сгруповані у таблиці 2.10, і потребує подальшого вдосконалення у процесі впровадження розробленої моделі.*

Таблиця 2.10

**Вихідні дані рівнів сформованості прогностичних умінь  
у студентів за рефлексивним критерієм (у %)**

Групи Рівні	ЕГ		КГ	
	кількість	%	кількість	%
Низький	49	35,8	48	39,7
Середній	48	35,5	35	28,3
Сисокий	39	28,7	39	32,0

Узагальнені дані констатувального етапу експерименту щодо рівнів сформованості прогностичних умінь у майбутніх практичних психологів експериментальної та контрольної груп представлено у таблиці 2.11.

Таблиця 2.11

**Узагальнені дані рівнів сформованості прогностичних умінь  
у студентів (у %) на констатувальному етапі експерименту**

Групи Рівні	ЕГ		КГ	
	кількість	%	кількість	%
Низький	59	43,4	56	45,9
Середній	53	39,0	46	37,7
Високий	24	17,6	20	16,4

Отже, аналіз даних за окремими показниками, а також узагальнені результати діагностування наявного стану сформованості прогностичних умінь у студентів експериментальної і контрольної груп не показав суттєвих відмінностей між ними, що є необхідною вимогою для забезпечення чистоти експерименту.

Слід також відзначити, що отримані дані свідчать про недостатні рівні сформованості у майбутніх практичних психологів ЕГ та КГ ретроспективних, конструктивних, перспективних та проєктивних груп умінь.

Викладене доводить актуальність здійснення експериментального навчання під впливом спеціально розробленої моделі, наприкінці якого ми провели повторну діагностику рівней сформованості прогностичних умінь майбутніх практичних психологів.

Основним завданням підсумкової діагностики стало виявлення змін у студентів контрольної та експериментальної груп у рівнях сформованості прогностичних умінь, порівняння та зіставлення отриманих результатів.

Передусім розглянемо результати контрольного аналізу емпіричних даних за мотиваційним критерієм сформованості прогностичних умінь.

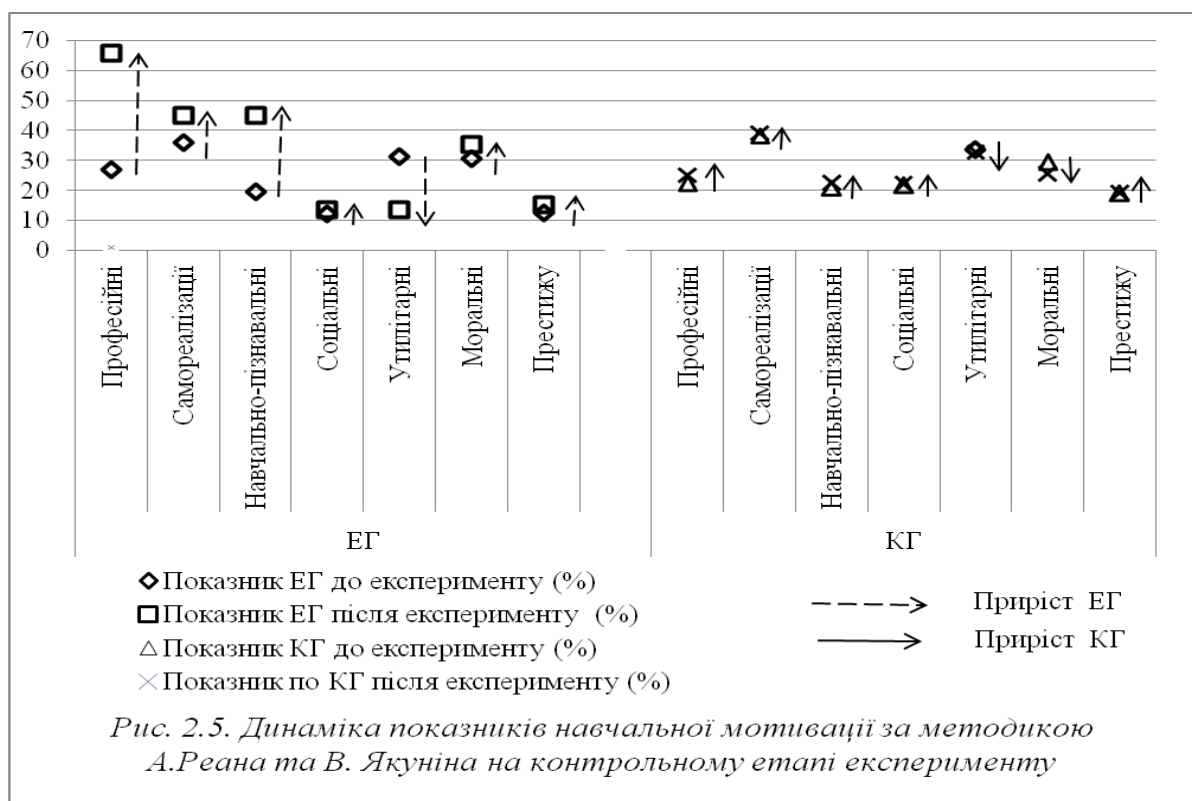
З'ясовано, що більшість студентів КГ, як і на початку експерименту, не вважає за потрібне оволодівати вищевказаною процедурою, не хоче витратити час на засвоєння прогностичних знань та дій. На запитання, чи усвідомлюють вони важливість засвоєння умінь психологічного прогнозування і чи хочуть оволодіти ними, типовими були такі відповіді: „Результати прогнозування формують приблизну картину майбутнього, навіщо витратити час на те, що не забезпечує реальні результати?” (Олена М.). „Якщо мені це знадобиться для написання кваліфікаційної роботи, я зможу самостійно оволодіти прогностичними вміннями або компенсувати їх відсутність іншими знаннями із психологічних дисциплін, а також розвиненими фаховими вміннями” (Олексій К.). „Уміння прогнозувати неможливо сформувати або розвинути, вважаю ці уміння вродженими” (Анастасія Л.). Як свідчать отримані дані, суттєвих змін у стані мотивації студентів контрольної групи у галузі прогнозування не відбулося.

Аналогічно, наприкінці експериментальної роботи проводилася діагностика стану сформованості мотивів, необхідних для успішного здійснення психологічного прогнозування, і у студентів ЕГ. Її дані свідчать, що у цих студентаів відбувалися вагомні зміни у мотиваційній сфері. Так, більшість



із них усвідомили важливість прогнозування для професійної діяльності, висловили бажання оволодіти прогностичними вміннями. У цих студентів переважали відповіді такого плану: „Я добре усвідомлюю важливість прогнозування у професійній діяльності психолога і вдячна за надану можливість вивчати проблему прогнозування та оволодівати відповідними вміннями під час вивчення спецкурсу „Основи прогнозування у діяльності практичного психолога” (Олена А.); „Я вважаю, що кожному майбутньому психологу треба обов’язково оволодівати вміннями прогнозування, тому що вони дозволяють приймати правильні рішення, прогнозувати тенденції майбутнього розвитку об’єкта (суб’єкта) прогнозування” (Олеся Д.); „Оволодіння прогностичними вміннями допомагає встановити, до яких наслідків можуть призвести ті чи інші дії психолога, тому вважаю за необхідне вивчати даний курс”.

У результаті аналізу даних контрольної діагностики за методикою А. Реана та В. Якуніна (рис. 2.5) в аторській модифікації було з’ясовано, що в ЕГ збільшилася на 39,1% кількість студентів, у яких значущими є мотиви професійного становлення. У КГ кількість осіб із таким видом мотивації зросла тільки на 2,8%.



Суттєво збільшився показник навчально-пізнавальних мотивів в ЕГ – на 25,6%, тоді як у КГ він збільшився на 1,7%. Вагомим є зменшення в ЕГ утилітарних мотивів на 17,8% проти 0,7% у КГ та збільшення мотивів самореалізації на 9,1% проти 1,0% у КГ. Зазначаємо, що у КГ абсолютні показники майже за усіма групами мотивів мало відрізняються від результатів, отриманих на констатувальному етапі експерименту.

Щодо мотивації успіху або уникнення невдачі, в ЕГ кількість студентів, для яких характерна мобілізація сил та зосередженість уваги на досягненні поставленої мети, збільшилась на 35,3%, в КГ – на 10,1%. Такі люди активно шукають засоби та умови, що сприяють досягненню успіху у діяльності.

Контрольна діагностика стану мотивації професійної діяльності за методикою К. Замфір у модифікації А. Реана свідчить про збільшення кількості студентів ЕГ із оптимальним сформованим мотиваційним комплексом на 24,2 %, тоді як кількість аналогічної групи студентів КГ збільшилась усього на 5,3 %.

Щодо повторного визначення рівня задоволеності студентами майбутньою професією, то результати аналізу даних за методикою В. Ядова показали, що у студентів ЕГ він підвищився на 32,7%, натомість у КГ – лише на 4,4%. Факторний аналіз, проведений для ідентифікації структури взаємозв'язків між показниками задоволеності майбутньою професією, представлено у додатку О.

Узагальнені дані рівнів сформованості у студентів експериментальної і контрольної груп мотивів, необхідних для успішного здійснення прогностичної діяльності, отримані наприкінці експерименту, представлено у таблиці 2.12.

Таблиця 2.12

**Рівні сформованості прогностичних умінь у студентів  
за мотиваційним критерієм до та після експерименту**

Групи	Констатувальний етап				Контрольний етап			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	кіль-ть	%	кіль-ть	%	кіль-ть	%	кіль-ть	%
Низький	67	49,2	62	50,8	9	6,6	42	34,4
Середній	50	36,8	47	38,5	70	51,5	55	45,1
Високий	19	14,0	13	10,7	57	41,9	25	20,5

Статистичний аналіз даних таблиці 2.12 було проведено у два етапи. На першому етапі кожна визначена вибірка піддавалась аналізу на нормальність закону розподілення, для цього було використано описові статистики.

Для нормального розподілу абсолютні значення ексцесу та асиметрії не повинні перебільшувати значення стандартних помилок. Як видно із таблиці 2.13, однозначно це визначити неможливо, тому емпіричні результати було перевірено за допомогою одновібіркового критерію Колмогорова-Смірнова.

Таблиця 2.13

**Статистичні дані рівнів сформованості прогностичних умінь за мотиваційним критерієм в експериментальній та контрольній групах**

Критерій	Описові статистики							Критерій Колмогорова-Смірнова	
	Кількість	Середнє значення	Стд. відхилення	Асиметрія		Ексцес		Статистика	Асимпт. знч
				Статистика	Стд. помилка	Статистика	Стд. помилка		
МКЕГдо	136	0,52	0,19	0,109	0,208	-0,598	0,413	1,33	0,06
МККГдо	122	0,50	0,18	0,011	0,219	-0,282	0,435	1,24	0,09
МКЕГпісля	136	0,69	0,18	-0,349	0,208	-0,131	0,413	1,30	0,67
МККГпісля	122	0,53	0,17	-0,55	0,219	-0,18	0,435	1,34	0,06

Всі показники критерію Колмогорова-Смірнова не є значущими, тобто більше 0,05; це означає, що розподіл значень рівнів сформованості прогностичних умінь за мотиваційним критерієм відповідає закону нормального розподілення, що додатково підтверджено графічними зображеннями (рис. 2.6). Саме цей факт і визначив подальший інструментарій нашої діагностики.

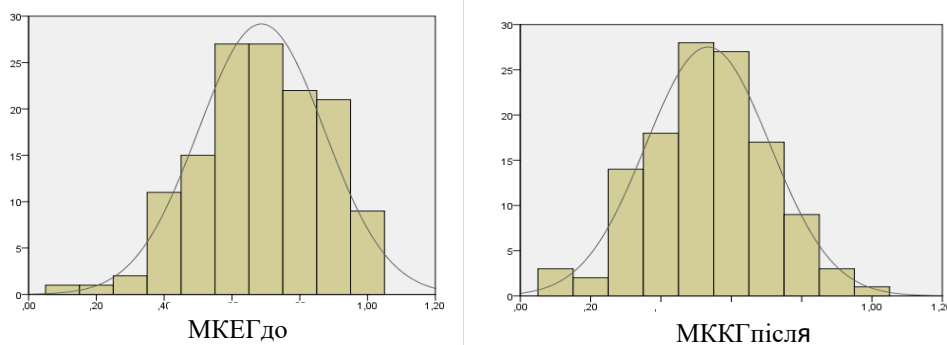


Рис. 2.6. Гістограми розподілу значень рівнів сформованості прогностичних умінь за мотиваційним критерієм в експериментальній та контрольній групах до та після проведення експерименту

Для аналізу статистичної значущості розбіжностей між показниками груп до та після проведення експерименту був розрахований  $t$  – критерій Ст'юдента, умови застосування якого дозволяють використати його при проведенні дослідження (значення показників знаходяться у шкалі інтервалів та підкоряються закону нормального розподілу). Результати розрахунків статистично значущих розбіжностей між показниками представлено у таблиці 2.14.

Таблиця 2.14

**Статистичний аналіз значущості розбіжностей між значеннями рівней сформованості прогностичних умінь за мотиваційним критерієм до та після проведення експерименту**

Пара	$t_{\text{емп}}$	$t_{\text{кр}}$ ( $p \leq 0,05$ - $\leq 0,01$ )	Значущість (2 стороння)
МКЕГ до-МКЕГ після	4,8	1,96-2,58	0,003
МККГ до-МККГ після	1,5	1,96-2,58	0,060
МКЕГ після-МККГ після	8,0	1,96-2,58	0,001

Розглядаючи три пари показників (див. табл. 2.14), ми брали до уваги, що 1-й і 2-й розрахунок  $t$  – критерію Ст'юдента здійснюється для залежних вибірок, які характеризуються тим, що кожному досліджуваному із однієї відповідає досліджуваний з іншої вибірки. Третя пара показників розраховувалась для незалежних вибірок, оскільки вірогідність відбору будь-якого досліджуваного із однієї не залежить від відбору досліджуваного з іншої вибірки. Незалежність припускає, що представники двох вибірок не складають пари корелюючих значень ознаки. Як бачимо, для 1-ї та 3-ї пари  $t_{\text{емп}} > t_{\text{кр}}$  і рівень значущості менше 0,05; це говорить про те, що різниця між вибірками є статистично значущою. Щодо 2-ї пари, то  $t_{\text{емп}} < t_{\text{кр}}$  і рівень значущості  $> 0,05$ , що говорить про відсутність статистично значущих розбіжностей між вибірками.

Для повноти аналізу нами було проведено перевірку встановлення подібності-відмінності дисперсій у двох незалежних вибірках за допомогою  $F$ -критерію Фішера (табл. 2.15). Висувалися наступні гіпотези: на констатувальному етапі –  $H_{10}$ : відмінностей у дисперсіях значень рівнів сформованості прогностичних умінь за мотиваційним критерієм у випробовуваних КГ та ЕГ немає;  $H_{11}$ : відмінності у дисперсіях значень рівнів сформованості прогностичних умінь за мотиваційним критерієм у

випробовуваних КГ та ЕГ суттєві; на контрольному етапі:  $H_0$ : відмінностей у дисперсіях значень рівнів сформованості прогностичних умінь за мотиваційним критерієм у випробовуваних КГ та ЕГ немає;  $H_1$ : відмінності у дисперсіях значень рівнів сформованості прогностичних умінь за мотиваційним критерієм у випробовуваних КГ та ЕГ суттєві.

Таблиця 2.15

**Відмінності у розподілі значень рівнів сформованості прогностичних умінь за мотиваційним критерієм**

	Констатувальний етап		Контрольний етап	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	19	13	57	25
Середній	50	47	70	55
Низький	67	62	9	42
Середнє	0,5162	0,5025	0,6868	0,5336
Кількість	136	122	136	122
Дисперсія	0,039	0,034	0,038	0,031

Результати розрахунків було зведено у табл. 2.16, аналізуючи які, можемо стверджувати таке: оскільки  $F_{\text{емп}} < F_{\text{крит}}$ , то статистично значущих відмінностей дисперсій значень рівнів сформованості прогностичних умінь за мотиваційним критерієм між КГ та ЕГ на констатувальному етапі немає.

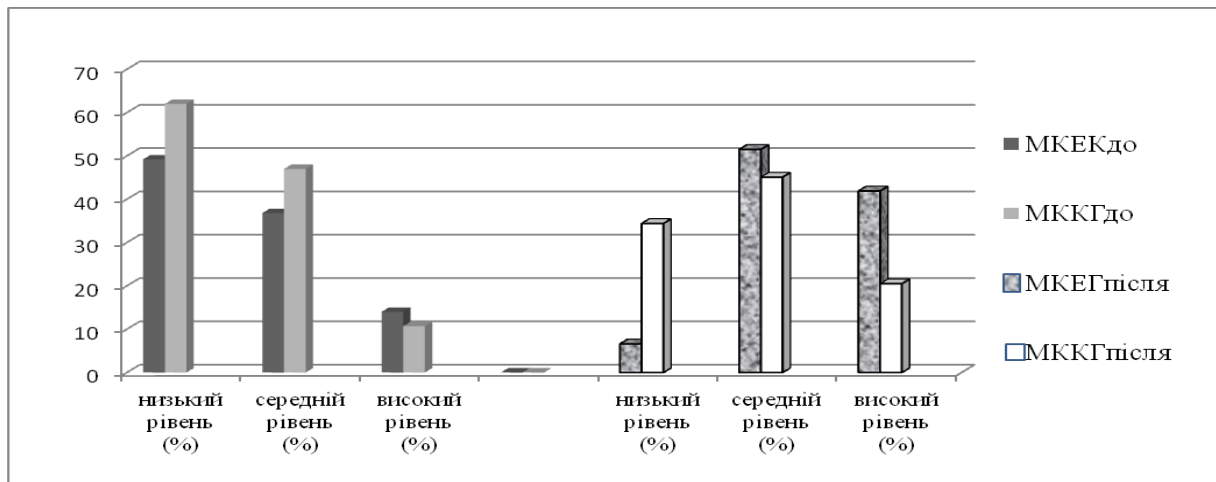
Таблиця 2.16

**Результати розрахунків відмінності у дисперсіях значень рівнів сформованості прогностичних умінь за мотиваційним критерієм**

Констатувальний етап		
$F_{\text{емп}}$	1,147059	$F_{\text{крит}}$
$V_{\text{чисел}}$	135	1,21
$V_{\text{знам}}$	121	$\alpha = 0,05$
Контрольний етап		
$F_{\text{емп}}$	1,225806	$F_{\text{крит}}$
$V_{\text{чисел}}$	135	1,21
$V_{\text{знам}}$	121	$\alpha = 0,05$

Аналізуючи отримані дані на контрольному етапі експерименту, спостерігаємо таку тенденцію: оскільки  $F_{\text{емп}} > F_{\text{крит}}$ , отже виявляються статистично значущі відмінності дисперсій значень рівнів сформованості прогностичних умінь за мотиваційним критерієм між ЕГ і КГ, тобто факт стабілізації значень рівня сформованості прогностичних умінь за мотиваційним критерієм студентів ЕГ після впровадження моделі є статистично значущим.

Підсумовуючи результати контрольної діагностики за мотиваційним критерієм відзначаємо позитивну тенденцію у розподілі кількості студентів, які перейшли на високий та середній рівень сформованості прогностичних умінь за мотиваційним критерієм. Для зручності розгляду ефективності експериментальної роботи результати цього зрізу представлено на рис. 2.7.



*Рис. 2.7. Порівняльна характеристика рівнів сформованості прогностичних умінь студентів за мотиваційним критерієм до та після проведення експерименту*

За даними рисунка 2.7 констатуємо: результат високого рівня в ЕГ збільшився на 27,9%, середній – на 14,7%, кількість студентів із низькою мотивацією зменшилася на 42,6%, натомість у КГ високий рівень збільшився на 9,8%, середній – на 6,6%, низький – зменшився на 16,4%. Проведений статистичний аналіз підтверджує значущість абсолютної різниці у показниках, отже можна говорити про ефективність впровадження моделі.

За другим, змістовим критерієм, як і на констатувальному етапі, у студентів обох груп аналізувалися зміни у рівнях сформованості знань прогностичного характеру, причому діагностувалася глибина, аналітичність, усвідомленість, гнучкість, перспективність та доказовість прогностичного мислення. Результати анкетування студентів стосовно ступеня їх обізнаності про сутність проблеми прогнозування у діяльності практичного психолога свідчать про суттєві зміни в ЕГ порівняно із результатами, що були отримані на констатувальному етапі: 30,8% (42 особи) мають високий рівень знань; 56,3% (77 осіб) – середній, лише 12,9% (18 осіб) – низький рівень. Отже, студенти ЕГ

показали повноту і міцність знань про сутність, засоби і методи прогнозування, необхідні для аналізу певної психологічної ситуації, уміння формулювати альтернативні способи досягнення результату, обирати оптимальне рішення, контролювати та коригувати свої дії. Таких результатів, на нашу думку, було досягнуто завдяки введенню у навчальний процес спецкурсу „Основи прогнозування у діяльності практичного психолога”, спрямованого на засвоєння майбутніми фахівцями теоретичних знань.

Щодо студентів КГ, рівень їх знань стосовно прогнозування суттєво не змінився. За результатами аналізу, спостерігаємо збільшення високого рівня лише на 0,3%, середнього – на 5,4%, зменшення низького – на 5,7%.

Результати констатувальної діагностики свідчили, що рівні сформованості таких компонентів прогностичного мислення, як глибина, гнучкість та аналітичність у студентів і ЕГ, і КГ мали найгірші значення у порівнянні з іншими компонентами змістового критерію. Однак, після експериментального навчання вони зазнали позитивних змін: відбулося кількісне та якісне зростання у просуванні студентів до високого (у переважній кількості) та середнього рівнів сформованості. Не залишилися незмінними й результати сформованості за іншими компонентами (рис.2.17).

На основі даних таблиці 2.17 констатуємо, що значення високих рівнів сформованості прогностичного мислення ЕГ за усіма компонентами випереджають аналогічні в КГ. Приріст значення високого рівня загального результату сформованості прогностичного мислення студентів ЕГ до та після проведення експерименту складає 20,4% (глибини прогностичного мислення 22,6%, аналітичності 17,0%, усвідомленості 10,0%; гнучкості 23,1%, перспективності 23,0%, доказовості 27,0%). Зміни у аналогічних показниках КГ, хоча і є позитивними, але виявились незначними (1,3%, 0,6%, 0,2%, 1,1%, 3,7%, 3,1% відповідно).

З метою виявлення значущості відмінностей у розподілі значень рівнів сформованості компонентів прогностичного мислення у студентів КГ та ЕГ

було проведено перевірку встановлення подібності-відмінності дисперсій двох незалежних вибірок за допомогою F-критерію Фішера (табл. 2.18).

Таблиця 2.17

**Дані рівнів сформованості компонентів прогностичного мислення студентів після формульовального етапу експерименту**

Група респондентів	Рівень сформованості прогностичного мислення (%)		
	Високий	Середній	Низький
<i>Глибина</i>			
Експериментальна	38,5	54,6	6,9
Контрольна	11,8	32,9	55,3
<i>Аналітичність</i>			
Експериментальна	40,8	50,2	9
Контрольна	16,1	32,1	51,8
<i>Усвідомленість</i>			
Експериментальна	35,2	52,6	12,2
Контрольна	16,0	50,1	33,9
<i>Гнучкість</i>			
Експериментальна	32,3	54,8	12,9
Контрольна	7,3	28,3	64,4
<i>Перспективність</i>			
Експериментальна	34,8	58,1	7,1
Контрольна	10,2	61,3	28,5
<i>Доказовість</i>			
Експериментальна	39,9	51,3	8,8
Контрольна	11,9	56,8	31,3
<i>Загальний результат</i>			
Експериментальна	36,9	53,6	9,5
Контрольна	12,2	43,6	44,2

Таблиця 2.18

**Результати розрахунків відмінності у дисперсіях значень рівнів сформованості компонентів прогностичного мислення**

	Констатувальний етап		Контрольний етап	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Низький	56	59	13	54
Середній	57	50	73	53
Високий	22	13	49	15
Середнє	0,472361	0,491212	0,64597	0,49587
Кількість	136	122	136	122
Дисперсія	0,063521	0,060158	0,041025	0,053601

Аналіз результатів на констатувальному етапі показав, що  $F_{\text{емп}} < F_{\text{крит}}$ , тому статистично значущих відмінностей дисперсій значень рівнів сформованості компонентів прогностичного мислення між КГ та ЕГ не було



виявлено (табл. 2.19).

Таблиця 2.19

**Статистично значущі відмінності дисперсій значень рівнів сформованості компонентів прогностичного мислення**

Констатувальний етап		
$F_{емп}$	1,039908	$F_{крит}$
$V_{чисел}$	121	1,21
$V_{знам}$	135	$\alpha = 0,05$
Контрольний етап		
$F_{емп}$	1,30270	$F_{крит}$
$V_{чисел}$	135	1,21
$V_{знам}$	121	$\alpha = 0,05$

На контрольному етапі  $F_{емп} > F_{крит}$ , тобто спостерігаються статистично значущі відмінності дисперсій значень рівнів сформованості компонентів прогностичного мислення між ЕГ та КГ, а отже факт стабілізації значень рівня сформованості компонентів прогностичного мислення в ЕГ після застосування моделі є статистично значущим.

Результати процедури однофакторного дисперсійного аналізу (для непов'язаних вибірок) також підтверджують той факт, що на контрольному етапі відмінності між рівнями сформованості у студентів компонентів прогностичного мислення у КГ та ЕГ (непов'язані вибірки) більш виражені, ніж випадкові відмінності між групами ( $F_{емп} (18,98565) > F_{крит} (3,23562)$ ). Це ще раз доводить суттєвий вплив упровадженої нами моделі на зміни рівня сформованості компонентів прогностичного мислення у студентів ЕГ.

Узагальнені дані щодо рівнів сформованості прогностичних умінь практичних психологів за змістовим критерієм, отримані наприкінці експериментальної роботи, відображено у таблиці 2.20.

Таблиця 2.20

**Загальна оцінка рівнів сформованості прогностичних умінь за змістовим критерієм у студентів контрольної та експериментальної груп**

Групи Рівні	Констатувальний етап				Контрольний етап			
	ЕГ	ЕГ	КГ	КГ	ЕГ	ЕГ	КГ	КГ
	кіль-ть	%	кіль-ть	%	кіль-ть	%	кіль-ть	%
Низький	61	44,6	61	50,3	15	11,1	56	46,1
Середній	57	42,2	51	41,5	75	55,1	55	45,1
Високий	18	13,2	10	8,2	46	33,8	11	8,8

Статистичний аналіз даних таблиці 2.20 було проведено у два етапи.

На першому – кожна визначена вибірка піддавалась аналізу на нормальність закону розподілення, для цього використовувались описові статистики та одновибірковий критерій Колмогорова-Смірнова (табл. 2.21).

Таблиця 2.21

**Статистичні дані рівнів сформованості прогностичних умінь за змістовим критерієм студентів контрольної та експериментальної груп**

Критерій	Описові статистики							Критерій Колмогорова-Смірнова	
	Кількість	Середнє значення	Стд. відхилення	Асиметрія		Експес		Статистика	Асимпт. знч
				Статистика	Стд. помилка	Статистика	Стд. помилка		
ЗКЕГдо	136	0,49	0,19	0,161	0,208	-0,642	0,411	1,29	0,070
ЗККГдо	122	0,48	0,19	-0,247	0,219	-0,783	0,435	1,34	0,054
ЗКЕГпісля	136	0,67	0,18	-0,163	0,208	-0,404	0,413	1,31	0,063
ЗККГпісля	122	0,52	0,19	-0,111	0,219	-0,113	0,435	1,32	0,610

Усі показники критерію Колмогорова-Смірнова не є значущими, тобто більше 0,05, це означає, що розподіл значень рівнів сформованості прогностичних умінь за змістовим критерієм відповідає закону нормального розподілення. Наочне відображення зазначеного представлено у додатку П.

Для аналізу статистичної значущості розбіжностей між показниками діагностики до та після проведення формувального етапу експерименту був розрахований t-критерій Ст'юдента, результати якого представлено у таблиці 2.22.

Як бачимо, для 1-ї і 3-ї пари  $t_{\text{емп}} > t_{\text{кр}}$  і рівень значущості  $< 0,05$ , це доводить, що різниця між вибірками є статистично значущою. Для 2-ї пари  $t_{\text{емп}} < t_{\text{кр}}$  і рівень значущості  $> 0,05$ , що говорить про відсутність статистично значущих розбіжностей між вибірками.

Таблиця 2.22

**Статистичний аналіз значущості розбіжностей між значеннями рівнів сформованості прогностичних умінь за змістовим критерієм на контрольному етапі експерименту**

Пара	$t_{\text{емп}}$	$t_{\text{кр}}$ ( $p \leq 0,05$ - $\leq 0,01$ )	Значущість (двостороння)
ЗКЕГдо-ЗКЕГпісля	3,6	1,96-2,58	0,010
ЗККГдо-ЗККГпісля	1,2	1,96-2,58	0,072
ЗКЕГпісля-ЗККГпісля	7,0	1,96-2,58	0,005

На другому етапі статистичного аналізу результати перевірки подібності-

відмінності дисперсій двох незалежних вибірок за допомогою F-критерію Фішера дозволили зробити висновки про статистичну значущість відмінності дисперсій значень рівнів сформованості прогностичних умінь за змістовим критерієм між ЕГ та КГ на контрольному етапі, а отже, наявність ефекту стабілізації значень рівня сформованості прогностичних умінь за змістовим критерієм в ЕГ після застосування розробленої нами моделі є статистично значущим (табл. 2.23).

Таблиця 2.23

**Відмінності у розподілі значень рівнів сформованості прогностичних умінь за змістовим критерієм між ЕГ та КГ**

	Констатувальний етап		Контрольний етап	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Низький	61	61	15	56
Середній	57	51	75	55
Високий	18	10	46	11
Середнє	0,4926	0,4834	0,6713	0,5180
Кількість	136	122	136	122
Дисперсія	0,0365410	0,0363251	0,033510	0,042342

Виходячи із даних таблиці 2.24, можемо стверджувати: на констатувальному етапі  $F_{\text{емп}} < F_{\text{крит}}$ , отже статистично значущих відмінностей дисперсій значень рівнів сформованості прогностичних умінь за змістовим критерієм між ЕГ та КГ немає.

Таблиця 2.24

**Результати розрахунків відмінності у дисперсіях значень рівнів сформованості прогностичних умінь за змістовим критерієм**

Констатувальний етап		
$F_{\text{емп}}$	1,100594	$F_{\text{крит}}$
$V_{\text{чисел}}$	135	1,21
$V_{\text{знам}}$	121	$\alpha = 0,05$
Контрольний етап		
$F_{\text{емп}}$	1,263563	$F_{\text{крит}}$
$V_{\text{чисел}}$	135	1,21
$V_{\text{знам}}$	121	$\alpha = 0,05$

Аналізуючи отримані дані на контрольному етапі експерименту, спостерігаємо таку тенденцію:  $F_{\text{емп}} > F_{\text{крит}}$ , отже виявляються статистично значущі відмінності дисперсій значень рівнів сформованості прогностичних умінь за змістовим критерієм між ЕГ і КГ, тобто факт стабілізації значень рівня

сформованості прогностичних умінь за змістовим критерієм у студентів ЕГ після реалізації моделі є статистично значущим.

Наприкінці проведення експериментальної роботи у рівнях сформованості прогностичних умінь майбутніх психологів за змістовим критерієм спостерігалась така динаміка: кількість майбутніх фахівців із високим рівнем сформованості в ЕГ зросла на 20,6%, тоді як у КГ на 0,6%; із середнім: +12,9%, +3,6%; із низьким: -33,5%; -4,2% відповідно. Для наочного розгляду ефективності експериментальної роботи результати цього зрізу представлено на рис. 2.8.

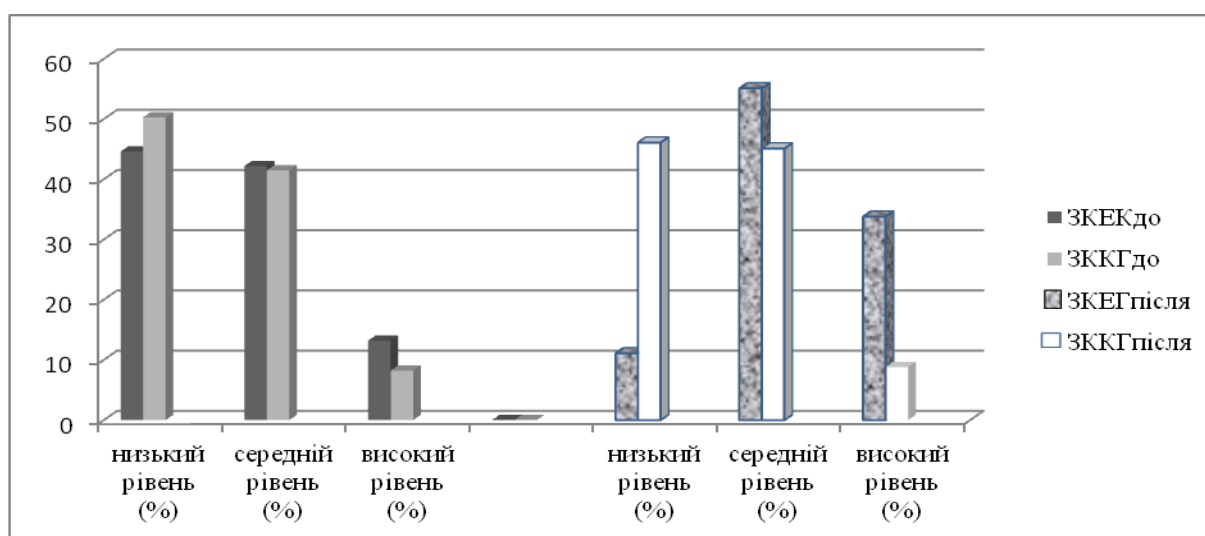


Рис. 2.8. Порівняльна характеристика рівнів сформованості прогностичних умінь за змістовим критерієм до та після проведення експерименту

Суттєве збільшення значень високого та середнього рівнів свідчить, що переважна більшість студентів ЕГ достатньою мірою оволоділи теоретичною базою щодо специфіки прогностичної діяльності практичного психолога. Такі зміни пояснюються передусім удосконаленням навчального плану студентів ЕГ та упровадженням у навчальний процес розробленої моделі. Отриманий результат підтверджує ефективність моделі формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів, її результативність та впливовість на рівень формування у майбутніх психологів прогностичних умінь за змістовим критерієм.

Наступним етапом узагальнювальної роботи став аналіз емпіричних даних, отриманих за третім – процесуальним критерієм.

Розглянемо динаміку показників за методикою „Прогностична задача” Л. Регуш в авторській адаптації (додаток Р). За даними таблиці додатку Р найбільшу позитивну динаміку спостерігаємо в ЕГ за такими показниками: повнота причинно-наслідкових зв'язків (приріст високого рівня на 38,0%), варіативність асоціативного поля та повнота операцій планування (приріст на 29,3%), суттєвість причинно-наслідкових зв'язків (приріст на 27,7%), обґрунтованість гіпотез (приріст на 27,5%), гнучкість гіпотез (приріст на 27,3%), рівень вербального узагальнення причин (приріст на 23,9%). У КГ приріст показників за високим рівнем майже не спостерігається, найбільші показники мають: логіка побудови наслідків (приріст на 3,2%) рівень вербального узагальнення та усвідомлення вірогіднісного характеру наслідків (приріст на 2,2%).

Ми передбачали такі зміни. Формуванню та розвитку перерахованих показників в експериментальній групі сприяв комплекс практичних завдань, що був запропонований студентам у межах спецкурсу „Основи прогнозування у діяльності практичного психолога”. Майбутні фахівці вчилися будувати прогнози, формулювати та спростовувати гіпотези, виробляти альтернативні рішення розв'язання ситуацій, висувати варіанти розвитку ситуацій, обирати оптимальний та порівнювати його з існуючим на практиці.

Загалом за методикою „Прогностична задача” маємо збільшення високого рівня в ЕГ на 23,4% проти 0,8% у КГ, середнього – на 8,6% проти 1,7% відповідно.

Щодо показника багатоваріантність прогнозу розвитку ситуації (поведінки) встановлено тенденції, представлені на рисунку 2.9. Як бачимо, його приріст спостерігається за усіма завданнями як в ЕГ, так і в КГ, але найбільші показники приросту саме в ЕГ (завдання 1, 6, 7, 9). Як було визначено раніше, проблемні ситуації, описані у цих завданнях, спиралися на знання із загальної, вікової, юридичної психології. Отже, покращення показників, на нашу думку, відбулося за рахунок оновлення змісту дисциплін, де розглядалися подібні ситуації та можливі шляхи їх вирішення. У КГ відбулись незначні зміни у

показниках, що також підкреслює значущість розробленої та впровадженої у навчальний процес моделі формування прогностичних умінь практичних психологів засобами інтерактивних технологій для студентів ЕГ.

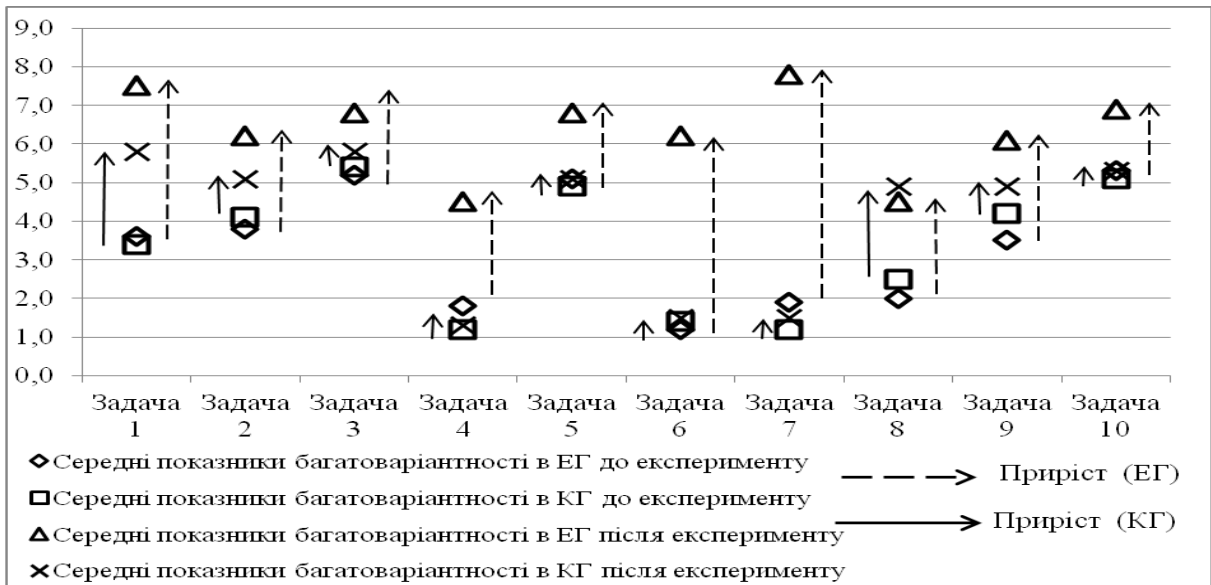


Рис. 2.9. Порівняльна характеристика середніх показників багатоваріантності до та після проведення експерименту

Вищезазначене дає можливість оцінити рівні сформованості груп прогностичних умінь за процесуальним критерієм (табл. 2.25).

Таблиця 2.25

### Загальна оцінка рівнів сформованості груп прогностичних умінь за процесуальним критерієм

Група респондентів	Рівні сформованості груп прогностичних умінь (констатувальний етап) (%)			Рівні сформованості груп прогностичних умінь (контрольний етап) (%)		
	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
<i>Ретроспективна група</i>						
Експериментальна	10,2	52,5	37,3	37,2	56,2	6,6
Контрольна	9,8	54,5	35,7	10,2	56,9	32,9
<i>Конструктивна група</i>						
Експериментальна	7,3	33,4	59,3	38,6	54,2	7,2
Контрольна	5,2	36,2	58,6	5,9	37,6	56,5
<i>Перспективна група</i>						
Експериментальна	12,1	36,9	51	36,2	57,3	6,5
Контрольна	11,3	35,5	53,2	12,1	37,3	50,6
<i>Проективна група</i>						
Експериментальна	31,3	40,8	27,9	39,5	51,4	9,1
Контрольна	28,7	41,5	29,8	29,1	42,8	28,1
<i>Загальний результат</i>						
Експериментальна	15,2	40,9	43,9	37,9	54,8	7,3
Контрольна	13,8	41,9	44,3	14,3	43,7	42,0

На основі аналізу даних табл. 2.25 стверджуємо, що приріст високого рівня в ЕГ спостерігається за усіма групами прогностичних умінь. Найбільший – за конструктивною групою: +31,3 % проти +0,7% у КГ; за ретроспективною групою: +27,0% проти +0,4%; за перспективною групою: +24,1% проти +0,8%; за проєктивною групою: +8,2% проти +0,4% відповідно.

Отже, абсолютні дані свідчать про суттєві зміни в ЕГ порівняно із КГ, тобто студенти ЕГ навчилися не тільки оперувати теоретичною базою, але і набули умінь встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, ретроспектувати, конструювати, перетворювати уявлення, розвинули навички багатоваріантності висунання гіпотез, планування та вироблення практичних рекомендацій щодо проведення подальшої роботи з урахуванням визначеного прогнозу. На нашу думку, це також пов'язано із введенням у навчальний план цієї групи студентів спецкурсу „Основи прогнозування у діяльності практичного психолога”.

Із метою доведення достовірності емпіричних даних зробимо статистичний аналіз рівнів сформованості прогностичних умінь за процесуальним критерієм у студентів ЕГ і КГ за описаною раніше схемою.

На першому етапі кожна аналізована вибірка піддавалась аналізу на нормальність закону розподілення, для цього використовувались описові статистики та одновибірковий критерій Колмогорова-Смірнова. Отримані результати згруповано у таблицю 2.26.

Таблиця 2.26

**Статистичні дані рівнів сформованості прогностичних умінь майбутніх практичних психологів за процесуальним критерієм**

Критерій	Описові статистики							Критерій Колмогорова-Смірнова	
	Кількість	Середнє значення	Стд. відхилення	Асиметрія		Експес		Статистика	Асимпт. знч
				Статистика	Стд. помилка	Статистика	Стд. помилка		
ПКЕГдо	136	0,53	0,19	-0,210	0,208	-0,661	0,413	1,25	0,086
ПККГдо	122	0,51	0,20	-0,173	0,219	-0,697	0,435	1,32	0,054
ПКЕГпісля	136	0,69	0,16	-0,095	0,208	-0,026	0,413	1,18	0,126
ПККГпісля	122	0,60	0,20	0,040	0,219	-0,065	0,435	1,23	1,096

Усі показники критерію Колмогорова-Смірнова не є значущими, тобто більше 0,05, це означає, що розподіл значень рівнів сформованості прогностичних

умінь за процесуальним критерієм відповідає закону нормального розподілення, що додатково підтверджено графічними зображеннями (рис. 2.10).

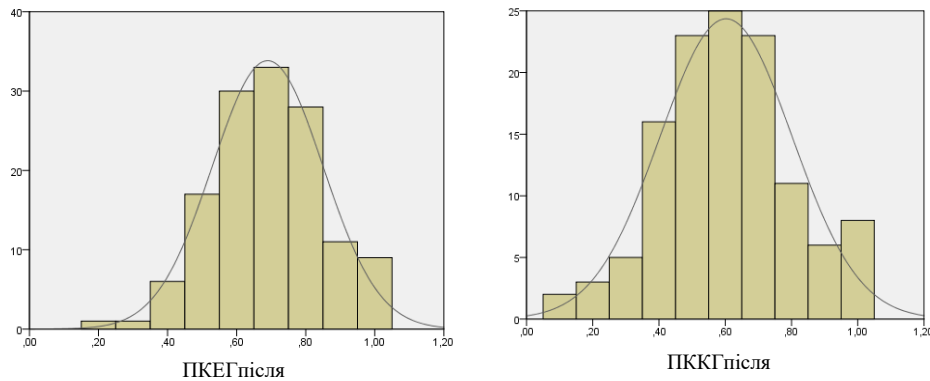


Рис. 2.10. Гістограми розподілу значень рівнів сформованості прогностичних умінь за процесуальним критерієм в експериментальній та контрольній групах після проведення експерименту

Для аналізу статистичної значущості розбіжностей між показниками до та після проведення формувального етапу експерименту був розрахований  $t$  – критерій Ст'юдента, результати якого представлено у табл. 2.27.

Таблиця 2.27

**Статистичний аналіз значущості розбіжностей між значеннями рівнів сформованості прогностичних умінь за процесуальним критерієм на контрольному етапі експерименту**

Пара	$t_{\text{емп}}$	$t_{\text{кр}}$ ( $p \leq 0,05$ - $\leq 0,01$ )	Значущість (двостороння)
ПКЕГ до-ПКЕГ після	7,6	1,96-2,58	0,001
ПККГ до-ПККГ після	1,1	1,96-2,58	0,125
ПКЕГ після-ПККГ після	8,2	1,96-2,58	0,003

Як видно із таблиці 2.27, для 1-ї і 3-ї пари  $t_{\text{емп}} > t_{\text{кр}}$  і рівень значущості  $< 0,05$ , це підтверджує, що різниця між вибірками є статистично значущою. Щодо 2-ї пари, то тут  $t_{\text{емп}} < t_{\text{кр}}$  і рівень значущості  $> 0,05$ , що говорить про відсутність статистично значущих розбіжностей між вибірками.

Результати перевірки подібності-відмінності дисперсій двох незалежних вибірок за допомогою  $F$ -критерію Фішера дозволили зробити висновки про статистичну значущість відмінності дисперсій значень рівнів сформованості прогностичних умінь за процесуальним критерієм між експериментальною та контрольною групами на контрольному етапі (табл. 2.28).



Таблиця 2.28

**Відмінності у розподілі значень рівней сформованості прогностичних умінь за процесуальним критерієм**

	Констатувальний етап		Контрольний етап	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Низький	60	54	10	51
Середній	56	51	75	53
Високий	20	17	51	18
Середнє	0,5309	0,6897	0,5123	0,6025
Кількість	136	122	136	122
Дисперсія	0,036072	0,039434	0,025523	0,039580

Виходячи із даних таблиці 2.29, можемо твердити таке: оскільки  $F_{\text{емп}} < F_{\text{крит}}$ , то статистично значущих відмінностей дисперсій значень рівнів сформованості прогностичних умінь за процесуальним критерієм між КГ та ЕГ на констатувальному етапі немає.

Таблиця 2.29

**Результати розрахунків відмінності в дисперсіях рівней сформованості прогностичних умінь за процесуальним критерієм**

Констатувальний етап		
$F_{\text{емп}}$	1,093084	$F_{\text{крит}}$
$V_{\text{чисел}}$	135	1,21
$V_{\text{знам}}$	121	$\alpha = 0,05$
Контрольний етап		
$F_{\text{емп}}$	1,550792	$F_{\text{крит}}$
$V_{\text{чисел}}$	135	1,21
$V_{\text{знам}}$	121	$\alpha = 0,05$

На контрольному етапі спостерігаємо таку тенденцію:  $F_{\text{емп}} > F_{\text{крит}}$ , тобто виявляються статистично значущі відмінності дисперсій значень рівнів сформованості прогностичних умінь за процесуальним критерієм між ЕГ і КГ, тобто факт стабілізації рівня сформованості прогностичних умінь за процесуальним критерієм у студентів ЕГ після реалізації моделі є статистично значущим.

Таким чином, при порівнянні числових даних діагностики на констатувальному та контрольному етапах експерименту стає очевидною позитивна динаміка рівнів сформованості прогностичних умінь майбутніх практичних психологів за процесуальним критерієм, яка значною мірою проявилась в ЕГ: кількість майбутніх фахівців із високим рівнем зросла на

22,7%, тоді як у КГ – на 0,5%; на середньому рівні: +13,9%, +1,8%; на низькому: -36,6%; та -2,3% відповідно.

Для зручності розгляду ефективності експериментальної роботи результати цього зрізу представлено на рис. 2.11.

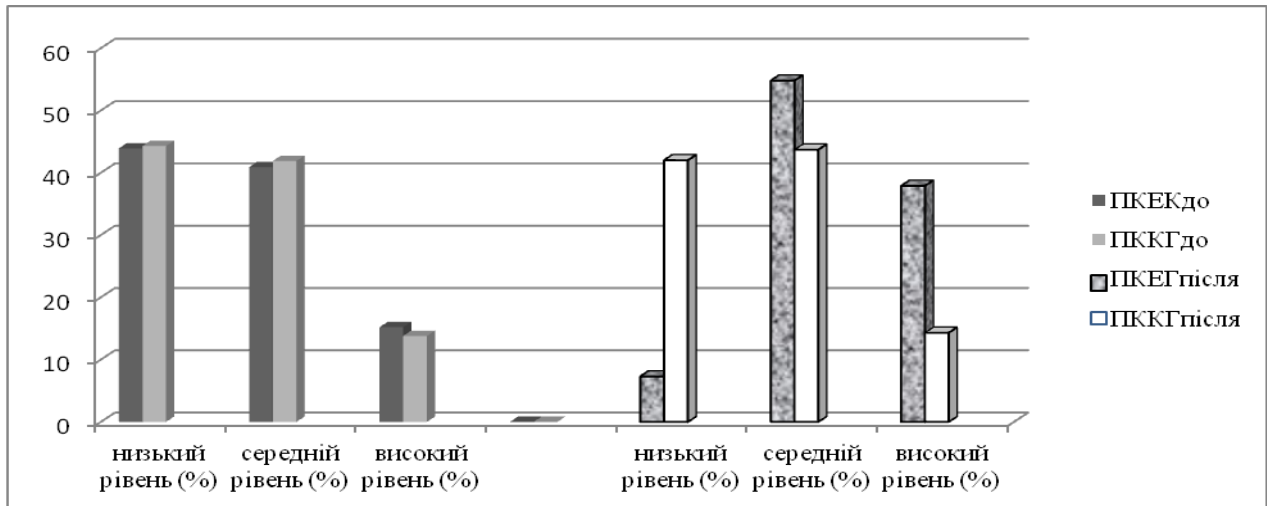


Рис. 2.11. Порівняльна характеристика рівнів сформованості прогностичних умінь за процесуальним критерієм до та після проведення експерименту

Такі зміни свідчать про те, що переважна більшість студентів ЕГ мають творчий рівень засвоєння необхідних для здійснення прогнозування знань. Вони здатні правильно виокремлювати суттєві ознаки та діагностувати стан об'єкта (суб'єкта), визначати тенденції його подальшого розвитку та причинно-наслідкові зв'язки між явищами, спроможні визначати мету, провідні психологічні завдання на різні часові перспективи й умови їх реалізації, передбачати можливі утруднення, висувати вірогідні гіпотези, проводити уявні експерименти, визначати можливості творчого використання тих чи інших теоретичних надбань і практичного досвіду у своїй майбутній професійній діяльності. Усе це підтверджує ефективність розробленої нами моделі, її результативність та впливовість на рівень формування у майбутніх психологів всіх груп прогностичних умінь.

На завершення аналізу ефективності проведеного дослідження за визначеними критеріями, наведемо результати контрольної перевірки рівнів сформованості прогностичних умінь майбутніх практичних психологів за рефлексивним критерієм (табл.2.30).

Таблиця 2.30

**Дані рівнів сформованості прогностичних умінь у студентів за рефлексивним критерієм до та після експерименту**

Групи Рівні	Констатувальний етап				Контрольний етап			
	ЕГ	ЕГ	КГ	КГ	ЕГ	ЕГ	КГ	КГ
	кіль-ть	%	кіль-ть	%	кіль-ть	%	кіль-ть	%
Низький	49	35,8	48	39,7	21	15,2	43	34,6
Середній	48	35,5	35	28,3	49	36	40	32,7
Високий	39	28,7	39	32	66	48,8	40	32,7

Спираючись на результати таблиці 2.30, відзначимо, що на підсумковому етапі спостерігається розрив у рівнях сформованості прогностичних умінь за рефлексивним критерієм у КГ та ЕГ. Порівняльна характеристика показників за шкалами суб'єктивного контролю за методикою Є. Бажина до та після проведення експерименту представлена на рисунку 2.12.

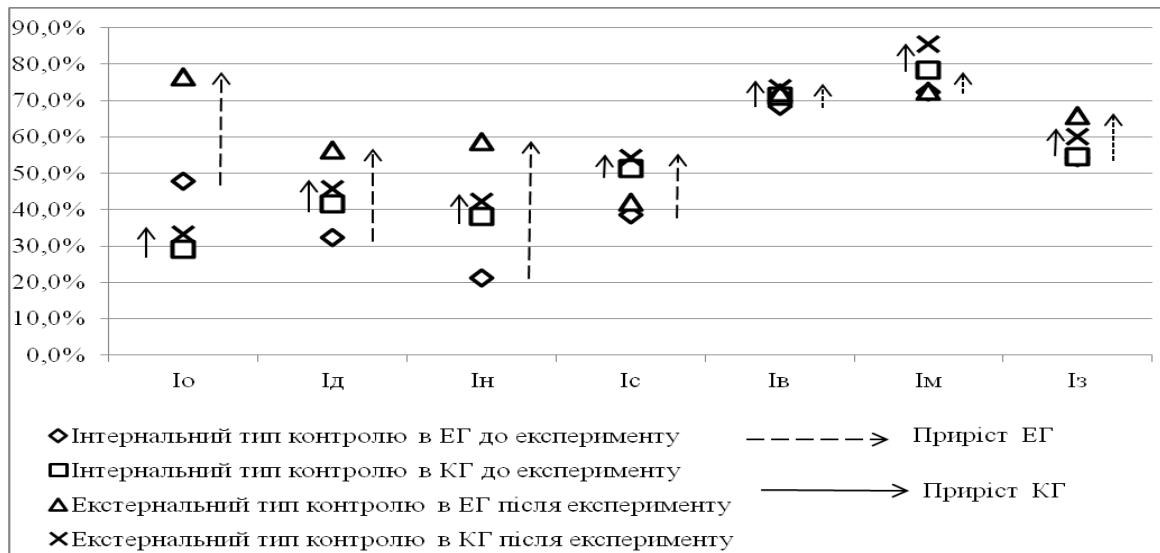


Рис. 2.12. Порівняльна характеристика показників за шкалами суб'єктивного контролю за методикою Є. Бажина до та після проведення експерименту

За результатами проведеного аналізу констатуємо значні зміни в ЕГ: підвищення рівня загальної інтернальності на 28,7%, інтернальності у галузі досягнень – на 24,0%, інтернальності у галузі невдач – на 37,3%, інтернальності у галузі здоров'я та хвороб – на 11,6%, у галузі сімейних та виробничих відносин – на 3,6% (рис. 2.12). У галузі виробничих відносин показник інтернальності майже не змінився. Відносно контрольної групи збільшення значень інтернальності за усіма показниками не є яскраво вираженими.

За результатами проведеного однофакторного дисперсійного аналізу

маємо:  $F_{\text{емп}}(4,863) > F_{\text{крит}}(2,124)$ , це підтверджує той факт, що на контрольному етапі відмінності між рівнями показників інтернальності у студентів КГ та ЕГ більш виражені, ніж випадкові відмінності між групами.

Щодо визначення індивідуальної міри рефлексивності особистості за методикою А. Карпова, спостерігаємо підвищення значень високого рівня в ЕГ на 21,2% проти 0,7% в КГ.

В оцінці раціональності на контрольному етапі експерименту встановлено збільшення значень високого рівня у студентів ЕГ на 13,3% проти КГ – 1,0%. Показник схильності до ризику підвищився в ЕГ на 17,2%, в КГ – на 0,5%.

Проведений наприкінці експерименту статистичний аналіз даних сформованості прогностичних умінь за рефлексивним критерієм підтвердив нормальність значень розподілення за усіма критеріями (табл. 2.31).

Таблиця 2.31

**Статистичні дані рівнів сформованості прогностичних умінь за рефлексивним критерієм в експериментальній та контрольній групах**

Критерій	Описові статистики Уу							Критерій Колмогорова-Смирнова	
	Кількість	Середнє значення	Стд. відхилення	Асиметрія		Експес		Статистика	Асимпт. знч
				Статистика	Стд. помилка	Статистика	Стд. помилка		
РКЕГдо	136	0,59	0,24	-0,186	0,208	-0,819	0,413	1,29	0,073
РККГдо	122	0,57	0,23	-0,239	0,219	-0,850	0,435	1,33	0,056
РКЕГпісля	136	0,71	0,17	-0,146	0,208	-0,576	0,413	1,34	0,051
РККГпісля	122	0,65	0,22	-0,587	0,219	-0,164	0,435	1,36	0,052

Наочне відображення зазначеного представлено у додатку С. Статистичний аналіз значущості розбіжностей між рівнями сформованості прогностичних умінь за рефлексивним критерієм представлений у табл. 2.32.

Таблиця 2.32

**Статистичний аналіз значущості розбіжностей між значеннями рівнів сформованості прогностичних умінь за рефлексивним критерієм до та після проведення експерименту**

Пара	$t_{\text{емп}}$	$t_{\text{кр}}$ ( $p \leq 0,05$ - $\leq 0,01$ )	Значущість (двостороння)
РКЕГдо-РКЕГпісля	2,8	1,96-2,58	0,010
РККГдо-РККГпісля	1,8	1,96-2,58	0,075
РКЕГпісля-РККГпісля	3,0	1,96-2,58	0,005

Отже, різниця між парами вибірок РКЕГдо – РКЕГпісля та РКЕГпісля – РККГпісля є статистично значущою. Щодо пари РККГдо – РККГпісля статистично значущих розбіжностей між вибірками не виявлено. Перевірка встановлення подібності-відмінності дисперсій у двох незалежних вибірках за допомогою F-критерію Фішера (табл. 2.33, табл. 2.34) засвідчила відсутність статистично значущих відмінностей дисперсій значень рівнів сформованості прогностичних умінь за рефлексивним критерієм між КГ та ЕГ на констатувальному етапі ( $F_{\text{емп}} < F_{\text{крит}}$ ).

Таблиця 2.33

**Відмінності у розподілі значень рівнів сформованості прогностичних умінь за рефлексивним критерієм**

	Констатувальний етап		Контрольний етап	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Низький	49	48	21	42
Середній	48	35	49	40
Високий	39	39	66	40
Середнє	0,5919	0,5672	0,7103	0,6451
Кількість	136	122	136	122
Дисперсія	0,056749	0,052139	0,027893	0,049934

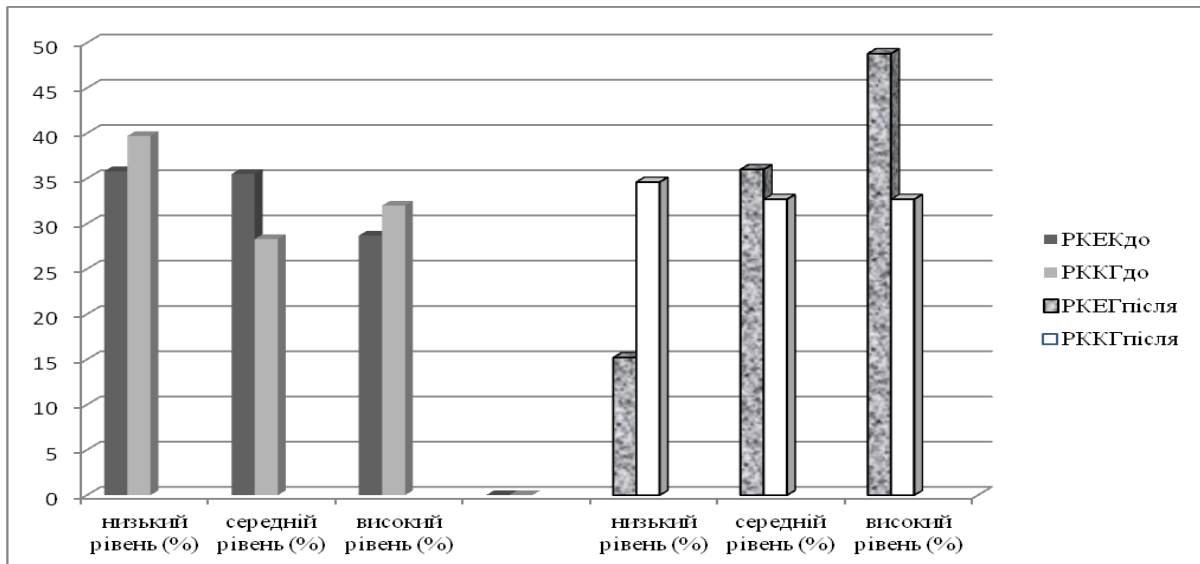
Дані контрольного етапу свідчать про статистично значущі відмінності дисперсій значень рівнів сформованості прогностичних умінь за рефлексивним критерієм між експериментальною і контрольною групами:  $F_{\text{емп}} > F_{\text{крит}}$ .

Таблиця 2.34

**Результати розрахунків відмінності у дисперсіях рівней сформованості прогностичних умінь за рефлексивним критерієм**

Констатувальний етап		
$F_{\text{емп}}$	1,088410	$F_{\text{кр}}$
$V_{\text{чисел}}$	135	1,21
$V_{\text{знам}}$	121	$\alpha = 0,05$
Контрольний етап		
$F_{\text{емп}}$	1,790193	$F_{\text{кр}}$
$V_{\text{чисел}}$	135	1,21
$V_{\text{знам}}$	121	$\alpha = 0,05$

Дані гістограм (рис. 2.13) чітко моделюють динаміку змін рівнів сформованості прогностичних умінь за рефлексивним критерієм у КГ та ЕГ до та після проведення експерименту.



*Рис. 2.13. Порівняльна характеристика рівнів сформованості прогностичних умінь у студентів за рефлексивним критерієм до та після проведення експерименту*

Результати діагностики рівня сформованості прогностичних умінь за рефлексивним критерієм на констатувальному етапі експерименту були далекими від ідеалу: 28,7% студентів ЕГ мали високий; 35,5% – середній; 35,8% – низький рівень сформованості прогностичних умінь за рефлексивним критерієм. На контрольному етапі приріст значень високо рівня сформованості прогностичних умінь за рефлексивним критерієм у студентів ЕГ становить +20,1%; середнього +0,5%; низького -20,6%. Аналогічні показники у КГ мають такі значення: +0,7%; +4,4% та -5,1% відповідно.

Такі позитивні зрушення є результатом використання у процесі підготовки майбутніх практичних психологів ЕГ комплексу вправ на розвиток рефлексії, під час виконання яких студенти почали по-іншому сприймати себе та інших, набули почуття упевненості в собі, здатності до імпровізації, активності, ініціативності, передбачуваності, спрямованості на співробітництво, схильності до самоаналізу та аналізу явищ власної свідомості та діяльності.

На нашу думку, покращенню рівня сформованості прогностичних умінь за рефлексивним критерієм студентів ЕГ сприяло також залучення їх до розробки портфоліо, що було своєрідною формою самозвіту стосовно досягнень у галузі оволодіння прогностичними вміннями.

Закінчуючи порівняльний аналіз рівнів сформованості прогностичних умінь майбутніх практичних психологів на підсумковому етапі експерименту, узагальнимо дані за усіма критеріями (табл. 2.35).

Таблиця 2.35

**Результати експериментальної роботи (приріст у %)**

Рівні сформованості прогностичних умінь у майбутніх практичних психологів за визначеними критеріями	Групи	
	ЕГ (136 осіб)	КГ (122 особи)
<b>Мотиваційний критерій</b>		
Високий рівень (стійкі навчально-професійні мотиви, потреба у пошуковій прогностичній діяльності у професійній галузі)	+27,9	+8,8
Середній рівень (стійкі мотиви, потреба у частково-пошуковій прогностичній діяльності)	+14,7	+5,9
Низький рівень (нестійкі мотиви вимушеності, уникнення труднощів, пов'язаних із окремими галузями професійної діяльності)	-42,6	-14,7
<b>Змістовий критерій</b>		
Високий рівень (глибинні знання широкого спектру питань із прогнозування, їх системність)	+20,6	+0,6
Середній рівень (окремі знання із прогнозування, їх системність)	+12,9	+3,6
Низький рівень (формальний характер теоретичних знань із прогнозування, відсутність системності)	-33,5	-4,2
<b>Процесуальний критерій</b>		
Високий рівень (активне використання прогностичних умінь при вирішенні практичних завдань у професійній галузі (рівень проектування при вирішенні професійних завдань))	+22,7	+0,5
Середній рівень (усвідомлене використання прогностичних умінь для вирішення алгоритмізованих професійних завдань (рівень планування при вирішенні професійних завдань))	+13,9	+1,8
Низький рівень (неусвідомлений характер прогностичної діяльності (рівень цілепокладання при вирішенні професійних завдань))	-36,6	-2,3
<b>Рефлексивний критерій</b>		
Високий рівень (адекватна самооцінка роботи при вирішенні завдань прогностичного характеру у професійній діяльності)	+20,1	+0,7
Середній рівень (ситуативна самооцінка роботи при вирішенні завдань прогностичного характеру у професійній діяльності)	+0,5	+4,4
Низький рівень (неадекватна самооцінка роботи при вирішенні завдань прогностичного характеру у професійній діяльності)	-20,6	-5,1

За даними таблиці 2.35 можна зробити загальний висновок, що за усіма визначеними критеріями більш інтенсивна позитивна динаміка у рівні сформованості прогностичних умінь спостерігалася у студентів ЕГ.

У підсумку дослідження ефективності проведеного експерименту за усіма розробленими критеріями ми вдалися до загального аналізу результатів,

здійснивши обчислення середньостатистичного значення за трьома рівнями сформованості визначених критеріїв та порівнявши отримані дані з даними констатувальної діагностики (табл. 2.36, рис. 2.14).

Таблиця 2.36

**Загальна оцінка рівнів сформованості прогностичних умінь у студентів контрольної та експериментальної груп**

Рівень	Констатувальний етап				Контрольний етап			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	кіль-сть	%	кіль-сть	%	кіль-сть	%	кіль-сть	%
Низький	59	43,4	56	45,9	14	10,3	48	39,3
Середній	53	39,0	46	37,7	67	49,3	51	41,8
Високий	24	17,6	20	16,4	55	40,4	23	18,9

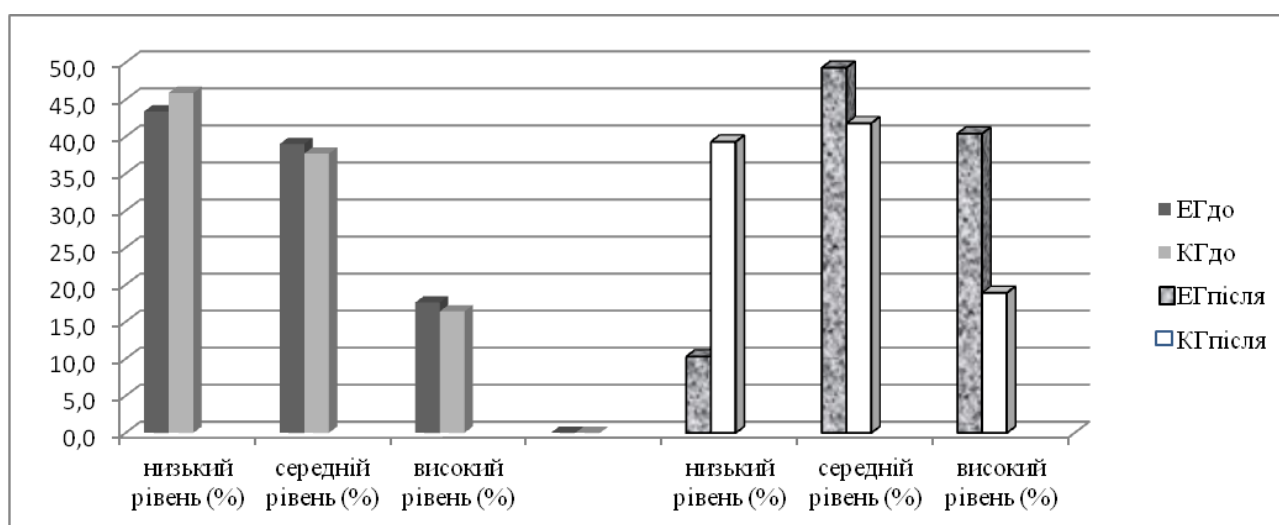


Рис. 2.14. Порівняльна характеристика рівнів сформованості прогностичних умінь майбутніх практичних психологів до та після проведення експерименту

Візуальне порівняння двох гістограм свідчить про однозначно позитивні кількісні зрушення після введення експериментального навчання. Засвоєні професійні знання, сформовані професійно важливі групи прогностичних умінь дозволили студентам ЕГ піднятися на більш високий рівень професійної підготовки.

За результатами контрольного етапу експерименту в ЕГ виявляються позитивні якісні зміни у формуванні прогностичних умінь майбутніх практичних психологів. Завдяки упровадженню експериментального навчання 49,3% студентів (67 осіб) вийшли на середній рівень сформованості прогностичних умінь, у той час як у КГ даний показник склав 41,8% (51 особа).



На констатувальному етапі в ЕГ було лише 17,6% студентів (24 особи), які мали високий рівень сформованості прогностичних умінь, на кінець формувального етапу експерименту їх відсоток становив 40,4% (55 осіб); розрив – 22,8%, що засвідчило перехід студентів на більш високий рівень сформованості прогностичних умінь.

Результати дослідження констатують зменшення кількості студентів ЕГ, що мали низький рівень сформованості прогностичних умінь до 10,3%, розрив між показником зазначеного рівня на констатувальному та контрольному етапах експерименту становить 33,1% проти 6,6% у студентів КГ.

Статистичний аналіз контрольних показників підтвердив гіпотезу про нормальний розподіл оцінок у порівнюваних групах, що дозволило нам використати  $t$ -критерій Стюдента та визначити статистично значущі розбіжності між значеннями рівнів сформованості прогностичних умінь пар ЕГдо – ЕГпісля та ЕГпісля – КГпісля. На контрольному етапі експерименту за допомогою апарату дисперсійного аналізу ( $F$ -критерій Фішера) визначено існування статистично значущих відмінностей дисперсій рівнів сформованості прогностичних умінь майбутніх практичних психологів між КГ та ЕГ.

Для більш досконалого аналізу ми вирішили провести пошук кореляційних зв'язків між досліджуваними критеріями. Кореляційний аналіз було проведено із метою перевірки гіпотези про зв'язки між рівнями сформованості визначених груп прогностичних умінь із використанням коефіцієнтів кореляції. Кореляційний аналіз мав наступну послідовність дій: побудова кореляційного поля і складання кореляційної таблиці; обчислення вибірових коефіцієнтів кореляції і кореляційних відносин; перевірка статистичної гіпотези значущості зв'язку.

Для вивчення характеру взаємозв'язку ми застосували коефіцієнт кореляції Пірсона, який характеризує наявність тільки лінійного зв'язку між ознаками. Коефіцієнт лінійної кореляції є параметричним методом і його коректне застосування можливе у нашому випадку, тому що результати вимірювань представлені у шкалі інтервалів, а розподіл значень в аналізованих

змінних підкоряється закону нормального розподілу. Зведені дані значущих коефіцієнтів кореляції наведено у табл. 2.37 та 2.38.

Як бачимо, КГ продемонструвала середній рівень, тоді як ЕГ – високий рівень узгодженості всіх компонентів інтегрованого критерію.

Таблиця 2.37

### Зведені дані коефіцієнтів кореляції для контрольної групи

Матриця кореляцій (кореляція Пірсона)				
Компоненти інтегрованого критерію	Мотиваційний	Змістовий	Процесуальний	Рефлексивний
Мотиваційний	1,000	0,550**	0,446**	0,400**
Змістовий	0,550**	1,000	0,906**	0,873**
Процесуальний	0,446**	0,906**	1,000	0,869**
Рефлексивний	0,400**	0,873**	0,869**	1,000

\*\* – кореляція значуща на рівні  $p < 0,01$

Таблиця 2.38

### Зведені дані коефіцієнтів кореляції для експериментальної групи

Матриця кореляцій (кореляція Пірсона)				
Компоненти інтегрованого критерію	Мотиваційний	Змістовий	Процесуальний	Рефлексивний
Мотиваційний	1,000	0,834**	0,731**	0,835**
Змістовий	0,834**	1,000	0,931**	0,855**
Процесуальний	0,731**	0,931**	1,000	0,870**
Рефлексивний	0,835**	0,855**	0,870**	1,000

\*\* – кореляція значуща на рівні  $p < 0,01$

Це є підтвердженням високого рівня сформованості інтегрованого критерію прогностичних умінь у студентів ЕГ; коректності виділених у процесі дослідження компонентів даного критерію і можливості їх використання як інтегрованого критерію загальної оцінки; ефективності реалізації розробленої моделі з метою підвищення загального рівня сформованості прогностичних умінь студентів.

Отже, на основі статистично доведеної очевидної різниці в отриманих під час дослідно-експериментальної роботи результатах, що характеризують чотири критерії сформованості прогностичних умінь практичних психологів, можемо твердити про високу ефективність упровадження запропонованої моделі.

Основні результати другого розділу опубліковано у працях [217; 218; 220; 223; 225; 226; 228; 230-232; 235].

## Висновки до розділу 2

У процесі проведення наукових розвідок було теоретично обґрунтовано структурно-функціональну модель формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів засобами інтерактивних технологій, описано процес та проаналізовано результати її впровадження у практику ВНЗ.

Розроблена модель формування прогностичних умінь майбутніх психологів являє собою взаємозв'язок таких блоків: цільового, діагностичного, змістово-організаційного, рефлексивно-аналітичного, оцінювально-коригувального. Вона ґрунтується на органічному поєднанні змісту, методів, організаційних форм навчання, спрямованих на формування ретроспективної, конструктивної, перспективної та проєктивної груп прогностичних умінь майбутніх практичних психологів.

Обґрунтовано методологічні підходи, покладені в основу проектування моделі формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів засобами інтерактивних технологій (системний, діяльнісний, синергетичний, особистісно зорієнтований, контекстний) та принципи формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів (системності, науковості, інтегративності, систематичності, послідовності, гуманізму, внутрішньої свободи особистості, полісуб'єктної взаємодії, професійної спрямованості, контекстного навчання, зворотного зв'язку, рефлексивності).

Розкрито сутність і показано необхідність реалізації таких педагогічних умов: створення освітнього середовища, спрямованого на формування мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до оволодіння прогностичними вміннями; дотримання етапності і послідовності формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів.

З метою доповнення та збагачення теоретичними знаннями студентів щодо сутності прогнозування оновлено зміст навчальних дисциплін „Загальна психологія”, „Вікова психологія”, „Юридична психологія”. Розроблено програму та науково-методичне забезпечення спецкурсу „Основи прогнозування у діяльності практичного психолога” (VII семестр), зміст якого

органічно поєднується з вищезазначеними дисциплінами.

Розкрито можливості інтерактивних технологій навчання у формуванні прогностичних умінь майбутніх практичних психологів (діалогічно-дискусійних, технологій ситуаційного навчання, ігрових технологій).

Показано доцільність ведення позааудиторної роботи, що сприяла набуттю прогностичних умінь практичного психолога (організація дискусій, вікторин, конкурсів; підготовка есе; телефонне консультування („телефон довіри”); „peer education”; організація зустрічей з практикуючими психологами; участь у супервізіях; створення портфолію; виконання творчих проектів).

У розділі розкрито сутність проведення констатувального, формувального, контрольного етапів педагогічного експерименту.

Метою констатувального етапу експериментального дослідження було визначення вихідного стану сформованості прогностичних умінь майбутніх практичних психологів за мотиваційним, змістовим, процесуальним та рефлексивним критеріями шляхом використання обраних методик. Діагностика загального рівня сформованості прогностичних умінь засвідчила перевагу низького (43,4% – ЕГ; 45,9% – КГ) й середнього (39,0% – ЕГ; 37,7% – КГ) рівнів за всіма визначеними критеріями: виявлено недостатній рівень мотивації студентів до майбутньої професії; відсутність глибини, аналітичності, усвідомленості, гнучкості, перспективності, доказовості прогностичного мислення; недостатність опанування студентами досвіду прогностичної діяльності, а також усвідомленості відповідальності за прийняті рішення, здатності оцінити результати своєї діяльності.

У ході формувального етапу експерименту відбувалася реалізація моделі, яка передбачала цілеспрямоване поетапне формування в майбутніх практичних психологів прогностичних умінь у навчальній, позааудиторній діяльності та під час проходження психологічної практики.

Використання методів математичної статистики для аналізу результатів контрольного етапу дослідження, зокрема факторного, дисперсійного, кореляційного аналізу, який проводився у системі SPSS 17.0, дозволили

відстежити динаміку змін у просуванні майбутніх практичних психологів до оптимального рівня сформованості прогностичних умінь. За даними контрольного етапу експерименту в ЕГ виявлено позитивні якісні та кількісні зміни у формуванні прогностичних умінь майбутніх практичних психологів.

Завдяки упровадженому експериментальному навчанню 49,3% студентів (67 осіб) вийшли на середній рівень сформованості прогностичних умінь, у той час як у КГ даний показник склав 41,8% (51 особа). На констатувальному етапі в експериментальній групі було лише 17,6% студентів (24 особи), які мали високий рівень сформованості прогностичних умінь, на кінець експерименту їх відсоток склав 40,4% (55 осіб); розрив становив 22,8%, що засвідчило перехід студентів на більш високий рівень сформованості прогностичних умінь.

Результати дослідження засвідчують зменшення кількості студентів експериментальної групи, що мали низький рівень сформованості прогностичних умінь до 10,3%, розрив між показником зазначеного рівня до та після проведення експерименту становить 33,1% проти 6,6% у студентів КГ.

На підставі порівняння отриманих результатів, їх кількісного і якісного аналізу виявлено, що реалізація моделі формування прогностичних умінь у майбутніх практичних психологів засобами інтерактивних технологій зумовила суттєві статистично значущі зміни в рівні сформованості прогностичних умінь за кожним критерієм і досліджуваного феномену в цілому.

Результатом упровадження моделі формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів засобами інтерактивних технологій є особистість студента із високим рівнем сформованості прогностичних умінь, яка підготовлена до прогностичної діяльності відповідно до сучасних вимог.

Узагальнення отриманих результатів дозволило констатувати, що мета дослідження досягнута, а виконані завдання та підтверджена гіпотеза дають змогу сформулювати загальні висновки.

## ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретичне узагальнення та практичне розв'язання проблеми формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів, що виявляється в обґрунтуванні та експериментальній перевірці моделі формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів засобами інтерактивних технологій.

Досягнута мета дослідження, вирішені завдання та підтверджена гіпотеза є підставою для формулювання **загальних висновків**:

1. Здійснено теоретичне узагальнення досліджуваної наукової проблеми з метою обґрунтування теоретичних засад формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів.

Проаналізовано теоретичні засади формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів, основу яких становлять ідеї науковців різних галузей знання: філософії, соціології, педагогіки, психології, економіки, медицини, екології, юриспруденції тощо. Наведено кореляцію поняття „прогнозування” із супідрядними поняттями „передбачення”, „передчуття”, „провіщення”. Спираючись на результати аналізу категоріального апарату прогнозування, розкрито сутність прогностичної діяльності практичного психолога, як особливого виду професійної діяльності, що спрямована на дослідження можливих тенденцій, перетворень і перспектив розвитку суб'єктів і об'єктів діяльності та результатом якої є прогноз, який відображає специфіку майбутнього і має ймовірнісний характер.

Визначено універсальні принципи здійснення прогностичної діяльності, які є орієнтирами, вимогами її здійснення та відображають тенденції розвитку прогностичної діяльності практичного психолога (варіативності, безперервності, аналогічності, системності, дослідної доказовості, узгодженості). Встановлено етапи здійснення прогностичної діяльності практичного психолога: пропедевтичний, навчальний, моделюючий та практичний.

2. Обґрунтовано сутність основного поняття дослідження „прогностичні уміння майбутніх практичних психологів”, які розглядаємо як засвоєний суб'єктом спосіб виконання розумових та практичних дій, що забезпечують

отримання та аналіз випереджальної інформації про досліджуваний об'єкт (явище, процес), перетворення існуючих уявлень про об'єкт прогнозування (явище, процес) з метою оптимального вирішення поставлених прогностичних завдань, контролю та коригуванню прийнятих рішень на підставі усвідомленого його застосування у професійно-практичній діяльності. Опанування майбутніми практичними психологами зазначеними уміннями здатне забезпечити кваліфіковане виконання професійних обов'язків. Відповідно до виділених етапів прогностичної діяльності практичного психолога визначено сукупність прогностичних умінь, необхідних для її здійснення: ретроспективні, конструктивні, перспективні та проєктивні.

Аналіз праць науковців дозволив установити критерії (мотиваційний, змістовий, процесуальний, рефлексивний), показники та рівні сформованості (низький, середній і високий) прогностичних умінь практичних психологів, розкрити їх змістовне наповнення.

3. У дослідженні виявлено можливості інтерактивних технологій навчання як засобів формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів. Ці технології забезпечують міжособистісну взаємодію учасників навчального процесу на засадах співпраці та співтворчості, інтерактивний режим роботи з навчальним матеріалом. Розглянуто можливості інтерактивних технологій (діалогічно-дискусійних, технологій ситуаційного навчання, ігрових технологій), під якими розуміємо властивості, що потенційно містяться в інтерактивних технологіях навчання і за певних умов можуть забезпечити формування прогностичних умінь практичних психологів. Доведено, що реалізація інтерактивних технологій сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів, підвищенню навчальної та професійної мотивації, створенню оптимальних умов для освіти та самоосвіти, забезпеченню самоконтролю із зворотним зв'язком та діагностування за результатами дій; передбачає розвиток теоретичного та професійно-прогностичного практичного мислення, формування цілісного уявлення про майбутню прогностичну діяльність, удосконалення вмінь імпровізувати, діяти за межами передбачуваного, переборювати прихильність до усталених зразків, страх перед невідомим, непевненість у собі; дає змогу

максимально наблизити особистість до реальної професійної діяльності, усвідомити збагачення досвіду професійно-прогностичної діяльності.

4. Розроблено та експериментально перевірено модель формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів засобами інтерактивних технологій, яка спирається на системний, діяльнісний, синергетичний, особистісно зорієнтований, контекстний підходи. Охарактеризовано такі блоки моделі: цільовий (забезпечення сформованості в майбутніх практичних психологів прогностичних умінь), діагностичний (проведення попередньої діагностики вихідного стану сформованості прогностичних умінь майбутніх практичних психологів), змістово-організаційний (його основу становить оновлений зміст дисциплін “Загальна психологія”, “Вікова психологія”, “Юридична психологія” завдяки збагаченню теоретичними знаннями щодо сутності прогностичних умінь майбутніх практичних психологів; набуття особистістю значущого професійно-прогностичного досвіду через гармонійне поєднання діалогічно-дискусійних, ситуаційних, ігрових технологій, інтеграції навчальної та позааудиторної діяльності студентів, створенню мотиваційного середовища, спрямованого на спонукання студентів до усвідомленого оволодіння прогностичними вміннями засобами інтерактивних технологій, дотриманню етапності, послідовності формування прогностичних умінь), рефлексивно-аналітичний (спрямований на забезпечення формування стійких уявлень про себе, оточення, рефлексивних очікувань, обґрунтованість професійних дій), оцінювально-коригувальний (своєчасне фіксування недоліків чи помилок формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів, визначення шляхів та засобів їх усунення). Результатом упровадження моделі формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів засобами інтерактивних технологій є особистість студента з високим рівнем сформованості прогностичних умінь, яка підготовлена до професійно-прогностичної діяльності відповідно до сучасних вимог.

5. Реалізація розробленої моделі забезпечує послідовність і неперервність формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів засобами інтерактивних технологій. Процес такого формування є кумулятивним: результати, отримані на попередніх етапах, трансформуються й інтегруються,



щоб стати основою для вирішення завдань на подальших етапах дослідження. Розроблено навчально-методичне забезпечення процесу формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів, що представлено оновленим змістом дисциплін психолого-педагогічного циклу („Загальна психологія”, „Вікова психологія”, „Юридична психологія”); програмою авторського навчального спецкурсу „Основи прогнозування в діяльності практичного психолога” для професійної підготовки студентів освітньо-кваліфікаційного рівня „бакалавр” напряму підготовки 6.030102 „Психологія”, що включає лекційний матеріал та комплекс психологічних вправ, творчих завдань, ситуацій, тренінгів, ділових, рольових, симуляційних, імітаційних ігор, навчальних проектів з урахуванням специфіки діяльності практичного психолога. Вдосконалення прогностичних умінь відбувалося під час позааудиторної роботи та усіх видів психологічної практики.

6. Експериментальне дослідження підтвердило ефективність розробленої моделі формування у майбутніх практичних психологів прогностичних умінь. На підставі порівняння отриманих результатів, їх кількісного і якісного аналізу виявлено, що реалізація розробленої моделі формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів засобами інтерактивних технологій зумовила суттєві статистично значущі зміни в рівні сформованості кожної групи прогностичних умінь майбутніх практичних психологів й досліджуваного феномену в цілому, що було підтверджено за допомогою кореляційного, факторного та дисперсійного аналізів.

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів висвітлення й вирішення проблеми прогностичних умінь майбутніх практичних психологів та формування зазначеного феномену у студентів ВНЗ. Перспективою подальшого дослідження є вивчення впливу різноманітних чинників на успішність формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів в навчальній та позааудиторній діяльності студентів, розробка дидактичного забезпечення процесу формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів.

Висновки і положення дослідження можуть бути використані для удосконалення сучасної системи психологічної освіти у ВНЗ.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О. А. Педагогическая практика студентов / О. А. Абдуллина, Н. Н. Загрязкина. – М. : Просвещение, 1988. – 174 с.
2. Абрамова Г. С. Психологическое консультирование : теория и опыт : учеб. пособие / Г. С. Абрамова. – М. : Академия, 2000. – 240 с.
3. Аванесов Г. А. Основы криминологического прогнозирования : учебное пособие / Г. А. Аванесов, Н. А. Стручкова. – М. : НИиРИО МВД СССР, 1970. – 54 с.
4. Азаришвили С. Г. Научно-методическая работа педагогов в совершенствовании образовательной системы в условиях малого города : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Светлана Григорьевна Азаришвили. – Чебоксары, 2000. – 212 с.
5. Акимова А. П. Формирование у студентов умения определять и решать педагогические задачи в воспитательной работе / А. П. Акимова // Обучение студентов основам педагогического мастерства. – Иваново, 1971. – С. 59-64.
6. Акимова Л. В. Формирование у старшеклассников эколого-ориентированного умения прогнозировать (на примере изучения геоэкологических явлений и процессов : дис. ... канд. пед. наук / Людмила Васильевна Акимова. – М., 2006. – 187 с.
7. Актуальні питання розвитку освіти : психолого-педагогічні аспекти : монографія / Десятов Т. М. [та ін.]; Черкас. нац. ун-т ім. Богдана Хмельницького. – Черкаси : ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2015. – 191 с.
8. Алексеева М. И. Мотивы навчання учнів / М. И. Алексеева. – К. : Рад. школа, 1974. – 120 с.
9. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи: курс лекцій : модульне навчання / А. М. Алексюк. – К. : Київ. держ. ун-т, 1993. – 220 с.
10. Алешина Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование / Ю. Е. Алешина. – 2-е изд. – М., 1999. – 208 с.

- 11.Аминов Н. А. О компонентах специальных способностей будущих школьных психологов / Н. А. Аминов, М. В. Молоканов // Психологический журнал. – 1992 – Т. 13 : Психология – № 5. – С. 104-110.
12. Амосов Н. М. Мое мировоззрение / Н. М. Амосов. – Киев : Полифаст, 2000. – 371 с.
- 13.Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1968. – 318 с.
- 14.Андронов В. П. Планирование и прогнозирование в профессиональном мышлении студента-психолога / В. П. Андронов, М. С. Ионова. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2011. – 168 с.
- 15.Анисимов О. С. Теоретическая психология / О. С. Анисимов. – М., 2005. – 314 с.
- 16.Анохин П. К. Опережающее отражение действительности / П. К. Анохин // Вопросы философии. – 1962. – № 7. – С. 97-98.
- 17.Антонець А. В. Формування прогностичних умінь майбутніх менеджерів у вищих аграрних навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Анатолій Вікторович Антонець. – Полтава, 2011. – 270 с.
- 18.Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. : учеб.-метод. пособ. / С. И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1980. – 368 с.
- 19.Асадуллина С. Х. Влияние самооценки на формирование профессиональной педагогической направленности личности будущего учителя: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Светлана Халиулловна Асадуллина. – М., 1986. –201 с.
- 20.Асмолов А. Г. Психология личности : принципы общепсихологического анализа / А. Г. Асмолов. – М. : Смысл, 2001. – 416 с.
- 21.Афанасьев В. Г. Системность и общество / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1980. – 368 с.
- 22.Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса : методические основы / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.

23. Багаева И. Д. Профессионализм педагогической деятельности : сущность и структура / И. Д. Багаева // Профессионализм педагога. – Ижевск, СПб, 1992. – Ч. 1. – 204 с.
24. Бадмаев Б. Ц. Методика преподавания психологии / Б. Ц. Бадмаев. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 304 с.
25. Бакирова Г. Х. Тренинг управления персоналом / Г. Х. Бакирова. – СПб. : Речь, 2004. – 400 с.
26. Бакшаева Н. А. Психология мотивации студентов : учеб. пособ. / Н. А. Бакшаева, А. А. Вербицкий. – М. : Логос, 2007. – 184 с.
27. Балаев А. А. Активные методы обучения / А. А. Балаев. – М. : Профиздат, 1986. – 96 с.
28. Баландин В. И. Психолого-педагогические основы прогнозирования в спорте : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / Владимир Иванович Баландин. – СПб., 2000. – 359 с.
29. Баранова З. Я. Формирование проектировочных умений студентов университета в процессе педагогической практики : автореф. канд. пед. наук : 13.00.01 / З. Я. Баранова. – Ижевск, 1997. – 18 с.
30. Бархаев Б. П. Педагогическая психология / Б. П. Бархаев. – СПб. : Питер, 2007. – 448 с.
31. Батраченко І. Г. Вступ до психології антиципації / І. Г. Батраченко. – Д. : Вид-во ДНУ, 1996. – 92 с.
32. Бачманова Н. В. К вопросу о профессиональных способностях психолога / Н. В. Бачманова, Н. А. Стафурина // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы : [сб. науч. статей / отв. ред. Н. В. Бачманова]. – Л., 1985. – Вып. 5. – С. 72-77.
33. Бауэр А. Философия и прогностика / А. Бауэр, В. Эйхгорн, Г. Кребер и др. – М. : Прогресс, 1991. – 424 с.
34. Бевз Г. М. Технологія проведення тренінгів з формування здорового способу життя молоді / Г. М. Бевз, О. П. Главник; ред. О. О. Яременко; Держ.

ін-т пробл. сім'ї та молоді; Укр. ін-т соц. дослідж.; Укр.-канад. проект „Молодь за здоров'я-2”. – К., 2005. – 172 с.

35. Бедерханова В. П. Обучающие игры как средство подготовки студентов университета к воспитательной работе : дисс. ... канд. пед. наук / Вера Петровна Бедерханова. – Л., 1977. – 194 с.

36. Безпалько О. В. Формування готовності студентів педвузу до проектування організаційних форм виховної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. / Ольга Володимирівна Безпалько. – К., 1998. – 170 с.

37. Белоновская И. Д. Моделирование проблемных ситуаций как средство формирования прогностических умений будущего юриста : монография / И. Д. Белоновская, Е. О. Филиппова. – Оренбург : ООО ИПК „Университет”, 2012. – 192 с.

38. Белоновская И. Д. Проблемные ситуации как фактор развития правовой компетентности будущего бакалавра педагогики : монография / И. Д. Белоновская, Л. З. Кувандыкова; Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург : ОГУ, 2013. – 161 с.

39. Бельчиков Я. М. Деловые игры / Я. М. Бельчиков, М. М. Бирштейн. – Рига : Авотс, 1989. – 303 с.

40. Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Н. А. Бернштейн. – М. : Медицина, 1966. – 349 с.

41. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.

42. Беспарточна О. І. Створення національної системи / О. І. Беспарточна // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія : „Педагогіка і психологія”. Педагогічні науки. – 2014. – № 2 (8). – С. 37-42.

43. Бестужев-Лада И. В. Социальное прогнозирование: курс лекций / И. В. Бестужев-Лада. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 392 с.

44. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. / І. Д. Бех; Ін-т змісту і методів навчання. – К., 1998. – 204 с.

45. Бибрих Р. Р. Мотивационные аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе / Р. Р. Бибрих // Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе : сб. науч. тр. – Кишинев, 1990. – С.17-28.

46. Битянова М. Р. Социальная психология: наука, практика и образ мысли : учебное пособие / М. Р. Битянова. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 576 с.

47. Блонский П. П. Избранные педагогические произведения / редкол. Б. П. Есипов, Ф. Ф. Королев, С. А. Фрумов; сост. Н. И. Блонская, А. Д. Сергеева; Акад. пед. наук РСФСР; Ин-т теории и истории педагогики. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 696 с.

48. Блощинський І. Г. Обґрунтування критеріїв і показників ефективності процесу формування адекватної самооцінки курсантів у навчальному процесі ВВЗО / І. Г. Блощинський // Наукові записки. Серія : педагогіка і психологія : зб. наук. праць / [гол. ред.. М. І. Сметанський] – Вінниця, 2001. – Вип. 4. – С. 74-76.

49. Богомолова Н. Н. О методах активной социально-психологической подготовки / Н. Н. Богомолова, Л. А. Петровская // Вести. МГУ. Сер. 14 : Психология. – 1977. – № 1. – С. 53-61.

50. Богоявленская Д. Б. О Построении прогнозирующей системы / Д. Б. Богоявленская, С. Л. Черновский // Вероятностное прогнозирование в деятельности человека / под ред. Фейгенберга И. М. и др. – М. : Наука, 1977. – С. 226-271.

51. Богоявленский Д. Н. Формирование приемов умственной работы как путь развития мышления учащихся / Д. Н. Богоявленский // Вопросы психологии. – 1962. – № 4. – С. 28-41.

52. Бодалев А. А. Общая психодиагностика : учебник / А. А. Бодалев, В. В. Сталин. – СПб. : Речь, 2000. – 438 с.

53. Бозаджиев В. Л. Психолог : профессия и личность / В. Л. Бозаджиев. – Челябинск : Издательство „Печатный Двор”, 2011. – 424 с.

54. Большой психологический словарь / сост. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб. : Прайм-ПВРОЗНАК, 2004. – 672 с.
55. Боруха С. Ю. Педагогическое прогнозирование развития школы в условиях изменяющейся внешней среды : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Светлана Юрьевна Боруха. – Белгород, 2002. – 196 с.
56. Бочарова В. Г. Педагогика социальной работы / В. Г. Бочарова. – М. : Аргус, 1994. – 208 с.
57. Братченко С. Л. Экзистенциальная психология глубинного общения / С. Л. Братченко. – М. : Смысл, 2001. – 197 с.
58. Брушлинский А. В. Мышление и прогнозирование : логико-психологический анализ / А. В. Брушлинский. – М. : Мысль, 1989. – 230 с.
59. Булдакова Н. В. Развитие прогностической способности как интегративного качества у студентов педагогических колледжей: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Наталья Викторовна Булдакова. – Киров, 2006. – 230 с.
60. Буткевич В. В. Формирование личности учителя в период допрофессиональной подготовки : историко-педагогический аспект (1960–1990 гг.) : монография / В. В. Буткевич. – Минск : МГПИ им. А. М. Горького, 1993. – 160 с.
61. Васильева М. П. Суб'єкти педагогічного процесу закладів освіти / М. П. Васильева // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. пр. – Харків : ХДПУ, 2001. – Вип. 16. – С. 47-53.
62. Василюк Ф. Е. Основы психологического консультирования, психокоррекции и психотерапии : курс лекций / Ф. Е. Василюк. – М., 2012. – 126 с.
63. Вачков И. В. Окна в мир тренинга. Методологические основы субъектного подхода к групповой работе : учеб. пособие / И. В. Вачков, С. Д. Дерябо. – СПб. : Речь, 2004. – 350 с.
64. Вачков И. В. Введение в профессию психолог / И. В. Вачков, И. Б. Гриншпун, Н. С. Пряжников. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : Издательство НПО „МОДЭК”, 2007. – 464 с.

65. Вартофской М. Модели : репрезентация и научное понимание / М. Вартофской. – М. : Прогресс, 1998. – 506 с.

66. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Просвещение, 1993. – 153 с.

67. Вербицкий А. А. Психолого-педагогические вопросы проведения деловых игр / А. А. Вербицкий, А. В. Филиппов, Ю. Д. Красовский. – М. : НИИ ВШ, 1982. – 44 с.

68. Вергасов В. М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе / В. М. Вергасов. – К. : Высш. шк., 1985. – 176 с.

69. Винокурова М. И. Педагогический потенциал интерактивных технологий обучения как фактор развития коммуникативной компетенции студентов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Марина Ильинична Винокурова. – Иркутск, 2007. – 196 с.

70. Волкова Н. П. Педагогіка: навч. посіб. / Н. П. Волкова. – 3-тє вид., стереотип. – К. : Авкадемвидав, 2009. – 616 с.

71. Волкова Н. П. Моделювання професійної діяльності у викладанні навчальних дисциплін студентам вищих навчальних закладів / Н. П. Волкова, О. Б. Тарнопольський [під загальною та науковою редакцією О. Б. Тарнопольського]. – Д. : Вид-во Дніпропетровського ун-ту ім. Альфреда Нобеля, 2013. – 267 с.

72. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6-ти т. / Л. С. Выготский; Ред. В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2 : Проблемы общей психологии. – 1982. – 504 с.

73. Вяземский Е. Е. Теория и методика преподавания истории : учеб. для студ. вузов, обуч. по спец. „История” / Е. Е. Вяземский. – М. : Владос, 2003. – 384 с.

74. Гаврилов В. Е. Использование модульного подхода для психологической классификации профессий в целях профориентации / В. Е. Гаврилов // Вопросы психологии. – 1987. – № 1. – С. 111-117.



75. Гвишиани Д. М. Система прогнозирования в планировании и управлении научными исследованиями и разработками / Д. М. Гвишиани, В. А. Лисичкин. – М. : Просвещение, 1969. – 105 с.

76. Гендин А. М. Предвидение и цель в развитии общества : (философско-социологические аспекты социального прогнозирования) / А. М. Гендин. – Красноярск, 1970. – 436 с.

77. Гершунский Б. С. Образовательно-педагогическая прогностика : теория, методология, практика : учебное пособие / Б. С. Гершунский. – Москва : Флинта; Наука, 2003. – 768 с.

78. Гидрович С. Р. Игровое моделирование экономических процессов : деловые игры / С. Р. Гидрович, И. М. Сыроежин. – М. : Экономика, 1976. – 116 с.

79. Гиляревский С. А. Диалектический материализм и медицинская диагностика / С. А. Гиляревский, К. Е. Тарасов. – М. : Медицина, 1973. – 248 с.

80. Глибовець М. М. Інтелектуальні мережі : навч. посіб. / М. М. Глибовець, А. М. Глибовець, М. В. Поляков; Нац. ун-т „Києво-Могилян. акад.”, Корпорація „Noosphere Ventures USA Inc.”. – Дніпропетровськ : Нова ідеологія, 2014. – 462 с.

81. Гомеля Н. С. Особистісний підхід у психолого-педагогічній підготовці майбутнього педагога професійного навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ніна Семенівна Гомеля; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – Київ, 2015. – 22 с.

82. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

83. Горленко З. В. О концептуальных основах педагогической практики / З. В. Горленко, И. Ф. Харламов // Педагогика – 1994. – № 1 – С. 50-55.

84. Громкова М. Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности : учебное пособие для вузов / М. Т. Громкова. – Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 415 с.

85. Громько Ю. В. Проектное сознание : руководство по программированию и проектированию в образовании для систем стратегического управления / Ю. В. Громько. – М. : Институт учебника Paideia, 1997. – 560 с.

86. Гузеев В. В. Образовательная технология : от приема до философии / В. В. Гузеев. – М. : Сентябрь, 1996. – 112 с.

87. Давкуш Н. В. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних закладів до прогностичної діяльності: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Наталія Валеріївна Давкуш. – Ялта, 2011. – 316 с.

88. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения : учеб. пособ. / В. В. Давыдов. – М., 2004. – 288 с.

89. Давыдова Л. Н. Педагогическая диагностика в процессе воспитательной деятельности / Л. Н. Давыдова // Научная мысль Кавказа. – 2004. – № 6. – С. 172-179.

90. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность / А. Н. Дахин // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 21-26.

91. Дементієвська Н. П. Телекомунікаційні проекти. : стан та перспективи / Н. П. Дементієвська, Н. В. Морзе // Комп'ютер в школі і сім'ї. – 1999. – № 4. – С. 12-19.

92. Демидова В. Г. Формування в майбутніх педагогів прогностичного компонента професійної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Віола Григорівна Демидова. – Одеса, 2001. – 202 с.

93. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – М. : МПСИ; Воронеж : „МОДЭК”, 2004. – 752 с.

94. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.

95. Докучаєва В. В. Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Вікторія Вікторівна Докучаєва. – Луганськ, 2007. – 481 с.

96. Донсков А. А. Формирование у школьников общеобразовательных умений во взаимосвязи с мотивацией учебных действий : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Александр Александрович Донсков. – Волгоград, 2001. – 149 с.
97. Дружинин В. Н. Психология : учебник для гуманитарных вузов. / под общ. ред. В. Н. Дружинина. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2009. – 656 с.
98. Дубровина И. В. Практическая психология образования : учебное пособие / под общ. ред. И. В. Дубровина. – 4-е изд. – СПб. : Питер, 2004. – 592 с.
99. Дуткевич Т. В. Практична психологія: вступ до спеціальності : навч. посібн. / Т. В. Дуткевич, О. В. Савицька. – 2-ге вид.– К. : Центр учбової літератури, 2010. – 256 с.
100. Дымова Т. В. Обучение будущих учителей педагогическому прогнозированию: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Татьяна Владимировна Дымова. – Астрахань, 1998. – 203 с.
101. Дьяченко М. И. Психология высшей школы : науч. изд. / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – 3-е изд. перераб. и доп. – Минск : Университетское, 1993. – 368 с.
102. Егоршин А. П. Мотивация трудовой деятельности : учеб. пособ. / А. П. Егоршин. – 2-е изд, перераб. и доп. – М. : Инфра-М, 2006. – 464 с.
103. Елисеев О. П. Практикум по психологии личности / О. П. Елисеев. – СПб., 2003. – 413 с.
104. Елканов С. Б. К вопросу об этапах формирования профессионально-педагогических установок и умений у студентов – будущих учителей в условиях обучения в университете / С. Б. Елканов // Формирование личности специалиста в вузе. – Грозный, 1980. – С. 55-60.
105. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1985. – 167 с.
106. Еникеев М. И. Общая и социальная психология. : учебник для вузов / М. И. Еникеев. – М. : Издательская группа НОРМА–ИНФРА • М., 1999. – 624 с.
107. Ефимов В. М. Введение в управленческие имитационные игры / В. М. Ефимов, В. Ф. Комаров. – М. : Наука, 1980. – 271 с.

108. Жебровская О. О. Игровой комплекс : (начальный курс физической географии, 6 класс) / О. О. Жебровская // География в школе. – 1996. – № 6. – С. 52-55.

109. Жуков Ю. М. Позиции психолога-практика / Ю. М. Жуков // Введение в практическую социальную психологию / под ред. Ю. М. Жукова, Л. А. Петровской, О. В. Соловьевой. – 3-е изд. – М. : Смысл, 1999. – С. 21-34.

110. Загвязинский В. И. Основы социальной педагогики : учебное пособие для студентов педагогических вузов и колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого, В. И. Загвязинский, М. Л. Зайцев, Г. Н. Кудашов, О. А. Селиванова, Ю. П. Строков. – М. : изд. ИСИМ, 2002. – 236 с.

111. Загвязинский В. И. Педагогическое предвидение / В. И. Загвязинский. – М. : Знание, 1987. – 80 с.

112. Зайцева Л. І. Формування практичних умінь студентів під час вивчення фахових дисциплін / Л. І. Зайцева // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Бердянськ : БДПУ, 2014. – Вип. 3. – С. 90-96.

113. Закон України „Про вищу освіту” : [електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.osvita.org.ua/pravo/law\\_05/](http://www.osvita.org.ua/pravo/law_05/).

114. Закон України „Про освіту” : [електронний ресурс] // Офіц. веб-сайт Міністерства освіти і науки України. – Режим доступу : [http://www.mon.gov.ua/laws/ZU\\_1060.doc](http://www.mon.gov.ua/laws/ZU_1060.doc).

115. Занюк С. С. Психологія мотивації : навч. посіб. / С. С. Занюк – К. : Либідь, 2002. – 304 с.

116. Запорожец А. В. Избранные психологические труды : В 2-х т. Т. I. Психическое развитие ребенка / А. В. Запорожец. – М. : Педагогика, 1986. – 320 с.

117. Захаров А. В. Формирование прогностических умений студентов педагогического вуза : на материалах изучения дисциплин психолого-педагогического цикла : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Антон Викторович Захаров. – Ишим, 2009. – 210 с.

118. Зверева І. Д. Соціальна робота в Україні: навч. посіб. / [І. Д. Зверева, О. В. Безпалько, С. Я. Харченко та ін.]; за заг. ред. : І. Д. Зверевої, Г. М. Лактіонової – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 256 с.

119. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учебное пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. – 2-е изд. перераб., доп. – М. : Академический проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 336 с.

120. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник / И. А. Зимняя – 2-е изд. доп., исправ. и перераб. – М. : Университетская книга : Логос, 2007. – 384 с.

121. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К. : Укр.-фінс. ін-т менедж. і бізнесу, 1997. – 302 с.

122. Иванова О. А. Развитие проективных умений студентов в процессе изучения спецдисциплин : (на примере подгот. экономистов-менеджеров в ун-те): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.08 / О. А. Иванова – Челябинск, 2003. – 29 с.

123. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2006. – 508 с.

124. Ильина Т. А. Педагогика. : курс лекцій : учебное пособие для студентов пед. институтов / Т. А. Ильина. – М. : Изд-во Просвещение, 1984. – 496 с.

125. Ионова М. С. Развитие умственных действий планирования и прогнозирования в профессиональном мышлении будущих психологов : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Мария Сергеевна Ионова. – Саранск, 2009. – 217 с.

126. Исаев Е. И. Педагогическая психология : учебник для бакалавров / Е. И. Исаев. – М. : Юрайт, 2014. – 348 с.

127. Ительсон Л. Б. Психология основных типов научения и обучения : возраст. и пед. психология : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Л. Б. Ительсон; под ред. А. В. Петровского. – М. : Просвещение, 1973. – 288 с.

128. Іздебська В. Ціннісні орієнтації особистості в контексті духовного світу студентства / В. Іздебська // Рідна школа. – 2002. – № 4. – С. 17-19.

129. Інтерактивні технології навчання в професійній підготовці майбутніх учителів: монографія / Н. Г. Баліцька, О. А. Біда, Г. П. Волошина та ін.; за заг. ред. Н. С. Побірченко. – К. : Наук. світ, 2003. – 138 с.

130. Кабанова-Меллер Е. Н. Психология формирования знаний и навыков у школьников / Е. Н. Кабанова-Меллер. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1962. – 376 с.

131. Кабанська О. С. Формування вмінь педагогічного прогнозування в майбутніх учителів у навчальній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Ольга Сергіївна Кабанська. – Харків, 2011. – 198 с.

132. Кавтарадзе Д. Н. Обучение и игра : введение в активные методы обучения / Д. Н. Кавтарадзе. – М. : Флинта, 1994. – 223 с.

133. Каган М. С. Системный подход и гуманитарное знание / М. С. Каган. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1991. – 384 с.

134. Калініченко А. І. Особливості моделювання ситуацій квазіпрофесійної діяльності у вищій школі / А. І. Калініченко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія : зб. наук. праць. / редкол. В.Н. Шахов (голова) та ін. – Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. – Вип. 42. – Ч. 2. – С. 70-75.

135. Капица С. П. Синергетика и прогнозы будущего / С. П. Капица, С. П. Курдюмов, Г. Г. Малинецкий. – 3-е изд. – М. : Едиториал УРСС, 2003. – 286 с.

136. Капська А. Й. Словник-довідник для соціальних педагогів та соціальних працівників / А. Й. Капська, І. М. Пінчук, С. В. Толстоухова. – К. : Логос, 2000. – 260 с.

137. Карманчиков А. И. Логика педагогического прогнозирования : монография / А. И. Карманчиков. – Ижевск : Издательство ИПК и ПРО УР, 2012. – 83 с.

138. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45-57.

139. Каурцев М. Н. Интерактивное обучение педагогов в учебном заведении НПО / М. Н. Каурцев // Методист. – 2007. – № 4. – С. 58.

140. Кацова Л. І. Формування професійного інтересу у майбутніх учителів у процесі педагогічної практики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Лариса Іванівна Кацова. – Харків, 2005. – 208 с.

141. Качели времени : инновационная методика воспитания и саморазвития: методическое пособие . Серия : „Форсайт : известное будущее для счастливого настоящего”. – М. : МФК „Мотиватор 24”, 2012. – 50 с.

142. Кашлев С. С. Современные технологии педагогического процесса : пособие для педагогов / С. С. Кашлев. – Мн. : Университетское, 2000. – 95 с.

143. Кевля Ф. И. Педагогическое прогнозирование личностного развития ребенка : [текст] : [учеб. пособие к спецкурсу для студентов пед. вузов] / Ф. И. Кевля. – М. : Вологда : ВГПУ, 1999. – 156 с.

144. Кисельгоф С. И. Формирование у студентов педагогических умений и навыков в условиях университетского образования / С. И. Кисельгоф. – Л. : Изд-во Ленинградского ун-та, 1973. – 152 с.

145. Кларин М. В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта / М. В. Кларин // Педагогика. – 2000. – № 7 – С. 12-18.

146. Климов Е. А. Педагогический труд: психологические составляющие : [учеб. пособие] / Е. А. Климов. – М. : Издательский центр „Академия”, 2004. – 240 с.

147. Клиническая психология : учебник / под ред. Б. Д. Карвасарского. – СПб. : Питер, 2002. – 960 с.

148. Кобрій О. Вивчення, узагальнення і поширення передового педагогічного досвіду / О. Кобрій // Теоретичні основи педагогіки / за ред. О. Вишневського. – Дрогобич, 2001. – С. 261-263.

149. Ковалев В. И. Мотивы поведения и деятельности / В. И. Ковалев. – М. : Педагогика, 1988. – 192 с.

150. Ковальчук Г. О. Активізація навчання в економічній освіті : навч. посіб. / Г. О. Ковальчук. – 2-ге вид., доп. – К. : КНЕУ, 2003. – 298 с.

151. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – 2-е изд., стереотип. – М. : Изд. центр „Академия”, 2005. – 176 с.
152. Кожушко С. П. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх фахівців з комерційної діяльності до професійної взаємодії : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Світлана Павлівна Кожушко. – Дніпропетровськ, 2014. – 595 с.
153. Коляда М. Г. Педагогічне прогнозування : теоретико-методологічний аспект : монографія / М. Г. Коляда, Т. І. Бугайова. – Донецьк : Вид-во „Ноулідж”, 2014. – 268 с.
154. Кон И. С. Социология личности / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1967. – 253 с.
155. Кондратьев Н. Д. Большие циклы конъюнктуры и теория предвидения / Н. Д. Кондратьев. – М. : Экономика, 2002. – 767 с.
156. Кондрашова Л. В. Внеаудиторная работа по педагогике в педагогическом институте / Л. В. Кондрашова. – К. : Вища школа, 1988. – 159 с.
157. Корнилова К. В. Формирование прогностической компетентности будущих специалистов дошкольного образовательного учреждения в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ксения Валерьевна Корнилова. – Магнитогорск, 2009. – 198 с.
158. Корнилова Т. В. Диагностика „личностных факторов” принятия решений / Т. В. Корнилова // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 99-109.
159. Коротаева Е. В. Технология обучения в интерактивном режиме / Е. В. Коротаева // Мир образования – образование в мире. – 2003. – № 4. – С. 132-143.
160. Косолапов В. В. Методология социального прогнозирования / В. В. Косолапов. – К. : Вища школа, 1989. – 148 с.
161. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К. : Рад. шк., 1989. – 608 с.
162. Костяшкин Э. Г. Проблемы опытно-экспериментального



прогнозирования / Э. Г. Костяшкин // Советская Педагогика. – 1983. – № 6. – С. 47-52.

163. Краева М. Ю. Динамика прогностических способностей у студентов-психологов в образовательном процессе вуза : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Марина Юрьевна Краева. – Астрахань, 1999. – 205 с.

164. Краснова Н. П. Мотивация инновационной воспитательной деятельности в подготовке учителя / Н. П. Краснова // Вісник Луганського державного педагогічного університету. : Педагогічні науки. – 2000. – № 1. – С. 131-133.

165. Краткий психологический словарь. / сост. Л. А. Карпенко; под общей ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1985. – 431 с.

166. Краткий словарь по логике / Д. П. Горский, А. А. Ильин, А. Л. Никифоров; под ред. Д. П. Горского. – М. : Просвещение, 1991. – 201 с.

167. Кугуєнко Г. В. Методика формування прогностичних умінь учнів на уроках хімії / Г. В. Кугуєнко // Педагогічні науки. Стан та перспективи шкільної хімічної освіти : збірник наукових праць. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2005. – С. 110-116.

168. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Кузьмина Н. В. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 144 с.

169. Кушнір В. А. Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 : Теорія та методика професійної освіти / В. А. Кушнір; Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2003. – 482 с.

170. Куліш І. М. Дидактична гра як засіб активізації навчальної діяльності студентів університету : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.09 / І. М. Куліш. – Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова, К., 2003. – 20 с.

171. Кулько В. А. Формирование у учащихся умений учиться / В. А. Кулько, Т. Д. Цехмисперова. – М. : Просвещение, 1983. – 80 с.

172. Куприянов А. А. Принципы прогнозирования научных исследований

в системе профтехобразования / А. А. Куприянов // Теоретические основы подготовки рабочих высокой квалификации и широкого профиля в профтехучилищах. – Л., 1983. – С. 111-113.

173. Курдюмов С. П. Синергетика и проблемы образования. О новых связях пространства и времени в социальных процессах / С. П. Курдюмов // Тезисы конф. „Синергетика и образование”. – Дубна, 2000. – С. 197-199.

174. Курлянд З. Н. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмельюк, А. В. Семенова, І. О. Бартенєва, І. М. Богданова. – 3-є вид., переробл., доповн. – К. : Знання, 2007. – 495 с.

175. Курышева И. В. Интерактивные методы обучения как фактор самореализации старшеклассников в учебной деятельности при изучении естественнонаучных дисциплин : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ирина Владимировна Курышева. – Нижний Новгород, 2010. – 257 с.

176. Кутьев В. О. Педагогическая прогностика: научные подходы и мифы / В. О. Кутьев // Педагогіка. – 1995. – № 3. – С. 7-14.

177. Лебедева И. П. Структурно-функциональное моделирование в педагогическом исследовании / И. П. Лебедева // Методология диссертационных исследований проблем образования в условиях его модернизации : сб. науч. ст. / Всерос. семинар по методологии педагогики. Волгоград, 20 – 22 мая 2003 г. – Волгоград : Перемена, 2003. – С. 55-59.

178. Леванова Е. А. Практическая подготовка студентов к педагогической деятельности / Е. А. Леванова // Педагогическое образование. – М., 1991. – Вып. 4. – С. 39-41.

179. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, Е. Е. Соколова. – М. : Смысл, 2005. – 431 с.

180. Лернер И. Я. Поисковые задачи в обучении как средство развития творческих способностей / И. Я. Лернер // Научное творчество / под ред. С. В. Микулинского, М. Г. Ярошевского. – М. : Наука, 1969. – С. 413-418.

181. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – М., Педагогика, 1980. – 219 с.

182. Лефевр В. А. Конфликтующие структуры / В. А. Лефевр. – М., 1973. – 158 с.
183. Лисичкин В. А. Теория и практика прогностики : методологические аспекты / В. А. Лисичкин. – М. : Наука, 1972. – 224 с.
184. Лозниця В. С. Психологія і педагогіка : навч. посіб. для самостійного вивчення дисципліни / В. С. Лозниця. – К. : ЕксОб, 2001. – 304 с.
185. Лозова В. І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / В. І. Лозова / ХДПУ ім. Г. С. Сковороди. – 2-е вид., доп. – Харків : „ОВС”, 2000. – 164 с.
186. Локарева Г. В. Художньо-естетична інформація в підготовці соціального педагога до професійного спілкування : теорія та практика / Г. В. Локарева. – Запоріжжя : ЗНУ, 2007. – 376 с.
187. Локтева Л. В. Руководство процессом теоретического осмысления студентами педагогических явлений в период практики / Л. В. Локтева // Педагогическая практика в системе подготовки будущих учителей./ МГПИ – М., 1978. – С.79-83.
188. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологи / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444 с.
189. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти : навч. пос. / В. С. Лутай. – К. : Центр „Магістр-S” Творч. спілки вчит. України, 1996. – 256 с.
190. Любченко О. В. Формування управлінських умінь майбутніх спеціалістів економічного профілю засобами інтерактивних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ольга Володимирівна Любченко. – Дніпропетровськ, 2013. – 268 с.
191. Львина Е. Д. Кейс-метод в образовании. / Е. Д. Львина – Самара : СГПУ, 2004. – 180 с.
192. Мамфрод А. Management Development. Как усовершенствовать работу менеджеров. Стратегии действий / А. Мамфрод, Д. Голд. – М. : NIPPO PUBLISHING LTD, 2006. – 360 с.

193. Мамчур І. Теорія гри та її пізнавальні можливості : (історичний аналіз) / І. Мамчур // Рідна школа. – 2003. – № 6. – С. 61-63.

194. Манохіна І. В. Формування у майбутніх соціальних педагогів готовності роботи з дітьми-сиротами та дітьми позбавленими батьківського піклування: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Ірина Вікторівна Манохіна. – Дніпропетровськ, 2013. – 331 с.

195. Маркес А. Формирование учений прогнозировать затруднения школьников к будущим учителям : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. Маркес. – М., 1978. – 166 с.

196. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 308 с.

197. Маркова А. К. Формирование мотивации учения : кн. для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.

198. Мартинець А. М. Нові педагогічні технології: інтерактивне навчання // Відкритий урок. – 2003. – № 7. – С. 28-31.

199. Мартинюк І. А. Розвиток професійно-важливих якостей у психологів для роботи в початковій школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Ірина Анатоліївна Мартинюк. – К., 2004. – 18 с.

200. Матвеева Л. А. Нравственное убеждение – основа прогноза поведения / Л. А. Матвеева, А. И. Раева // Личность и прогнозирование. – Л. : ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1985. – С. 87-89.

201. Матвиенко В. Я. Прогностика : прогнозирование социальных и экономических процессов : теория, методика, практика : монография / В. Я. Матвиенко. – К. : Укр. пропілеї, 2000. – 500 с.

202. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – М. : Педагогика, 1972. – 208 с.

203. Медоуз Д. Пределы роста. 30 лет спустя : пер. с англ. / Д. Медоуз, Й. Рандерс, Д. Медоуз. – М. : ИКЦ „Академкнига”, 2007. – 342 с.

204. Мельник С. Н. Теоретические и методические основы социально-психологического тренинга : учебное пособие / С. Н. Мельник. – Владивосток : ТИДОТ ДВГУ, 2004. – 74 с.

205. Менделевич В. Д. Клиническая и медицинская психология : учебное пособие / В. Д. Менделевич. – 6-е изд. – М. : МЕДпресс-информ, 2008. – 432 с.

206. Мерлин В. С. Психология индивидуальности : избранные психологические труды / В. С. Мерлин; под ред. Е. А. Климова. – Воронеж, 1996. – 448 с.

207. Мижериков В. А. Введение в педагогическую деятельность : учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Мижериков, М. Н. Ермоленко – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 268 с.

208. Милерян Е. А. Психология формирования общетрудовых политехнических умений / Е. А. Милерян. – М. : Педагогика, 1973. – 299 с.

209. Миронова М. В. Формирование прогностических умений студентов педвуза в процессе педагогической практики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Марина Вадимовна Миронова. – Красноярск, 2001. – 185 с.

210. Моисеев А. М. Проектирование систем внутришкольного контроля / А. М. Моисеев. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 305 с.

211. М'ясоїд Г. І. Структурна модель комунікативної культури соціального працівника / Г. І. М'ясоїд // Актуальні проблеми теорії і практики соціальної роботи / за заг. ред. к.пед.н., доц. В. В. Васильєва. – Д. : Вид-во ДНУ, 2003. – С. 20-27.

212. Нагорна Н. В. Стимулювання суб'єктної позиції майбутнього психолога щодо набуття педагогічної компетентності / Н. В. Нагорна // Наука і освіта : науково-практичний журнал. Серія : Педагогіка і психологія. / [гол. ред. О. Я. Чебикін]. – Одеса, 2014. – Вип. 1– С. 100-103.

213. Нагорна Н. В. Щодо моделі формування педагогічної компетентності майбутніх психологів / Н. В. Нагорна // Теоретичний та науково-методичний часопис / відп. ред. Маноха І. П. – К., 2012. – Том III. – С. 63-68.

214. Нагорна Н. В. Використання методів супервізорства під час організації науково-педагогічної (асистентської) практики магістрантів-психологів / Н. В. Нагорна // Ціально-економічний розвиток України в умовах світової фінансової нестабільності. : збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. 9 квітня 2014 р. / [за ред. А. І. Крисоватий]. – Вінниця 2014. – С. 261-263.

215. Назаретян А. П. Нелинейное будущее : мегаисторические, синергетические и культурно-психологические предпосылки глобального прогнозирования / А. П. Назаретян; Ин-т востоковедения; Центр Мегаистории и систем прогнозирования Россия 2045. – М. : Изд-во МБА, 2013. – 440 с.

216. Назарова В. Д. Педагогическое обеспечение интерактивного взаимодействия преподавателей со студентами средних профессиональных образовательных учреждений: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Валентина Дмитриевна Назарова. – Улан-Удэ, 2007. – 181 с.

217. Наход С. А. Визначення рівня сформованості операційного компонента прогностичних умінь майбутніх практичних психологів : констатувальний етап експерименту / С. А. Наход // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – № 2 (46). – С. 365-373.

218. Наход С. А. Діагностика рівня сформованості прогностичних умінь у майбутніх практичних психологів / С. А. Наход // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія : зб. наук. праць. / Редкол. : Шахов (голова) та ін. – Вінниця : ТОВ „Нілан ЛТД”, 2014. – Вип. 42. – Ч. 2. – С. 231-236.

219. Наход С. А. Діалог як форма інтерактивної взаємодії викладача із студентами / С. А. Наход // Актуальні проблеми природничих та гуманітарних наук у дослідженнях молодих учених „Родзинка – 2015” : XVII Всеукр. наук. конф. молодих учених 24 квітня 2015 р. / М-во освіти і науки України; ЧНУ ім. Б. Хмельницького. – Черкаси, 2015.– С. 166-169.

220. Наход С. А. Змістовий компонент прогностичних умінь майбутніх практичних психологів / С. А. Наход // Materials of the XI International scientific and practical conference, «Modern scientific potential», – 2015. – Volume 14. : Pedagogical sciences. Sheffield. Science and education LTD. – P. 44-48.

221. Наход С. А. Интерактивные технологии обучения в формировании прогностических умений практических психологов / С. А. Наход // European Applied Sciences. Section 4 : Pedagogy – 2015. – № 2. – P. 21-22.

222. Наход С. А. Інтерактивні технології у формуванні прогностичних умінь майбутніх фахівців / С. А. Наход // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Бердянськ, 2014. – Вип. 3 – С. 211-217.

223. Наход С. А. Методологічні підходи до розробки технології формування прогностичних умінь практичних психологів засобами інтерактивних технологій / С. А. Наход // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія : „Педагогіка і психологія”. Педагогічні науки. – 2014. – № 2 (8). – С. 69-76.

224. Наход С. А. Педагогічний потенціал інтерактивних технологій навчання / С. А. Наход // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка – Мелітополь, 2014. – № 2 (13) – С. 360-365.

225. Наход С. А. Проектування педагогічної технології формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів засобами інтерактивних технологій / С. А. Наход // Сучасні соціально-економічні системи та проблеми освітології : III Всеукраїнська науково-практична конференція молодих вчених та аспірантів, 25 квітня 2015 р. : тези доповідей / Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля – Дніпропетровськ, 2014. – 168 с. – С. 134-138.

226. Наход С. А. Щодо зв'язку між закономірностями та принципами, які використано при обґрунтуванні технології формування прогностичних умінь практичних психологів / С. А. Наход // Освітні інновації : філософія,

психологія, педагогіка : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, 3 грудня 2014 року : у 4 ч. – Суми : видавничо-виробниче підприємство „Мрія”, 2014. – Ч. 1. – С. 123-127.

227. Наход С. А. Щодо питання визначення сутності та критерія сформованості рефлексивного компоненту прогностичних умінь практичних психологів / С. А. Наход // Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (26-27 березня 2015 року м. Суми) / СумДПУ імені А. С. Макаренка – Суми , 2015. – Вип. 1. – С. 136-139.

228. Наход С. А. Щодо питання діагностики мотиваційного компоненту прогностичних умінь майбутніх практичних психологів / С. А. Наход // 11-а міжнародна научна практична конференція, „Бъдещите изследвания” : матеріали. – Том 6. : Физическая культура и спорт. Педагогические науки. – София : „Бял ГРАД-БГ” ООД, 2015. – С. 37-40.

229. Наход С. А. Взаємодія як базисна категорія інтерактивного навчання / С. А. Наход // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : педагогіка. – Тернопіль, 2014. – № 2. – С. 23-30.

230. Наход С. А. Історико-педагогічний аналіз зарубіжного досвіду розробки технологій навчання / С. А. Наход // Науковий діалог „Схід – Захід” : матер. III всеукр. наук. конф. з між нар. участю. (м. Кам’янець-Подільський, 7 червня 2014) : у 4-х частинах. – Д. : Видавництво „Інновація”, 2014. – Ч. 1. – С. 49-52.

231. Наход С. А. Можливості практико-орієнтованого навчання у формуванні прогностичних вмінь у студентів-психологів / С. А. Наход // Психология и педагогика в системе современного научного знания : материалы IV междунар. науч.-практ. конф. (г. Донецк, 5-7 октября 2013 г.) – Донецк : ООО „Цифровая типография”, 2013. – Т. 2. – С. 100-105.

232. Наход С. А. Принципи здійснення прогностичної діяльності / С. А. Наход // Сучасні соціально-економічні системи та проблеми освітології : II Всеукраїнська науково-практична конференція молодих вчених та



аспірантів : тези університет імені Альфреда Нобеля доповідей, 12 квітня 2014 р. / Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля – Дніпропетровськ, 2014. – С. 102-104.

233. Наход С. А. Прогнозування в професійній діяльності майбутнього психолога / С. А. Наход // Наукові записки. Серія : „Психолого-педагогічні науки” / Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя; за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин, 2013. – № 3. – С. 51-55.

234. Наход С. А. Прогностичні вміння в структурі професійних вмінь майбутнього психолога / С. А. Наход // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [гол. ред. : М. Т. Мартинюк]. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2013. – Ч. 3. – С. 196-202.

235. Наход С. А. Умови формування прогностичних вмінь у студентів-психологів в процесі навчання у ВНЗ / С. А. Наход // Актуальні питання освіти і науки : зб. наук. ст., матеріали міжнар. наук.-практ. конф., 23-24 жовт. 2013 р. / Академія внутрішніх військ МВС України. – Х. : ХОГОКЗ, 2013. – С. 181-186.

236. Наход С. А. Щодо питання визначення основних протиріч в професійній підготовці психологів у вищих навчальних закладах / С. А. Наход // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія : „Педагогіка та психологія”. – Дніпропетровськ, 2013. – № 2 (6). – С. 40-45.

237. Наход С. А. Щодо питання визначення поняття «прогностичні вміння» в педагогічній науці / С. А. Наход // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія. : Зб. статей : – Ялта : РВВ КГУ, 2013. – Вип. 41. – Ч. 5. – С. 186-191.

238. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта України. – 2002. – № 16. – С. 3-9.

239. Немов Р. С. Психологія : учеб. для студ. высш. пед. учеб. завед. : в 3-х кн. / Р. С. Немов // Психодиагностика: введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – 3-е изд. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – Кн. 3. – С. 125-127.

240. Нестерова Л. В. Науково-методичні засади професійної підготовки кваліфікованих робітників в умовах євроінтеграції : колект. моногр. / Л. В. Нестерова, П. Г. Лузан, В. М. Манько, Т. М. Герлянд, О. А. Слатвінська; ред. Л. В. Нестерова; НАПН України; Ін-т проф.-техн. освіти. – К. : Пед. думка, 2012. – 159 с.

241. Никитина А. Г. Предвидение как человеческая способность / А. Г. Никитина. – М. : Мысль, 1975. – 193 с.

242. Новик И. Б. Новый тип модельного познания / И.Б. Новик // Вопросы философии. – 1980. – № 7. – С. 36-43.

243. Обозов Н. Н. О трехкомпонентной структуре межличностного взаимодействия / Н. Н. Обозов // Психология межличностного познания / под ред. А. А. Бодалева. – М. : Педагогика, 1982. – С. 80-92.

244. Образцов П. И. Методы и методология психолого-педагогического исследования / П. И. Образцов. – СПб. : Питер, 2004. – 268 с.

245. Общая и профессиональная педагогика : учеб. пособие / под ред. В. Д. Симоненко. – М. : Вентана-граф, 2005. – 368 с.

246. Общая психология : в 7-ми т. / под ред. Б. С. Братуся. – Том. 1. : Соколова Е. Е. Введение в психологию : учебник для студ. высш. учеб. заведений / Е. Е. Соколова – М. : Издательский центр „Академия”, 2005. – 352 с.

247. Овчарова Р. В. Практическая психология образования / Р. В. Овчарова. – М. : Академия, 2003. – 448 с.

248. Ожегов С. И. Словарь русского языка : ок. 57000 слов / под ред. Н. Ю. Шведовой. – 18-е изд., стереотип. – М. : Рус.яз., 1986. – 797 с.

249. Оконь В. Введение в общую дидактику : пер. с пол. / В. Оконь – М. : Высш. шк., 1990. – 382 с.

250. Осипова Л. Я. Философско-педагогические основы прогнозирования социальной эффективности образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Людмила Яковлевна Осипова. – Ульяновск, 2009. – 650 с.

251. Осипова Н. Н. Подготовка учителей начальных классов к прогностической деятельности в обучении математике младших школьников :

дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Наталья Николаевна Осипова. – Пенза, 2000. – 145 с.

252. Основы психодиагностики / под общ. ред. А. Г. Шмелева. – Москва : Ростов-н/Д : Феникс, 1996. – 544 с.

253. Павленко О. О. Глобальна освіта : інструментарій інтернет-технологій / Павленко О. О. // Інформаційні технології і засоби навчання : електронне наукове фахове видання : [Електронний ресурс] / гол. ред. В. Ю. Биков; Інститут інформ. технологій і засобів навчання АПН України. – 2012. – № 1 (27). – Режим доступу : [http : www.journal.iitta.gov.ua](http://www.journal.iitta.gov.ua).

254. Панарин А. С. Глобальное политическое прогнозирование : учебник для студентов вузов / А. С. Панарин. – М. : Алгоритм, 2000. – 300 с.

255. Панина Т. С. Современные способы активизации обучения / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова. – 4-е изд., стереотип. – М., 2008. – 176 с.

256. Панок В. Основи практичної психології : підручник для студентів вищих навчальних закладів / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін.; за ред. В. Панка. – К. : Либідь, 2006. – 536 с.

257. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии : активное обучение : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. П. Панфилова. — М. : Издательский центр „Академия”, 2009. – 192 с.

258. Парыгин Б. Д. Анатомия общения / Б. Д. Парыгин. – СПб. : изд. Михайлова, 1999. – 301 с.

259. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / [В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов]. – М. : Школьная Пресса, 2002. – 225с.

260. Педагогическая энциклопедия : [в 4 т.] / гл. ред. И. Каиров – М. : Сов. энцикл., 1966. – Т. 3. – 880 с.

261. Перець М. Використання інтерактивних технологій у вищих навчальних закладах : теоретичний аспект / М. Перець // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2005. – № 3. – С. 54-59.

262. Петренко М. А. Теория педагогической интеракции / М. А. Петренко. – Ростов-на-Дону : ИПО ПИ ЮФУ, 2009. – 168 с.
263. Петровский А. В. Общая психология / А.В.Петровский – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1976. – 479 с.
264. Пешня И. С. Интерактивные технологии обучения как средство развития профессиональной компетентности курсанта военизированного вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Инна Сергеевна Пешня. – Иркутск, 2005. – 192 с.
265. Пехота О. М. Особистісно-орієнтоване навчання : підготовка вчителя : [монографія] / О. М. Пехота, А. М. Старєва. – Миколаїв : Вид-во „Ліон”, 2006. – 272 с.
266. Пидкасистый П. И. Технология игры в обучении и развитии : учебное пособие / П. И. Пидкасистый, Ж. С. Хайдаров. – М. : МПУ, Рос. пед. Агентство, 1996. – 269 с.
267. Платов В. Я. Деловые игры : разработка, организация и проведение : учебник / В. Я. Платов. – М. : Профиздат, 1991. – 192 с.
268. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 481 с.
269. Подласый И. П. Педагогика / И. П. Подласый. – М. : „Высшее образование”, 2007. – 540 с.
270. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : Высш. шк., 2004. – 512 с.
271. Помаз Г. С. Детерминанты развития представлений о профессии студентов-психологов / Г. С. Помаз. – Ростов-на-Дону, 2011. – 152 с.
272. Пометун О. Активні й інтерактивні методи навчання: до питання про диференціацію понять / О. Пометун // Шлях освіти. – 2004. – № 3. – С. 10-15.
273. Постникова Е. В. Формирование умений прогнозирования у студентов-будущих экономистов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Екатерина Вячеславовна Постникова. – Самара., 2006. – 182 с.
274. Потапова М. Г. Развитие прогностических способностей как условие профессионального самоопределения личности в юношеском возрасте :

дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Марина Геннадьевна Потапова. – Ставрополь, 2006. – 182 с.

275. Поясок Т. Б. Інформаційні технології навчання в організації самостійної роботи студентів-психологів / Т. Б. Поясок // Освіта Донбасу. – 2011. – № 3 (146). – С. 51-55.

276. Поясок Т. Б. Прогностичне моделювання ефективності навчання дорослих на основі інформаційних технологій / Т. Б. Поясок // Освіта дорослих : теорія, досвід, перспективи : зб. наук. пр. – К., 2011. – Вип. 3. – Ч. 1 – С. 171-177.

277. Поясок Т. Б. Прогностичні уміння як показник професійної підготовки майбутніх психологів / Т. Б. Поясок, О. І. Беспарточна // Вісник Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського. Серія : „Педагогічні науки”. – Кременчук, 2015. – Вип. 1 (2). – С. 83-90.

278. Присяжная А. Ф. Прогностическая компетентность преподавателей и обучаемых / А. Ф. Присяжная // Педагогика. – 2005. – № 5 – С. 71-78.

279. Приходько Ю. О. Практична психологія : введення у професію : навч. посібник / Ю. О. Приходько. – 2-е вид. – К. : Каравелла, 2010. – 232 с.

280. Про затвердження Положення про психологічну службу системи освіти України : наказ від 03.05.99 за № 127 : [електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0922-99>.

281. Прокопенко І. Ф. Педагогічна технологія / І. Ф. Прокопенко, В. І. Євдокимов. – Х. : Основа, 1995. – 105 с.

282. Профессиональное образование: словарь / сост. С. М. Вишнякова. – М. : НМЦ СПО, 1999. – 538 с.

283. Пряжников Н. С. Психология труда : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. – 5-е изд., стер. – М. : Издательский центр „Академия”, 2009. – 480 с.

284. Психолог : введение в профессию : учеб. пособие / под ред. Е. А. Климова. – М. : Академия, 2007. – 206 с.

285. Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др.; Науч.-исслед. ин-т общей и пед.

психологии Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1983. – 448 с.

286. Психология : словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

287. Психология популярных профессий / Под ред. Головей Л. А. – Спб. : Речь, 2003 – 256 с.

288. Психологічний словник / за ред. В. І. Войтка. – К. : Вища шк., 1982. – 216 с.

289. Пузиков В. Г. Технология ведения тренинга : [Текст] / В. Г. Пузиков. – СПб : Изд-во „Речь”, 2005. – 224 с.

290. Пукова И. Т. Формирование у студентов пединститутов прогностических умений воспитательной работы / И. Т. Пукова. – М., 1981. – 84 с.

291. Путляева Л. В. Современные психолого-педагогические проблемы профессионального обучения / Л. В. Путляева. – М. : ЦОЛНУВ, 1990. – 170 с.

292. Рафикова Р. С. Интерактивные технологии обучения как средство развития творческих способностей студентов: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Римма Салаватовна Рафикова. – Казань, 2007. – 206 с.

293. Реан А. А. Практическая психодиагностика личности : учебное пособие / А. А. Реан. – СПб. : Изд-во СПб. ун-та, 2001. – 224 с.

294. Регуш Л. А. Психология прогнозирования : успехи в познании будущего / Р. А. Регуш. – Спб. : Речь, 2003. – 352 с.

295. Резван О. О. Метод форсайт у визначенні професійних альтернатив майбутніх фахівців / О. О. Резван // Педагогіка та психологія. – 2014. – Вип. 45. – С. 153-167.

296. Рекешева Ф. М. Условия развития психологической готовности к профессиональной деятельности студентов-психологов : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Фарида Марсильевна Рекешева. – Астрахань, 2007. – 164 с.

297. Родригес А. Развитие у студентов педвуза учения прогнозировать педагогические явления : дис ... кан. психол. наук.: 19.00.07 / Алейда Фортуна Маркес Родригес. – Ленинград, 1984. – 194 с.

298. Рождественский А. В. Развитие образования : проблемы прогнозирования / А. В. Рождественский. – Москва : Вуз и шк., 2005. – 125 с.
299. Розов В. К. Педагогическая практика / В. К. Розов. – М. : Просвещение, 1981. – 159 с.
300. Романов Е. В. Воспитательный аспект в структуре подготовки будущего учителя технологии и предпринимательства / Е.В. Романов. – Магнитогорск : МаГУ, 2002. – 225с.
301. Росс Л. Человек и ситуация. : перспективы социальной психологии / Л.Росс; пер. с англ. В. В. Румынского; под ред. Е. Н. Емельянова, В. С. Магуна, Л. Росс, Р. Нисбетт – М. : Аспект Пресс, 1999. – 429 с.
302. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 720 с.
303. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька : [навч. посібник] / О. П. Рудницька. – К. : ТОВ „Інтерпроф”, 2002. – 270 с.
304. Рукавишникова Е. Е. Формирование профессиональной рефлексии у студентов медицинского колледжа : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Елена Евгеньевна Рукавишникова. – Ставрополь, 2000. – 170 с.
305. Румянцева Т. М. Интервью с будущим. Методологические проблемы социального прогнозирования / Т. М. Румянцева. – Л. : Лениздат, 1971. – 320 с.
306. Рындак В. Г. Формирование организаторских умений у будущих учителей в процессе непрерывной педагогической практики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Валентина Григорьевна Рындак. – М., 1988. – 218 с.
307. Сазонова О. С. Современные подходы к решению проблемы формирования рефлексивных умений учителей / О. С. Сазонова // Начальная школа плюс до и после. – 2010. – № 6. – С. 72-75.
308. Самодрин А. П. Принцип синергетики і сучасна школа / А. П. Самодрин // ПостМетодика. – 2002. – № 2 – 3 (40 – 41). – С. 23-27.
309. Самоукина Н. В. Психология профессиональной деятельности : учеб. пособие для студ. непсихологических вузов / Н. В. Самоукина. – 2-е изд. – М. : Питер, 2003. – 219 с.

310. Сапожников С. В. Педагогіка вищої школи України та Болонський процес : навч. посіб. / С. В. Сапожников. – Дніпропетровськ : Інновація, 2010. – 358 с.

311. Севастюк М. С. Формування прогностичних знань та вмій у студентів педагогічних факультетів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Мар'яна Степанівна Севастюк. – К., 2000. – 211 с.

312. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие для пед. вузов и ИПК / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 255 с.

313. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. : модульный курс психологии. : модуль „Направленность” : (лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы) / В. А. Семиченко. – К. : Миллениум, 2004. – 521 с.

314. Сериков В. В. Личностно-ориентированное образование – поиск новой парадигмы : монографія / В. В. Сериков. – М., 1998. – 180 с.

315. Сибяева Г. М. Специфика реализации компетентностного подхода в процессе формирования обобщенных умений учебно-профессиональной деятельности будущих педагогов-психологов / Г. М. Сибяева // Мировое сообщество : проблемы и пути решения : сб. науч. ст. – Уфа : Изд-во „Нефтегазовое дело”, 2012. – № 31. – С 99-102.

316. Сисоева С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навчально-методичний посібник / С. О. Сисоева. ; НАПН України; Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – К. : ВД „ЕКМО”, 2011. – 324 с.

317. Січкарук О. Інтерактивні методи навчання у вищій школі : навч.-метод. посіб. / О. Січкарук. – К. : Таксон, 2006. – 88 с.

318. Скакун В. А. Педагогические технологии производственного обучения / В. А. Скакун. – М. : Издательский центр НОУ ИСОМ, 2003. – 54 с.

319. Скаткин М. Н. Совершенствование процесса обучения / М. Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1971. – 208 с.

320. Скворцов С. Ю. Математические методы в психологии / С. Ю. Скворцов. – Киров, 1999. – 70 с.



321. Скороходова Н. Мотивация к учению: как управлять её развитием / Н. Скороходова // Народное образование. – 2006. – № 4. – С. 193-203.
322. Сластенин В. Педагогика : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В. Сластенин, И. Исаев, Е. Шиянов; под ред. В. Сластенина. – М. : Издательский центр „Академия”, 2002. – 576 с.
323. Слепко Ю. Н. Обработка и интерпретация результатов психологического исследования : учебное пособие / Ю. Н. Слепко, Т. В. Ледовская. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2013. – 136 с.
324. Слободчиков В. И. Психология человека / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 383 с.
325. Словарь–справочник по педагогике / авт.–сост. В. А. Мижериков; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.
326. Словник української мови / за ред. І. К. Білодід та ін. – К. : Наукова думка, 1974. – Т.5. – 840 с.
327. Советский энциклопедический словарь. – М. : Изд-во БСЭ, 1981. – 1660 с.
328. Современное образование и интеграционные процессы : сб. науч. работ всеукр. науч.-метод. конф. с междунар. участием, 18-20 нояб. 2014 г., г. Краматорск / под. общ. ред. д-ра техн. наук, проф. С. В. Ковалевского; Донбас. гос. машиностроит. акад. [и др.]. – Краматорск, 2014. – 167 с.
329. Содержание и методы обучения в средних специальных учебных заведениях : [учеб.-метод. пособие для преподавателей сред. спец. учеб. заведений] / Л. Г. Семушина, Н. Г. Ярошенко. – М. : Высш. шк., 1990. – 191 с.
330. Соколова Н. Ф. Формирование прогностических умений у студентов колледжей в условиях дистанционного обучения математике : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Надежда Федоровна Соколова. – М., 2004. – 277 с.
331. Соціально-педагогічний словник / за ред. В. В. Радула. – К. : ТОВ УВПК „ЕКС ОБ”, 2004. – 304 с.
332. Спири́н Л. Ф. Теория и технология решения педагогических задач / Л. Ф. Спири́н. – М. : РПА, 1997. – 197 с.

333. Степанова Н. А. Развитие прогностического и конструктивного компонентов профессионального педагогического мышления будущего учителя на занятиях по психологии: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Наталья Анатольевна Степанова. – Калуга, 2003. – 188 с.

334. Степин В. С. Эпоха перемен и сценарии будущего / В. С. Степин. – М. : ИФРАН, 1996 – 174 с.

335. Страшко С. В. Соціально-просвітницькі тренінги з формування мотивації до здорового способу життя та профілактики ВІЛ/СНІДу : навч.-метод. посібник / С. В. Страшко, Л. А. Животовська, О. Д. Гречишкіна, В. О. Гаврилюк; [та ін.]; за ред. С. В. Страшко; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – 2-е вид., перероб. і доп. – Київ : Освіта України, 2006. – 259 с.

336. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. – М. : Изд-во МГУ, 1975. – 344 с.

337. Тарнопольский О. Б. Ділові проекти (Business Projects): підручник з ділової англійської мови для студентів вищих закладів освіти та факультетів економічного профілю : книга для студента та робочий зошит / О. Б. Тарнопольський, С. П. Кожушко. – 2-ге вид. – Вінниця : Нова Книга, 2007. – 328 с.

338. Таскаева Т. А. Формирование у будущих учителей готовности к воспитательной работе в школе в процессе педагогической практики I – II курсов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Татьяна Анатольевна Таскаева. – Волгоград. – 1992. – 264 с.

339. Телятников Г. В. Методология и теория психологических наук : учеб. пособие / Г. В. Телятников; науч. ред. Н. С. Шерстнева; Тверской ин-т экономики и права; Клинской ин-т экономики и права. – 2-е изд., доп. – Тверь : Лилия Принт, 2004. – 71 с.

340. Теория прогнозирования и принятия решений / под ред. С. А. Саркисяна. – М. : Мысль, 1977. – 240 с.

341. Теорія і практика впровадження інноваційних технологій навчання у професійну підготовку кваліфікованих робітників : [монографія] / [Лузан П. Г.

та ін.; за заг. ред. Г. М. Романової]; Нац. акад. пед. наук України; Ін-т проф.-техн. освіти. – Київ : Поліграфсервіс, 2014. – 215 с.

342. Теплов Б. М. Ум полководца / Б. М. Теплов. – М. : Педагогика, 1990. – 208 с.

343. Терещук Г. В. Основи педагогічних досліджень : [текст] / Г. В. Терещук, В. К. Сидоренко. – Ольштин : WSLiE TWP, 2010. – 328 с.

344. Тихобаев А. Г. Интерактивные компьютерные технологии обучения / А. Г. Тихобаев // Вестник Томского государственного педагогического университета. – Томск, 2012. – № 8. – С. 81-84.

345. Токарева А. В. Формування міжкультурної компетентності у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності засобами інтерактивних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Токарева Анастасія Вікторівна; Класич. приват. ун-т. – Запоріжжя, 2013. – 20 с.

346. Толковый словарь русского языка [Текст] : в 4 т. / под ред. Д. Н. Ушакова. Т. 2. : Л – О. – М. : Русские словари, 1995. – 523 с.

347. Ториков А. В. Прогностические умения как показатель качества профессиональной подготовки сервиса / А. В. Ториков // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2009. – № 9. – С. 109-113.

348. Тоффлер Э. Шок будущего : пер. с англ. / Э. Тоффлер. – М. : ООО „Издательство АСТ”, 2002. – 557 с.

349. Тощенко Ж. Т. Социальное проектирование / Ж. Т. Тощенко. – М. : Мысль, 1982. – 254 с.

350. Тугаринов В. П. Предвидение и современность / В. П. Тугаринов, Т. М. Румянцева. – Л. : Лениздат, 1976. – 350 с.

351. Тульчинский Т. Л. Проблема осмысления действительности : логико-философский анализ / Т. Л. Тульчинский. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1986. – 175 с.

352. Турбовской Я. С. Методическая и организационная система изучения и обобщения педагогического опыта / Я. С. Турбовской. – Москва : Академия педагогических наук, 1990. – 123 с.

353. Тюптя Л. Т. Соціальна робота : теорія і практика : навчальний посібник / Л. Т. Тюптя, І. Б. Іванова; Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”. – 2-ге вид. переробл. і доповн. – К. : Знання, 2008. – 574 с.

354. Усова А. В. Формирование у учащихся учебных учений / А. В. Усова. – М. : Знание, 1987. – 80 с.

355. Утенбергенова Г. В. Влияние различной мотивации на прогнозирование учащимися результатов учебной деятельности / Г. В. Утенбергенова // Личность и прогнозирование. – 1985. – № 6 – С. 10-13.

356. Федулова Л. І. Форсайт : сучасна методологія технологічного прогнозування / Л. І. Федулова // Економіка і прогнозування. – 2008. – № 3. – С. 106-120.

357. Фейгенберг И. М. Видеть предвидеть – действовать / И. М. Фейгенберг. – М. : Знание, 1986. – 159 с.

358. Форрестер Д. Мировая динамика : пер. с англ. / Д. Форрестер. – М. : ООО „Издательство АСТ”; СПб. : Terra Fantastica, 2003. – 379 с.

359. Фролов И. Т. Введение в философию : учеб. пособие для вузов / авт. колл. : Фролов И. Т. и др. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Республика, 2003. – 623 с.

360. Харханова Г. С. Интерактивные методы обучения как средство формирования мотивации конфликта у школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Г. С. Харханова; Калинингр. гос. ун-т. – Калининград, 1999. – 18 с.

361. Харченко С. Я. Дидактические основы подготовки студентов к социально-педагогической деятельности / С. Я. Харченко. – Луганск : Альма-матер, 1999. – 138 с.

362. Хмель О. В. Дидактичні умови організації дистанційного навчання студентів фізико-математичних факультетів педагогічних університетів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / О. В. Хмель. – К., 2006. – 213 с.

363. Хубиева А. М. Совершенствование прогностической деятельности учителя начальных классов : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Аминат Муссаевна Хубиева. – Карачаевск, 2003. – 191 с.

364. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.

365. Хухлаева О. В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции : учеб. пособие / О. В. Хухлаева. – М. : Академия, 2006. – 203 с.

366. Чабровский В. А. Прогнозирование развития науки и техники / В. А. Чабровский. – М., 1983. – 83 с.

367. Чапаев Н. К. Интеграция образования и производства: методология, теория, опыт: монография / Н. К. Чапаев, М. Л. Вайнштейн. – Челябинск : ЧИРПО; Екатеринбург : ИРРО, 2007. – 408 с.

368. Чебышева В. В. Психология трудового обучения : трудовые умения и навыки и условия трудового обучения / В. В. Чебышева. – Москва : Просвещение, 1969. – 303 с.

369. Чепелева Н. В. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога / Н. В. Чепелева, Н. І. Пов'якель // Психологія : збірник наукових праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 1998. – Вип. 3. – С. 35-41.

370. Черкасова И. И. Возможности кейс-метода в развитии панорамно-педагогического мышления / И. И. Черкасова // Среднее профессиональное образование. – 2007. – № 6. – С. 35-38.

371. Черкес-заде Н. М. Формирование педагогических умений и навыков в процессе учебно-воспитательной практики / Н. М. Черкес-заде // Педагогическая практика в процессе подготовки будущих учителей. – М. : Изд-во МГПИ, 1978. – С. 56-58.

372. Чернилевский Д. В. Технология обучения в высшей школе. : учебное издание / под ред. Д. В. Чернилевского. – М. : „Экспедитор”, 1996. – 288 с.

373. Чулюкова С. А. Правовая оценка и страхование экологических рисков: теория и региональная практика: монография / С. А. Чулюкова. – М. : Дом педагогики, 2011. – 148 с.

374. Шабанова Ю. О. Системний підхід у вищій школі : підруч. для студентів магістратури за спец. „Педагогіка вищої школи” / Ю. О. Шабанова; Держ. ВНЗ „Нац. гірн. ун-т”. – Дніпропетровськ : НГУ, 2014. – 118 с.
375. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 1996. – 320 с.
376. Шмаков С. А. Игры учащихся – феномен культуры / С. А. Шмаков. – М. : Новая школа, 1994. – 240 с.
377. Штофф В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – М., 1967. – 127 с.
378. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах : навч. посіб. / П. М. Щербань. – К. : Вища шк., 2004. – 207 с.
379. Эльконин Д. Б. Психология игры. / Д. Б. Эльконин. – 2-е изд. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 360 с.
380. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посібник / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.
381. Ядов В. А. Социологическое исследование : методология, программа, методы / В. А. Ядов. – Самара : Самар. ун-т, 1995. – 331 с.
382. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное образование / И. С. Якиманская; под ред. Н. Б. Крыловой. – М. : Сентябрь, 1995. – 130 с.
383. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П. М. Якобсон – М. : Просвещение, 1969. – 317 с.
384. Якунин В. А. Педагогическая психология : [учеб. пособие] / В. А. Якунин. – [2-е изд.] – СПб. : Михайлов, 2000. – 348 с.
385. Янч Э. Прогнозирование научно-технического прогресса / Эрих Янч. – М. : Прогресс, 1974. – 568 с.
386. Яценко Т. С. Методология глубинно-коррекционной подготовки психолога / Т. С. Яценко, А. В. Глузман. – Днепропетровск : Изд-во „Инновация”, 2015. – 396 с.
387. A Practical Guide to Regional Foresight European Communities: [Електронний ресурс] – European Commuission Joint Research Centre. Institute for

Prospective Technological Studies (IPTs). – Seville : Edificio Expo-WTCS, 2001. – 121 p. – Режим доступа : <http://forera.jrc.ec.europa.eu/documents/eur20128en.pdf>.

388. Bell W. Foundations of Futures Studies : human Science for a New Era. (Volume One) / W. Bell // Transaction Publishers. – 2003. – P. 223-226.

389. Bloom B. S. Taxonomy of educational objectives. : handbook I : The cognitive domain / B. S. Bloom. – New York : David McKay Co Inc., 1984. – 247 p.

390. Bruner J. S. Processes of cognitive growth : infancy / J. S. Bruner. – Worcester, Mass. Clark University Press and Barre Press, 1968. – 75 p.

391. Cleary J. P. The professional forecaster . The forecasting process through data analysis / J. P. Cleary, H. Levenbach. – Belmont, Calif. : Lifetime Learning Publications, 1982. – 402 p.

392. Corson D. Changing education for diversity / D. Corson . – Buckingham : Open University Press, 1998. – 268 p.

393. Fried-Booth D. L. Project work / D. L. Fried-Booth. – Oxford : Oxford University Press, 1996. – 89 p.

394. Fukuyama F. The End of History and The Last Man / F. Fukuyama. – The Free Press New York, 1992. – 464 p.

395. Jouvenel de H. An Invitation to Foresight / Jouvenel de H. // Futuribles Perspectives Series . – 2004. – July.– P. 87.

396. Hood F. F. Futurism 1984 : an Overview. Prepared for the State Advisory Council on Vocational Education / F. F. Hood. – Virginia Information Analysis, 1984. – 34 p.

397. Kahn H. Ihr werdet es erleben : voraussagen der Wissenschaft bis zum Jahre 2000 / H. Kahn, A.J. Wiener. – Reinbek : Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, 1971. – 429 s.

398. Kerka S. Distance learning, the Internet, and the World Wide Web / S. Kerka // ERIC Digest (ERIC Document Reproduction Service No. ED 395 214). Columbus : ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, 1996. – P. 6-9.

399. Kolb D. *Experiential learning: experience as the source of learning and development* / D. Kolb. – Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall, 1984. – 248 p.

400. Korthagen A. J. *Linking theory and practice : changing the pedagogy of teacher education* / A. J. Korthagen, Kessels Jos P.A.M. // *Educ. Res.* – 1999. – Vol. 28. – № 4.

401. Laurillard D. *Rethinking university teaching: a framework for the effective technology* / D. Laurillard – London and New York : Routledge, 1994. – 284 p.

402. Lownan J. *Mastering the techniques of teaching* / J. Lownan. – San Francisco : Jossey-Bass Publishers, 1990. – 245 p.

403. Martin Ben R. *Technology foresight in a rapidly globalizing* / Ben R. Martin // *International Practice in Technology Foresight.* – Vienna : UNIDO, 2002. – P. 14.

404. Peccei A. *One hundred pages for the future: reflections of the president of the Club of Rome* / A. Peccei. – New York : „Pergamon Press”, 1981.

405. Petty G. *Teaching today: a practical guide.* – 2<sup>nd</sup>-ed. / G. Petty. – Cheltenham : Stanley Thornes Publishers Ltd, 1998. – 447 p.

406. Polak F. L. *Prognostics : a Science in the making surveys and creates the future* / F. L. Polak. – Amsterdam, New York : Elsevier Pub Co., 1971. – 425 p.

407. Ramsden P. *Learning to teach in higher education* / P. Ramsden. – London & New York : Routledge, 1992. – 290 p.

408. Sakamoto T. *The Roles of Educational Technology in Curriculum Developmenty* / T.Sakamoto *Curriculum Development by Means of Educational Technology.* – P. : Center for Educational Research and Innovation. OECD, 1974. – 8 p.

409. *Technology, pedagogy and education.* // Wallingford : Triangle Journals. – 2003. – Vol. 12. – No 1. – P. 274.



## ДОДАТОК А

### Підходи науковців до визначення поняття „уміння”

Визначення поняття „уміння”	Автор
<b>Діяльнісний підхід</b>	
система дій, певна частина засвоєного прийому, які, в свою чергу, поділяються на прийоми навчальної роботи і розумової діяльності	Є. Кабанова-Мелер [130]
можливість ефективно виконувати дію (діяльність) відповідно до цілей і умов, в яких доводиться діяти	І. Каіров [260]
свідоме оволодіння сукупністю певних навчальних операцій (способів здійснення дій)	В. Лозова [185]
операції мислення, прийоми, які добре відпрацьовані та міцно засвоєні	Д. Богоявленський [51]
підготовка учнів до самоорганізації свого навчання і пізнавальної діяльності	І. Лернер [181]
проміжний етап оволодіння новим способом дії, що заснований на якомусь правилі (знанні) та відповідному правильному використанні цього знання в процесі вирішення визначеного класу завдань, але який ще не досяг рівня навички	В. Давидов О. Запорожець Б. Ломов [285]
результат оволодіння новою дією чи новим способом дії, оцінити вміння можна тільки при їх реалізації у практичній діяльності, оцінюючи способи та продукти діяльності	В. Сластьонін І. Ісаєв Є. Шиянов [322]
спосіб діяльності, який характеризує процесуальну готовність (практичну операційну готовність), яка надбана на основі засвоєння способів учбових дій	О. Донсков [96]
сукупність прийомів і способів діяльності	Т. Ільїна [124]
варіативне повторення, тобто повторення у різних, істотних для даної дії ситуаціях	М. Скаткін [319]
засвоєний людиною спосіб виконання дії, спрямований на досягнення певної мети	О. Леонтєв [179]
результат оволодіння засобами навчально-пізнавальної діяльності, яка проявляється у готовності (здібності) людини виконувати дії	А. Кулько [171]
засвоєний суб'єктом засіб виконання дії, що забезпечується сукупністю придбаних знань та навичок	А. Петровський, М. Ярошевський [286] Г. Коджаспірова О. Коджаспіров [151]
елементарний рівень дій, що виконуються	Є. Мамчур [193]
систематизація та узагальнення певних знань зі встановленням логічних зв'язків між ними	М. Севастюк [311]
здатність до певної діяльності на основі наявних знань у видозмінених умовах	Л. Семушина Н. Ярошенко [329]
можливість виконання дії на основі набутих знань для вирішення поставлених завдань	Ю. Бабанський [22]

<i>Продовження додатку А</i>	
<b>Особистісний підхід</b>	
не механічна комбінація навичок, а кожного разу новий сплав знань, навичок, досвіду і творчих можливостей людини	С. Кісельгоф [144]
здатність особистості до ефективного виконання певної діяльності на основі знань за змінених або нових умов	Г. Селевко [312]
психологічне новоутворення; готовність до продуктивного виконання значною мірою нових завдань	В. Лозниця [184]
здатність швидко, точно та свідомо виконувати дії на основі засвоєних знань та придбаних навичок	Б. Мещеряков [54]
здатність виконувати будь-що, набута знаннями, досвідом	С. Ожегов [248]
здатність робити що-небудь, заснована на знаннях, досвіді, навичках	Д. Ушаков [346]
психологічні новоутворення, в яких фіксується накопичений досвід і реалізується можливість його постійного використання	І. Якіманська [382]
<b>Особистісно-діяльнісний підхід</b>	
використання суб'єктом наявних знань і навичок для вибору і здійснення прийомів дій відповідно до поставленої мети, володіння складною системою психічних і практичних дій, необхідних для доцільної регуляції діяльності наявними у суб'єкта знаннями та навичками	В. Войтко [288]
складне структурне поєднання чуттєвих, інтелектуальних, вольових, емоційних якостей особистості, які формуються й виявляються у свідомому, цілеспрямованому здійсненні нею системи перцептивних, розумових, мнемічних, вольових, сенсорних та інших дій, що забезпечують досягнення поставленої мети діяльності в мінливих умовах	Є. Мілерян [208]
уміння, які входять до структури навчальної діяльності, так і є невід'ємною характеристикою особистості одночасно	А. Хуторський [364]
здатність незалежно виконувати певні дії, заснована на доцільному використанні вже набутих людиною умінь і навичок	С. Гончаренко [82] В. Радул [331]
освоєний учнями спосіб виконання певних знань і навичок, сформований шляхом регулярних вправ, що забезпечує можливість виконання різного роду рухових, сенсорних чи розумових дій у звичних і нових умовах	В. Полонський [270]
засвоєний суб'єктом спосіб виконання дій, який забезпечується сукупністю знань та навичок	В. Симоненко [251]
уміння та навички є рівнями оволодіння людиною дією, яка виконується на основі знань. Вміння при цьому розглядаються як перший ступінь оволодіння дією, тобто як етап засвоєння навички	В. Слободчиков [324]
здатність використовувати наявні дані, знання або поняття, оперувати ними для виявлення суттєвих властивостей речей та успішного розв'язання певних теоретичних або практичних завдань	Л. Ітельсон [132]
здатність користуватися правилами при виконанні певних завдань	В. Оконь [249]
найбільш яскраве виявлення в успішному використанні знань і навичок, правильному застосуванні їх у нових і складних обставинах	М. Дьяченко Л. Кандилович [101]
готовність особистості на основі знань і навичок виконувати діяльність, що складається з упорядкованого ряду розумових, творчих і практичних дій, спрямованих на досягнення усвідомленої мети	А. Усова [354]

## ДОДАТОК Б

### *Програма спецкурсу „Основи прогнозування в діяльності практичного психолога”*

#### Пояснювальна записка

У сучасному суспільстві висувуються якісно нові вимоги до особистості психолога, рівня його освіти та професійної кваліфікації. Підготовка такого фахівця можлива лише за умови глибокого, системного вивчення психолого-педагогічних дисциплін, що спрямовані на особистісно-орієнтовану модель освітньої парадигми, на принципи гуманістичного спрямування навчального процесу.

Ця дисципліна є додатковою в структурі підготовки студентів спеціальності „Психологія”. Вона спрямована на забезпечення спеціальної психологічної компетентності фахівця, сприяє формуванню цілісного професійного мислення.

Мета дисципліни: формування та розвиток прогностичних умінь практичних психологів; теоретичної бази, практичних навичок та особистісних якостей, необхідних для виконання професійної прогностичної діяльності.

Програма передбачає читання лекцій, проведення практичних (семінарських) занять, самостійну та індивідуальну роботу. Усе це спрямовано на формування чотирьох компонентів прогностичних умінь: мотиваційного, змістового, процесуального і рефлексивного та знаходить відображення у реалізації отриманих знань у ході професійної діяльності.

#### Загальні положення

Підсумкова оцінка виставляється за 100-бальною шкалою згідно з «Положенням про поточний та підсумковий контроль знань студентів відповідно до загальноєвропейських стандартів, визначених системою залікових кредитів (ECTS)». Загальна (кінцева) оцінка знань студента є сумою трьох елементів:

- а) оцінка складання заліку;
- б) оцінка рівня роботи студента на практичних (семінарських) заняттях;
- в) оцінка рівня роботи студента на лекціях.

Студент допускається до екзамену, якщо за результатами роботи протягом семестру він отримав **не менше 36 балів**.

Якщо за результатом заліку студент отримає *від 0 до 24 балів*, його загальна оцінка є незадовільною незалежно від інших оцінок. Умовами отримання загальної позитивної оцінки за семестр є отримання не менше ніж 24 бали за результатами заліку.

Повторне складання екзамену після оцінки FX оцінюється 24 балами, якщо його складено та 0 балів, якщо не складено.

### Шкала оцінювання

Оцінка за шкалою ЄКТС	Шкала рейтингу для ДУЕП	Оцінка за національною (чотирибальною) шкалою
A	90-100	5 (відмінно)
B	80-89	4 (дуже добре)
C	70-79	4 (добре)
D	60-69	3 (задовільно)
E	50-59	3 (достатньо)
FX	20-49	2 (незадовільно) – потрібно допрацювати матеріал перед тим, як складати*
F	0-19	2 (незадовільно) – з обов'язковим повторним вивченням дисципліни

\*Терміни складання екзамену чи заліку для цієї категорії встановлюються відповідним наказом. Після закінчення терміну обов'язкове повторне вивчення дисципліни.

### Зміст спецкурсу „Основи прогнозування в діяльності практичного психолога”

Тема	Кількість годин, відведених на:				
	Лекції	Практичні (семінарські) заняття	Самостійна робота	Індивідуальна робота	Усього
<b>МОДУЛЬ 1</b>					
<b>Теоретико-методологічні основи прогнозування</b>					
Тема 1.1. Проблема прогнозування у філософській та психолого-педагогічній літературі	2	2	4	–	8
Тема 1.2. Види, функції та методи прогнозування	2	2	8	2	14
Тема 1.3. Прогнозування в психічному житті людини	2	2	6	–	10
Тема 1.4. Методика здійснення психологічного прогнозування	2	2	12	2	18
<b>МОДУЛЬ 2</b>					
<b>Прогностичний компонент у професійній діяльності практичного психолога</b>					
Тема 2.1. Теоретичні основи прогностичної діяльності людини	2	2	4	–	8
Тема 2.2. Прогностичні уміння як актуальний компонент професійної компетентності сучасного практичного психолога	2	2	6	–	10
Тема 2.3. Проблемні ситуації та прогностичні задачі як педагогічні засоби в професійній освіті	4	4	12	2	22
Тема 2.4. Інноваційні методи і засоби навчання в системі формування прогностичних умінь	2	2	10	–	14
<b>Всього годин</b>	<b>18</b>	<b>18</b>	<b>72</b>	<b>6</b>	<b>114</b>

## **ТЕМИ ЛЕКЦІЙНИХ ЗАНЯТЬ**

### **МОДУЛЬ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОГНОЗУВАННЯ**

#### **Тема 1.1. Проблема прогнозування у філософській та психолого-педагогічній літературі**

##### **План**

1. Основні періоди розвитку поняття „прогнозування”: історичний аспект.
2. Аналіз основних підходів сучасних науковців до визначення поняття „прогнозування” і суміжних дефініцій („завбачення”, „передбачення”, „передчуття” тощо). Висвітлення взаємозв’язку й відмінностей між цими феноменами.

#### **Тема 1.2. Види, функції та методи прогнозування**

##### **План**

1. Класифікації видів прогнозування.
2. Основні функції психологічного прогнозування.
3. Загальна характеристика методів прогнозування: екстраполяція, моделювання, експертна оцінка, „метод Дельфі ”, „мозковий штурм”, побудова прогнозного сценарію, морфологічний метод, метод уявного експерименту, метод форсайту.

#### **Тема 1.3. Прогнозування в психічному житті людини**

##### **План**

1. Прогнозування як один із видів випереджаючого відображення.
2. Поняття „антиципація” та її основні функції.
3. Випереджаюче пізнання.
4. Вікова динаміка прогностичних здібностей людини.

#### **Тема 1.4. Методика здійснення психологічного прогнозування**

##### **План**

1. Основні принципи здійснення психологічного прогнозування.
2. Етапи реалізації психологічного прогнозування.

### *МОДУЛЬ 2. ПРОГНОСТИЧНИЙ КОМПОНЕНТ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА*

#### **Тема 2.1. Теоретичні основи прогностичної діяльності людини**

##### **План**

1. Педагогічний зміст, структура та функції прогностичної діяльності людини.
2. Прогностичний компонент у професійній діяльності практичного психолога.
3. Зміст прогностичної діяльності у різних видах професійної діяльності практичного психолога

#### **Тема 2.2. Проблемні ситуації та прогностичні задачі як педагогічні засоби в професійній освіті**

### План

1. Поняття „прогностична задача” та „проблемна ситуація” в професійній підготовці практичних психологів.
2. Класифікація проблемних ситуацій в аспекті розвитку прогностичної компетентності практичних психологів.
3. Моделювання проблемних ситуацій в практиці психологічної освіти.

### Тема 2.3. Прогностичні уміння як актуальний компонент професійної компетентності сучасного практичного психолога

#### План

1. Етапи становлення визначення провідних професійних умінь діяльності практичного психолога.
2. Прогностичні вміння в структурі психологічної діяльності, їх сутність та компоненти.
3. Розвиток прогностичних умінь у процесі професійної освіти.

### Тема 2.4.-2.5. Інноваційні методи і засоби навчання в системі формування прогностичних умінь

#### План

1. Методи інтерактивного навчання в системі формування прогностичних умінь практичних психологів.
2. Особливості використання комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання в системі формування прогностичних умінь практичних психологів.
3. Дослідницька робота як фактор формування прогностичних умінь.

## ТЕМАТИЧНИЙ ЗМІСТ СЕМІНАРСЬКИХ ЗАНЯТЬ МОДУЛЬ 1

### Семінарське заняття №1

**Тема: Проблема прогнозування у філософській та психолого-педагогічній літературі (прес-конференція).**

**Понятійний диктант:** передчуття, провіщення, прогнозування, передбачення

*Сценарій семінару:*

**Виконавці:** „Ведучі” (1-2 студенти), „Спеціалісти” 3-4 студенти), „Преса” (4 студенти), „Аудиторія”.

Вступне слово ведучих (розкриття значення прогнозування в сучасному житті суспільства, про психологічне прогнозування як невід'ємну складову освіти сучасного психолога).

#### Питання для обговорення

1. Перші уявлення про прогнозування філософів давнини (Конфуцій, Сократ, Арістотель, Платон).
2. Утопічний підхід до майбутнього в теоріях Т. Мора, Т. Кампанелла.
3. Прогнозування майбутнього в теоріях Е. Фромма, К. Ясперса.

4. Розвиток поняття „прогнозування” на сучасному етапі (А. Брушлінський, Л. Регуш та ін.).

Спеціалісти готують повідомлення на теми: Е. Тоффлер: „Футурошок”, Т. Кампанелла „Місто Сонця”, К. Ясперс „Джерела історії та її мета”, Бестужев-Лада „Антологія сучасної класичної прогностики”.

„Аудиторія”, „преса” готують питання для „спеціалістів” за повідомленнями.

Ведучі підводять підсумки „прес-конференції”.

### ***Література для підготовки:***

1. Баталов Э. Социалистическая утопия и утопическое сознание / Э. Баталов // Общественные науки. – 1982. – № 5. – С. 91-105.
2. Брушлинский А. В. Мышление и прогнозирование : Логико-психологический анализ / А. В. Брушлинский. – М. : Мысль, 1979. – 230 с.
3. Впереди XXI век : перспективы, прогнозы, футурологи. Антология современной классической прогностики. 1952-1999. Редактор, составитель и автор предисловия академик РАО И. В. Бестужев-Лада. – М. : Academia, 2000. – 480 с.
4. Кампанелла Т. Місто Сонця / Т. Кампанелла. – Київ : Дніпро, 1988. – 207 с.
5. Мор Т. Утопія / Т. Мор. – Київ : Дніпро, 1988. – 207 с.
6. Никитина А. Г. Предвидение как человеческая способность / А. Г. Никитина. – М. : Мысль, 1975. – 151 с.
7. Рабочая книга по прогнозированию / [Э. Араб-Оглы [и др.]; редкол.: И. Бестужев-Лада, С. Саркисян, Э. Минаев]. – М. : Мысль, 1982. – 430 с.
8. Регуш Л. А. Психология прогнозирования : успехи в познании будущего / Л. А. Регуш. – СПб., Речь, 2003. – 352 с.
9. Тоффлер Э. Футурошок / Э. Тоффлер : [пер. с англ.]. – СПб. : Лань, 1999. – 461 с.
10. Храленко Н. Философско-методологические идеи. Проблемы прогнозирования / Н. Храленко. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1980. – 187 с.
11. Ярская В. Научное предвидение: вопросы методологии / В. Ярская. – Саратов : Изд-во СГУ, 1980. – 151 с.
12. Ясперс К. Смысл и назначение истории : Пер. с нем. – М. : Политиздат, 1991. – 527 с. (Мыслители XX в.). – С. 28-286.

### **Семінарське заняття №2**

**Тема: Види, функції та методи прогнозування („круглий стіл”)**

**I етап.** Вступна доповідь викладача на тему: „Прогнозування у структурі людської діяльності”. Здійснюється проблематизація (визначається проблема), актуалізація (демонструється значимість проблеми); проводиться аналіз стану проблеми на даний момент часу, пропонується приблизний перелік шляхів її розв’язання, методів впливу на проблемні аспекти.

**II етап.**

1. Самовизначення учасників з проблеми семінарського заняття. Учасники розміщуються групами за „круглі” столи для колективної роботи над

темою. На кожен стіл ставляться таблички з назвою групи й видаються листи з індивідуальним завданням.

2. Пояснення завдання. Кожній групі пропонується питання для обговорення за темою семінарського заняття та практичні ситуації.

*Перша група:* „Поняття прогнозу та його основні ознаки”.

*Питання.* Які основні ознаки прогнозу Вам відомі? Дайте визначення прогнозу.

*Ситуація.* Спрогнозуйте успішність проведення психологом діагностики соціально-психологічного клімату в групі дітей 5-річного віку у випадку застосування методик: проєктивних, опитування, ігрових, тестових. Обґрунтуйте свою відповідь.

*Друга група:* „Визначте основні види прогнозу”.

*Питання.* Які основні види прогнозу Вам відомі? Які найчастіше застосовуються в психології?

*Ситуація.* Спрогнозуйте можливі реакції студентів та викладачів на прийняття рішення введення в навчальний процес учбового закладу ще двох додаткових оцінок „дуже добре” та „ідеально”. Обґрунтуйте свою відповідь.

*Третя група:* „Опишіть основні функції прогнозу”.

*Питання.* Які основні функції прогнозу Вам відомі? Дайте їм детальну характеристику.

*Ситуація.* Спрогнозуйте можливі реакції з боку батьків молодої пари на повідомлення студентів 1-го курсу про бажання одружитись. Обґрунтуйте свою відповідь.

*Четверта група:* „Охарактеризуйте методи прогнозування”.

*Питання.* Які методи прогнозування Вам відомі? Які найчастіше застосовуються в психології? Чому?

*Ситуація.* Спрогнозуйте можливі утруднення, які можуть виникнути у психолога – випускника вищого навчального закладу, який вперше проводить діагностику індивідуально-типологічних особливостей дітей 10 класу. Обґрунтуйте свою відповідь.

3. Робота в групах.

4. Загальне засідання круглого столу. Виступ представників від груп. Від кожної групи виступає доповідач. Він знайомить членів семінару з результатами обговорення запропонованих питань та ситуацій. Колектив обговорює пропозиції від груп.

5. Формування рішення. Підводяться підсумки семінару, оголошується загальна думка із запропонованих питань та ситуацій.

**Індивідуальне завдання:**

1. Чи згодні ви з Л. Регуш, яка у своїй книзі „Психологія прогнозування: успіхи в пізнанні майбутнього” пише, що „...джерелом мотивації пізнавальної



діяльності є ... необхідність використання знання про майбутнє для найбільш доцільної організації своєї життєдіяльності й оптимального впливу на природу й суспільство". Відповідь обґрунтуйте.

2. *Ситуація:* Вам пропонується організувати КВК серед студентів. Визначте послідовність своїх організаційних дій, спрогнозуйте успішність їх реалізації. Визначте за відомими Вам класифікаціями види прогнозу за різними підставами, що описується у ситуації.

3. *Ситуація:* Ви – практичний психолог. До Вас звернулися батьки Олени Г., учениці 9-го класу. Скарги: упертість, негативізм, конфлікти з усіма членами родини. Складіть психологічний портрет сім'ї на підставі проведеної бесіди з батьками. Які запитання Ви б поставили дитині, якщо б мали таку змогу? Визначте, які методи прогнозування можливо використати для аналізу запропонованої ситуації.

4. Наведіть приклади ситуацій оперативного та довгострокового прогнозування

5. Наведіть приклади ситуації, в яких для аналізу використовується метод екстраполяції, моделювання, експертної оцінки.

6. Як, на Вашу думку, практичний психолог може використати метод форсайту в професійній діяльності.

### ***Література для підготовки:***

1. Белоновская И. Д. Моделирование проблемных ситуаций как средство формирования прогностических умений будущего юриста: монография / И. Д. Белоновская, Е. О. Филиппова. – Оренбург : ООО ИПК „Университет”, 2012. – 192 с.

2. Гершунский Б. С. Образовательно-педагогическая прогностика: теория, методология, практика : учебное пособие / Б. С. Гершунский. – Москва : Флинта : Наука, 2003. – 768 с.

3. Качели времени : инновационная методика воспитания и саморазвития: Методическое пособие / Серия „Форсайт : известное будущее для счастливого настоящего”. – М. : МФК „Мотиватор 24”, 2012. – 50 с.

4. Коляда М. Г. Педагогічне прогнозування : теоретико-методологічний аспект : монографія / М. Г. Коляда, Т. І. Бугайова. – Донецьк : Вид-во „Ноулідж”, 2014. – 268 с.

5. Присяжная А. Ф. Формирование прогностической компетентности будущих учителей : теоретико-методологический аспект : монограф. / А. Ф. Присяжная. – Челябинск : ЧГПУ, 2005. – 180 с.

6. Регуш Л. А. Психология прогнозирования : успехи в познании будущего / Л. А. Регуш. – СПб. : Речь, 2003. – 351 с.

7. Федулова Л. І. Форсайт : сучасна методологія технологічного прогнозування / Л. І. Федулова // Економіка і прогнозування. – 2008. – № 3. – С. 106-120.

### **Семінарське заняття №3**

#### **Тема: Прогнозування в психічному житті людини**

## План

### I. Теоретичний блок

#### Обговорення питань семінару:

1. Дайте визначення прогнозуванню як одного із видів випереджаючого відображення.
2. Охарактеризуйте основні функції антиципації.
3. Розкрийте зміст соціально-перцептивного передбачення.
4. Як виникають випереджаючі образи уяви.
5. Прогнозування при вирішенні мисленнєвих задач.
6. Охарактеризуйте вікову тенденцію змін прогностичних здібностей людини.

### II. Практичний блок

#### 1) Творче завдання (заповніть таблиці 1-3)

*Таблиця 1*

#### Антиципація на різних рівнях психічного відображення

Рівень	Клас вирішуваних завдань	Основні критерії	Ефект антиципації

*Таблиця 2*

#### Функції антиципації

Назва функції	Опис

*Таблиця 3*

#### Періодизація прогностичних здібностей людини

Віковий період	Опис можливостей прогностичних здібностей людини у визначений віковий період

#### 2) Розв'язування ситуаційних завдань:

**Ситуація 1:** Ви – консультант психолого-медико-педагогічної консультації, на яку прийшли батьки 16-річного сина. Вони скаржаться на те, що він поводить дивно: став нервовим, скритним, у нього часто „блищать очі”. Поведінка й успішність стали погіршуватись. Сформулюйте гіпотези про можливі причини труднощів клієнта.

**Ситуація 2:** Ви – консультант психолого-медико-педагогічної консультації. Батьки звернулися з приводу сина (14 років), який усього боїться, ні з ким не товаришує, має труднощі при вступі в контакт з незнайомими людьми, упертий, вдома часто плаче, тікає з класу без пояснення причини пояснити. В сім'ї є молодший син – повна протилежність першому. Старший успадкував від батька його нелюдимість і замкнутість. Самому батьку з ним важко спілкуватися. Мати – чуйна жінка, тривожна, гіперсоціалізована. Які гіпотези відносно причин поведінки підлітка можна побудувати?

**Ситуація 3:** Ви – консультант психолого-медико-педагогічної консультації. Наприкінці першої чверті навчального року до Вас завітала мати першокласника із запитанням: „Чи все гаразд з моїм сином? Чи немає у нього розумових відхилень, оскільки він має значні труднощі у навчанні”. Дитина

тиха, ласкава. Дитячий садок не відвідував, читати, рахувати навчився вдома, є „домашньою дитиною”. Але з початку навчання у школі спокій вдома скінчився. Хлопчик став неспокійним, часто плаче, здригається від будь-якого звуку, погано спить вночі. Які гіпотези відносно причин поведінки хлопчика можна побудувати?

**Ситуація 4:** Ви – консультант психолого-медико-педагогічної консультації. До вас прийшла мама учениці, яка навчається у 10 класі, й попросила про допомогу. Вона розповіла, що її дочка до 6-7 класу була веселою, активною дівчинкою, добре вчилася в школі, їй подобалось спілкуватися з дітьми і однокласниками, багато часу віддавала позакласній роботі. Зараз вона зовсім змінилася: замкнулася, перестала спілкуватися з друзями, ніяковіє в присутності незнайомих людей, ігнорує шумні компанії, погіршилися результати навчання. Весь вільний час проводить у своїй кімнаті. Прискіпливо ставиться до своєї зовнішності. Живе „у своєму замкненому просторі”, інколи вона перебуває у нервовому та пригніченому настрої. Не йде на контакт. Як повернути дочку до нормального життя? Що з нею відбувається? Сформулюйте психологічну гіпотезу відносно змін, що відбуваються з дівчиною?

#### **Література для підготовки:**

1. Бакулина Г. А. Сущность и роль антиципации в педагогическом процессе / Г. А. Бакулина // Педагогика. – 2000. – № 10. – С. 17-26.
2. Батраченко І. Г. Вступ до психології антиципації / І. Г. Батраченко. – Д. : Вид-во ДНУ, 1996. – 92 с.
3. Батраченко І. Г. Психологія розвитку антиципації людини / І. Г. Батраченко. – Д. : Вид-во ДНУ, 1996. – 204 с.
4. Белоновская И. Д. Моделирование проблемных ситуаций как средство формирования прогностических умений будущего юриста: монография / И. Д. Белоновская, Е. О. Филиппова. – Оренбург: ООО ИПК „Университет”, 2012. – 192 с.
5. Ломов Б. Ф. Антиципация в структуре деятельности / Б. Ф. Ломов, Е. Н. Сурков. – М., 1980. – 227 с.
6. Регуш Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л. А. Регуш. – СПб. : Речь, 2003. – 351 с.

### **Семінарське заняття №4**

#### **Тема: Методика здійснення психологічного прогнозування**

#### **План**

##### **I. Теоретичний блок**

##### **Обговорення питань семінару**

1. Охарактеризуйте основні принципи здійснення психологічного прогнозування.
2. Проаналізуйте етапи реалізації психологічного прогнозування.

##### **II. Практичний блок**

### 1) Творче завдання

Напишіть есе (за вибором студента) за темами:

„Які принципи здійснення психологічного прогнозування Ви вважаєте першочерговими”.

„Чи вагомі всі етапи реалізації психологічного прогнозування”?

### 2) Виконання вправ, спрямованих на розвиток дій прогнозування:

*Ситуація 1, орієнтована на визначення суттєвості умов, що слугують основою прогнозу.*

Мета – навчити студентів виділяти умови в розглянутій ситуації і відрізняти істотні умови від несуттєвих.

*Умови.* В організації з’явився новий співробітник ініціативний, старанний і акуратний в роботі, він з великою ретельністю починає виконувати ігноровані іншими співробітниками настанови керівництва, що стосуються боротьби за здоровий спосіб життя. Він примушує колег наслідувати його приклад і записуватися в спортивні секції, під час обідніх перерв робити гімнастику тощо. Новий співробітник засуджує тих, хто палить та нагадує кожного разу про шкідливість тютюнопаління. Крім того, він є вегетаріанцем та агітує людей не приймати їжу, яка містить елементи тваринного походження.

Співробітники цієї організації, які постійно зайняті виснажливою, важкою працею, що потребує великих затрат енергії, на такі зміни не погоджуються.

*Варіанти розвитку ситуації:*

1. Колеги об’єднують свої зусилля проти нового співробітника, але він не усвідомить своїх помилок і в тому, що відбувається, буде звинувачувати їх. Він повідомить керівництву про небажання колег виконувати відповідні настанови, чим ще більше налаштує колектив проти себе. Неприйняття з боку оточуючих сприятиме розвитку негативних рис характеру: він стане озлобленим, можливо, навіть агресивним, деспотичним щодо підлеглих, педантизм досягне крайнього ступеню.

2. Можливо, з часом співробітники звикнуть до нововведень, приймуть їх. Сама ідея вести здоровий спосіб життя – чудова. Може, когось зацікавлять спортивні секції, хтось захопиться „здоровим харчуванням” тощо. Співробітники змінять своє ставлення до нового колеги, стануть більш прихильними, що позитивно позначиться на його особистості.

3. Неприйняття з боку колег настільки травмує нового співробітника, що він, зневірившись у власних силах, вирішить залишити це місце роботи. Влаштувавшись в іншу організацію, він вже не буде з таким ентузіазмом впроваджувати ідеї керівництва. Можливі проблеми в спілкуванні з колегами, оскільки чоловік заздалегідь буде налаштований на негативне ставлення з їхнього боку. Колись енергійний, ініціативний, старанний працівник стане пасивним, невпевненим у собі, замкнутим.

*Інструкція:* із запропонованих варіантів розвитку ситуації вибрати найбільш і найменш ймовірні. Аргументувати свою відповідь, посилаючись на підстави прогнозу – істотні умови.

**Ситуація 2, орієнтована на визначення перспективності прогнозу.**

*Мета:* навчити майбутніх практичних психологів бачити не тільки близькі, але і віддалені наслідки.

*Умови.* У 10-му класі Дмитро, за порадою вчителів, переходить в інший, більш сильний клас. Підліток спокійний, урівноважений, трохи замкнутий і через це важко йде на зближення з новими людьми. Але в цей клас разом з Дмитром перейшли два його друга, тому він не відчував себе самотнім, хоча відносини з новими однокласниками не склалися. У той же час відносини всередині колись згуртованого класу погіршувалися, стали виокремлюватись групи, які не могли домовитись між собою. Помітивши це, завуч з виховної роботи (енергійна, активна, прямолінійна і схильна до необдуманих вчинків жінка середніх років), переслідуючи благородні цілі, вирішила сама поговорити з учнями, налаштувати їх на згуртування. Вона в загальних рисах розповіла дітям про групи, що утворилися, і недобррозичливі стосунки між ними. Але найголовніше, завуч сказала проте, що, на її думку, Дмитра не прийняли в новому класі (це було сказано в присутності хлопчика).

*Варіант розвитку ситуації:*

1. Учитель – авторитетна людина, сказала те, про що учні думали, але не обговорювали відкрито. Тепер це визнаний факт: „Клас не прийняв Дмитра”. Ставлення однокласників до хлопчика погіршиться. Підліток, в свою чергу, також буде налаштовуватися проти однокласників, з'явиться озлобленість, можливі прояви агресії. Також неминучим є конфлікт із завучем. Дмитро перестане поважати вчителів, довіряти їм. Тепер він негативно налаштований не тільки по відношенню до однокласників, а й до дорослих. Швидше за все, він замкнеться в собі і буде цуратися оточуючих, наодинці переживаючи свої труднощі.

*Інструкція:* в запропонованому варіанті розвитку ситуації вказати найближчі і віддалені наслідки.

**Ситуація 3, орієнтована на визначення варіативність прогнозів.**

*Мета* – показати студентам можливість побудови різних варіантів прогнозу і навчити їх багатоваріантному прогнозуванню.

*Умови.* Михайло чудовий працівник – ініціативний, цілеспрямований, винахідливий. При цьому він занадто прив'язаний до своєї родини, відчуває велику відповідальність за близьких і намагається не давати їм зайвих приводів для хвилювання. Відзначивши заслуги Михайла, керівництво організації, в якій він працює, приймає рішення про переведення співробітника в центральний офіс, розташований в Києві. Перед Михайлом відкриваються великі можливості для кар'єрного зростання, але він не зможе найближчим часом перевезти сім'ю на нове місце, тому що керівництвом компанії не створені необхідні для цього умови. Співробітник опиняється перед важким вибором.

*Інструкція:* розробити максимальну кількість можливих варіантів розвитку ситуації (спираючись на істотні умови і вказуючи не тільки найближчі, а й віддалені наслідки).

**Ситуація 4, орієнтована на розвиток цілісних розумових дій прогнозування.**

*Мета* – розвинути розумові дії прогнозування в професійному мисленні майбутніх психологів (на матеріалі життєвих ситуацій з психологічним змістом).

*Умови.* Новий класний керівник 9-„А” – молода дівчина, вчорашня випускниця: відповідальна, сумлінна і захоплена своєю роботою, вона спробувала ввести ряд нововведень. Наприклад, систему рейтингової оцінки успішності учнів та їх участі в суспільному житті, систему заохочення за успіхи і покарань за невдачі. Ці нововведення, на її думку, повинні були сприяти підвищенню навчальної мотивації дітей, стимулювати їх активність у громадських справах. Проте такі заходи викликали невдоволення учнів, і вони стали відкрито висловлювати свою позицію з цього приводу. При цьому до самої вчительки вони ставилися добре, цінували її якості – щирість, справедливість тощо. Однак чутлива і вразлива дівчина, зіткнувшись з першими проблемами у професійній діяльності, вирішує відмовитися від класного керівництва. Вона вважає, що їй не під силу впоратися з цією роботою, вирішити ситуацію, в якій вона опинилася.

*Інструкція:* в запропонованій ситуації:

- а) виділити суттєві і несуттєві умови;
- б) відштовхуючись від виділених істотних умов, розробити кілька варіантів прогнозу;
- в) у кожному з варіантів вказати не тільки найближчі, а й віддалені наслідки.

**Ситуація 5, орієнтована на розвиток цілісних розумових дій прогнозування.**

*Мета* – розвинути розумові дії прогнозування в професійному мисленні майбутніх психологів (на матеріалі життєвих ситуацій психологічного змісту); навчити студентів самостійному проектуванню проблемних ситуацій.

*Інструкція:* спроектувати життєву ситуацію проблемного характеру, потім:

- а) виділити суттєві і несуттєві умови;
- б) відштовхуючись від виділених істотних умов, розробити кілька варіантів прогнозу;
- в) у кожному з варіантів вказати не тільки найближчі, а й віддалені наслідки.

**Індивідуальне завдання:**

1. Доберіть та опишіть вправи, що орієнтовані на:
  - а) визначення суттєвості умов, що слугують основою прогнозу;
  - б) визначення перспективності прогнозу;
  - в) визначення варіативності прогнозу;
  - г) розвиток дій прогнозування.
2. Самостійно спроектувати проблемну ситуацію, потім:
  - а) виділити суттєві і несуттєві умови;
  - б) відштовхуючись від виділених істотних умов, розробити кілька варіантів прогнозу;
  - в) у кожному з варіантів вказати не тільки найближчі, а й віддалені наслідки.

**Література для підготовки:**

1. Брушлинский А. В. Мышление и прогнозирование : логико-психологический анализ / А. В. Брушлинский. – М. : Мысль, 1979. – 230 с.
2. Вероятностное прогнозирование в деятельности человека / Под ред. И. М. Фейгенберга, Г. Е. Журавлева. – М. : Наука, 1977. – 391 с.
3. Гвишиани Д. М. Прогностика / Д. М. Гвишиани, В. А. Лисичкин. – М. : Знание, 1968. – 91 с.
4. Гершунский Б. С. Образовательно-педагогическая прогностика: теория, методология, практика : учебное пособие / Б. С. Гершунский. – Москва : Флинта : Наука, 2003. – 768 с.
5. Рабочая книга по прогнозированию / [Э. Араб-Оглы [и др.]; редкол.: И. Бестужев-Лада, С. Саркисян, Э. Минаев]. – М. : Мысль, 1982. – 430 с.

**МОДУЛЬ 2****Семінарське заняття №5****Тема: Теоретичні основи прогностичної діяльності особистості****План****I. Теоретичний блок****Обговорення питань семінару**

1. Охарактеризуйте зміст, структуру та функції прогностичної діяльності особистості.
2. Опишіть прогностичний компонент у професійній діяльності практичного психолога.
3. Визначте роль та місце прогностичної діяльності у різних видах роботи практичного психолога.

**II. Практичний блок**

**1) Діагностика правильності вибору студентами професії** за диференційно-діагностичним опитувальником (ДДО) Є. Клімова;

**2) Творче завдання:**

Підготувати проект на одну із тем (за вибором студента):

1. Сутність психологічної прогностики.
2. Роль психологічного прогнозування в діяльності практичного психолога.
3. Чи можна стати успішним психологом без оволодіння процедурою прогнозування.
4. Прогностична діяльність особистості.
5. Роль та місце прогностичної діяльності у роботі практичного психолога.
6. Прогностика у психологічному консультуванні, психодіагностиці, психокорекції, психологічній профорієнтації.

**Література для підготовки:**

1. Бачков И. В. Введение в профессию „психолог”: Учеб. пособие / В. И. Бачков, И. Б. Гриншпун, Н. С. Пряжников; Под ред. И. Б. Гриншпуна. – 3-е изд., стер. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : Издательство НПО „МОДЭК”, 2004. – 464 с.

2. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь : теория и практика. – Изд. 3-е, испр. и доп. – М. : Независимая фирма „Класс”, 2001. – 336 с.
3. Немов Р. С. Практическая психология: Учеб. пособие / Р. С. Немов. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 320 с.
4. Общая психология: В 7 т. / Под ред. Б. С. Братуся. Том 1. 0-28 Соколова Е. Е. Введение в психологию: Учебник для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Издательский центр „Академия”, 2005. – 352 с.
5. Приходько Ю. О. Практична психологія: Введення у професію: Навч. посібник. 2-е вид / Ю. О. Приходько. – К. : Каравелла, 2010. – 232 с.
6. Психолог : введение в профессию : учеб. пособие / под ред. Е. А. Климова. – М. : Академия, 2007. – 206 с.
7. Хрестоматия по курсу введение в психологию. Учебное пособие для студентов факультетов психологии высших учебных заведений по специальностям 52100 и 020400 – „Психология” / Ред.-сост. Е. Е. Соколова. – М. : Российское психологическое общество, 1999. – 545 с.

### Семінарське заняття № 6

#### Тема: Проблемні ситуації та прогностичні задачі як педагогічні засоби в професійній освіті

#### План

#### I. Теоретичний блок

##### Обговорення питань семінару

1. Визначте відмінності між поняттями „прогностична задача” та „проблемна ситуація”.
2. Роль та місце проблемних ситуацій та прогностичних задач у процесі підготовки практичного психолога до майбутньої діяльності.
3. Необхідність моделювання проблемних ситуацій у практиці психолога.

#### II. Практичний блок

1) Мозковий штурм на тему: „Класифікація проблемних ситуацій за різними ознаками”.

2) Виконання вправ, спрямованих на розвиток дій прогнозування в професійній сфері:

*Ситуація 1, орієнтована на визначення суттєвості умов, що слугують основою прогнозу.*

*Мета:* навчити студентів виділяти умови в професійній ситуації та відрізняти суттєві умови від несуттєвих.

*Умови.* Оленка – учениця 8-го класу, талановита дівчинка, непогано вчиться, займається у театральній студії, добре танцює і співає. Комунікбельна, наполеглива, дуже активна Дівчинка володіє явними організаторськими здібностями і претендує на роль лідера в класі. Однак при цьому вона проявляє егоцентризм та демонстративну поведінку, використовує кожен нагоду (шкільний спектакль, концерт, відкритий урок, олімпіада тощо) для того, щоб показати свої таланти, привернути до себе увагу і викликати захоплення оточуючих. Така поведінка природно викликає невдоволення з боку



більшості однокласників. Бажаючи підкорити собі „непокірних”, Оленка нерідко вдається до брехні та інтриг. Класний керівник з часом став помічати погіршення психологічного клімату в класі. Здогадуючись про причини, вчитель звернулася до шкільного психолога. Зібравши необхідну інформацію, психолог порекомендував вчителю не заохочувати прояви демонстративності як основної риси характеру дівчини і з цією метою обмежити її участь у різних шкільних заходах.

*Варіанти розвитку ситуації:*

1. Оленка схильна до демонстративної поведінки. Через цю рису характеру її не сприймають оточуючі. Обмежуючи участь дівчинки в шкільних заходах, вчитель ризикує викликати нерозуміння і образу з її боку. Не можна виключати можливості виникнення конфлікту між ними. У той же час такі обмеження будуть перешкоджати розвитку демонстративності – основної риси її характеру, що, безумовно, позитивно позначиться на особистості дівчинки в цілому.

2. Оленка талановита дівчинка. Вона танцює, співає, тому подібні обмеження будуть негативно впливати на процес її самореалізації. Крім того, дівчинка буде позбавлена уваги з боку оточуючих, що є значимим для неї. Все це може призвести до конфлікту з учителем, загострення відносин з однокласниками. Оленка стане озлобленою, дратівливою, нестриманою, схильною до істерики.

3. Оленка комунікабельна, активна, наполеглива дівчинка, тому вона обов'язково впорається з тимчасовими труднощами. Можливо, вона знайде інше застосування своїх здібностей і ситуації публічності стануть для неї не такими важливими й привабливими. У результаті позитивні сторони її характеру (товариськість, цілеспрямованість, організаторські якості) будуть розвиватися, а негативні – навпаки.

*Інструкція:* із запропонованих варіантів розвитку професійної ситуації вибрати найбільш і найменш ймовірний. Аргументувати свою відповідь, посилаючись на підстави прогнозу – істотні умови.

**Ситуація 2, орієнтована на визначення перспективності прогнозу.**

*Мета:* навчити майбутніх психологів бачити не тільки найближчі, але і віддалені наслідки.

*Умови.* На початку нового навчального року до школи приходить психолог – молода дівчина. Природним є той факт, що у неї невеликий досвід роботи, вона поки що невпевнено відчуває себе в педагогічному колективі, губиться в деяких скрутних ситуаціях. Вчителі, більшість з яких вже багато років працюють в цій школі, спочатку поставилися з недовірою до молодого фахівця, але з часом, помічаючи старання дівчини, змінили свою думку про неї, стали допомагати, давати поради, настанови. Лише одна вчителька вперто не бажала співпрацювати з психологом: ігнорувала її прохання, на запитання відповідала коротко і недобррозичливо, не надавала їй необхідну інформацію. Учитель старше за віком від психолога на 10 років, вважається хорошим фахівцем у своїй галузі, схильна до домінування у відносинах, претендує на роль неформального лідера в колективі. Дівчина довго обмірковувала різні

варіанти вирішення цієї проблемної ситуації і знайшла єдино можливий, на її думку, вихід: вдосконалюватися в професії і тим самим підвищити свій авторитет в колективі, стати „незамінним працівником” на своїй посаді.

*Варіант розвитку ситуації:*

Вдосконалюючись у своїй професії, опановуючи нові теоретичні знання, набуваючи досвід практичної роботи, дівчина буде почувати себе набагато впевненіше в колективі. Педагоги все частіше будуть вдаватися до її допомоги при вирішенні різних проблемних ситуацій, і вона дійсно стане „незамінним працівником”. Це, в свою чергу, віддзеркалиться на особистості дівчини: вона позбавиться від колишніх комплексів, підвищиться її самооцінка. Більш упевнена в собі, вона перестане так болісно реагувати на недоброзичливе ставлення оточуючих. Вчительці під впливом нових обставин не залишиться нічого іншого, як прийняти молодого спеціаліста і співпрацювати з нею на рівних.

*Інструкція:* у запропонованому варіанті розвитку професійної ситуації вказати найближчі та віддалені наслідки.

**Ситуація 3, орієнтована на визначення варіативність прогнозів.**

*Мета:* показати студентам можливість побудови різних варіантів прогнозу і навчити їх багатоваріантному прогнозуванню.

*Умови.* Олексій та Микола – учні 10-го класу. Вони давно товаришують і зазвичай разом виконують різні творчі завдання до уроків. Олексій дуже завзятий та ініціативний, володіє явними організаторськими здібностями і у відносинах з товаришем займає позицію лідера. При цьому Микола характеризується демонстративною поведінкою, хвалькуватістю і егоцентричністю. Він здійснює сильний вплив на Олексія – дружелюбного, сумлінного та дисциплінованого в навчанні, але, на жаль, несамоцінного. Цього разу хлопці працювали над рефератом. Більшу частину роботи, безумовно, виконав Олексій. Микола включився лише на заключній стадії, красиво оформив роботу і виступив з доповіддю на уроці. Представляючи проект, він навіть не згадав про участь Олексія. Реферат вийшов цікавим, і вчитель високо оцінив „заслуги” Миколи. Брехливість і лицемірство „товариша” настільки вразили терплячого, поступливого Олексія, що після уроку він у присутності вчителя підійшов до Миколи з’ясовувати стосунки. Між хлопчиками відбулася серйозна сварка. Через кілька місяців колишні друзі так і не змогли помиритися. Часті сутички між ними дестабілізували обстановку в класі. Підключившись до вирішення даної проблеми, шкільний психолог порекомендував перевести одного з хлопців в інший клас.

*Інструкція:* розробити максимальну кількість можливих варіантів розвитку професійної ситуації (дотримуючись умов і вказуючи не тільки найближчі, а й віддалені наслідки).

**Ситуація 4, орієнтована на розвиток цілісних розумових дій прогнозування.**

*Мета:* розвинути розумові дії прогнозування в професійному мисленні майбутніх психологів (на матеріалі професійних психологічних ситуацій).

*Умови.* Молода жінка розповідає сімейному психологу про свою проблему. Після весілля вона переїхала до батьків чоловіка, у велику за

площею і більше впорядковану квартиру, ніж та, в якій проживає її сім'я. Через деякий час господарі будинку, відчуваючи своє привельоване становище, починають навантажувати дівчину роботою. Спочатку це були дрібні доручення, в основному робота по дому, походи до магазинів. Потім черга дійшла і до давно покинутої дачної ділянки. Втоmlена від обтяжливої, мало приємної роботи і постійного приниження, дівчина не знала, як їй вчинити. Вона боялася відмовити батькам чоловіка, оскільки була сором'язливою і нерішучою. Чоловік переживав за неї, але не настільки, щоб сперечатися з батьками, від яких молода сім'я була матеріально залежною. Обговоривши існуючу проблему, психолог і його клієнтка дійшли висновку про необхідність звільнення з-під тиску батьків. Почати, на думку психолога, потрібно було з малого – наступного разу відмовитися виконувати доручення батьків.

*Інструкція:* у запропонованій професійній ситуації:

- а) виділити суттєві і несуттєві умови;
- б) відштовхуючись від виділених істотних умов розробити кілька варіантів прогнозу;
- в) у кожному з варіантів вказати не тільки найближчі, а й віддалені наслідки.

**Ситуація 5, орієнтована на розвиток цілісних розумових дій прогнозування.**

*Мета:* розвинути розумові дії прогнозування в професійному мисленні майбутніх психологів; навчити студентів самостійному проектуванню проблемних ситуацій професійного характеру.

*Інструкція:* спроектувати професійну ситуацію проблемного характеру, потім:

- а) виділити суттєві й несуттєві умови;
- б) відштовхуючись від виділених істотних умов, розробити кілька варіантів прогнозу;
- в) у кожному з варіантів вказати не тільки найближчі, а й віддалені наслідки.

**Ситуація 6, орієнтована на розвиток цілісних розумових дій прогнозування.**

*Мета:* вирішення професійних ситуацій.

*Умови.* Керівник невеликої організації з метою підвищення ефективності роботи своїх підлеглих оголошує конкурс на кращий проект. Автор кращого за підсумками конкурсу проекту повинен був отримати підвищення по службі і значну грошову винагороду. За порадою одного зі своїх „наближених”, для участі у фіналі він обирає двох співробітників, що працюють в одному відділі. „Конкурсанти” давно недолюблюють один одного, обидва схильні до демонстративної поведінки і образ.

Усупереч очікуванням керівництва ефективність роботи організації знизилася ще до оголошення підсумків конкурсу. Більшість співробітників захоплено спостерігали за суперництвом колег. Напруга у відносинах „конкурсантів” наростала і перейшла у відкрите зіткнення після оголошення переможця. Посварившись, колеги перестали розмовляти один з одним навіть з робочих питань. На початку те, що відбувається, навіть тішило інших співробітників, але з часом тривалий конфлікт все більше ускладнював роботу

цього відділу і організації в цілому. Відчуваючи свою безпорадність у ситуації, що склалася, керівник організації звертається за допомогою до психолога.

*Способи вирішення:*

1. Індивідуальна психолого-консультативна робота з кожним із співробітників, які є учасниками конфлікту, спрямована на усвідомлення ними демонстративної поведінки як домінуючої риси характеру і пошук шляхів більш раціонального задоволення своїх бажань.

2. Проведення психодіагностичної роботи з метою отримання більш повної інформації про психологічні особливості співробітників і розробки рекомендацій для керівника щодо найбільш адекватних заходів по вирішенню конфлікту (в даному випадку, переведення одного зі співробітників в інший відділ).

3. Проведення з керівником організації роботи з психологічної освіти (інформування керівника про психологічні особливості людей, їх вплив на ефективність діяльності і спілкування, про правила формування команди тощо); розвиток у нього якостей, необхідних для керівної посади (рекомендація взяти участь у тренінгах для керівників з метою розвитку самостійності у процесі прийняття рішень, вольової поведінки тощо).

*Інструкція:* із запропонованих способів вирішення професійного завдання вибрати найбільш ефективні, спрогнозувавши результати застосування кожного із них (при цьому дотримати вимог суттєвості умов, які є підставою прогнозу і опису найближчих та віддалених наслідків).

***Індивідуальне завдання, спрямоване на розвиток прогнозування в професійній сфері:***

1. Доберіть та опишіть вправи, що стосуються професійної діяльності психолога, орієнтовані на:

- а) визначення суттєвості умов, що слугують основою прогнозу;
- б) визначення перспективності прогнозу;
- в) визначення варіативності прогнозу;
- г) розвиток дій прогнозування.

2. Самостійно спроектувати професійну проблемну ситуацію, потім:

- а) виділити суттєві й несуттєві умови;
- б) відштовхуючись від виділених істотних умов, розробити кілька варіантів прогнозу;

в) у кожному з варіантів вказати не тільки найближчі, а й віддалені наслідки.

3. Самостійно спроектувати проблемну ситуацію та розробити психологічні рекомендації щодо її вирішення.

***Література для підготовки:***

1. Балл Г. А. Теория учебных задач : психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. – М. : Педагогика, 1990. – 98 с.

2. Белоновская И. Д. Моделирование проблемных ситуаций как средство формирования прогностических умений будущего юриста: монография /

И. Д. Белоновская, Е. О. Филиппова. – Оренбург : ООО ИПК „Университет”, 2012. – 192 с.

3. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования / Э. Ф. Зеер, Н. Н. Гордеева. – Екатеринбург: РГППУ, 2005. – 341 с.

4. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – М. : Педагогика, 1972. – 238 с.

5. Регуш Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л. А. Регуш. – СПб. : Речь, 2003. – 351 с.

### Семінарське заняття №7

#### Тема: Прогностичні уміння як актуальний компонент професійної компетентності сучасного практичного психолога

#### План

#### I. Теоретичний блок

##### Обговорення питань семінару

1. Охарактеризуйте етапи становлення до визначення провідних професійних вмінь практичного психолога.

2. Визначте зміст та склад компонентів прогностичних умій практичного психолога

3. Розвиток прогностичних умій у процесі професійної освіти.

#### II. Практичний блок

##### 1) Підготовка доповідей на одну із тем:

1. Психологічна діяльність як творчий процес.

2. Професіограма практичного психолога.

3. Вимоги до особистості сучасного практичного психолога.

4. Складові професійної компетентності сучасного практичного психолога.

5. Необхідність оволодіння прогностичними уміннями для здійснення професійної діяльності практичного психолога.

6. Співвідношення компонентів прогностичних умій із видами діяльності практичного психолога.

##### 2) Проведення рольових та імітаційних ігор з вирішення проблемних ситуацій:

##### *Гра 1 (рольова).*

Психолог відчуває труднощі у роботі з підлітками, які не бояться різко відповідати або навіть грубити. Він може гідно протистояти такій поведінці або замість цього „заривається головою в пісок”.

*Дійові особи:* молодий психолог і підліток.

*Завдання для підлітка:* вести себе впевнено, навіть нахабно.

*Завдання для психолога:* поставити студента „на місце”, використовуючи техніки встановлення контакту, аргументації.

##### *Гра 2 (рольова)*

Педагог працює в даній школі 12 років, має двох дітей шкільного віку. На роботі гарно зарекомендувала себе. Вона звернулася до адміністрації школи з

проханням надати їй додатково до літньої відпустки 2 тижні за свій рахунок, оскільки за станом здоров'я вона може виїхати з дітьми на море тільки у вересні. Керівник школи не підписав заяву, заявивши, що у вересні починається навчальний процес і замінити її немає ким. Отримавши відмову, педагог подала директору дві заяви: 1) з проханням про відпустку; 2) у разі відмови – заяву про звільнення.

*Дійові особи:* педагог, керівник і психолог.

*Завдання для педагога:* продемонструвати страждання, незрозумілу мову, сформулювати прохання щодо причини її відпустки.

*Завдання для директора:* аргументувати відмови педагогу і в першому, і в другому випадках.

*Завдання для психолога:* заспокоїти педагога, розібратися в тому, що трапилось, дати рекомендації керівнику для прийняття правильного рішення, використовуючи відомі Вам техніки.

### **Гра 3 (імітаційна).**

#### **Послідовність гри:**

- обираються студенти (за бажанням),
- розподіляються ролі згідно з наданими інструкціями,
- відбувається моделювання ситуації,
- аналіз ситуації,
- порівняння з реальним розв'язанням ситуації.

Десятирічна Аня – улюблениця багатьох учителів, які викладають у цьому класі: відмінниця, добра, розумна, жвава. У цьому класі, набраному за конкурсом, сильна конкуренція між дітьми щодо становища провідних учнів і за лідерство в колективі, нерідко відбуваються конфлікти між учнями, доходить часом до бійок. Однак Аню ці інциденти не стосуються, більше того, її авторитет загальноновизнаний. Учителі пояснюють це її доброзичливістю і тактовністю. Дівчинку обрали лідером класу. Вона добре справляється з цим дорученням, але характер у неї явно „не лідерський”, і їй не подобається організаторська діяльність. Практично у Ані хороші стосунки з усіма в класі, але у неї немає справжніх подруг. Проблема дівчини полягає в тому, що вона дуже переживає через оцінки. Зрідка Аня отримує 8-9 балів, тоді на очах блищать сльози, і здається, що ця дитина – нещасна. Учителі намагаються пом'якшити „удар”, випереджаючи оголошення результатів диктанту (контрольної) монологом про те, що оцінка – це лотерея, що навіть найкращі учні можуть погано себе почувати, відволіктися на уроці або забути якусь дрібницю і іноді отримують 8-9 балів, але на дівчинку ніякі вмовляння не діють.

*Інструкція для класного керівника:* „Порадьте мамі звернутись до психолога за допомогою навчити доньку менше переживати через отримання небажаних оцінок”. Наведіть аргументи.

*Інструкція для мами:* Ваша позиція: „Ви здивовані пропозицією класного керівника звернутись до психолога”. Ваше обґрунтування: засмучення з приводу 8-9 балів для відмінниці, з Вашої точки зору, природні. Напевно, Аня надто переживає, але Ви не бачите в цьому нічого страшного. Ви не створюєте

культ оцінки, не сварите дочку за 8-9 балів, хоча Вам приємно, що Аня – відмінниця, і Ви від неї це не приховуєте. Єдине, що Вас турбує – самотність дочки. Аня майже весь вільний час проводить за читанням, іноді грається з улюбленими ляльками, вона рідко гуляє з іншими дітьми. Нав'язувати їй позашкільні заняття Ви не стали, розуміючи, що це не відповідає характеру дівчинки.

*Інструкція для психолога:* результати обстеження фахівця: неадекватно сильна емоційна реакція на 8-9 балів – наслідок завищеної загальної самооцінки. Можливо, аномальна самооцінка є одним із компонентів тривожності, інфантилізму, фантазійності, тенденції уникати нового досвіду.

- 1) Спрогнозуйте, чим може бути викликана така поведінка дівчинки.
- 2) Дайте рекомендації класному керівнику, мамі, Ані.
- 3) Спрогнозуйте катамнез через півроку.

### ***Реальне вирішення ситуації (психологічний діагноз).***

Неадекватно сильна негативна емоційна реакція на 8-9 балів є наслідком завищеної самооцінки, що сформувалася, імовірно, як захисна несвідома реакція на приховуваний від дочки конфлікт між батьками.

#### **Рекомендації.**

*Для класного керівника:* продовжувати максимально доброзичливо та тактовно пояснювати дівчинці, що не варто так сильно переживати за отримані оцінки.

*Для мамі:* проводити бесіди з дочкою відносно отримання оцінок і Вашого ставлення до цього.

*Для Ані:* запропонувати провести тренінг з дівчинкою з метою формування у неї адекватної самооцінки.

#### **Катамнез через 6 місяців:**

Життя дівчинки змінилось, після тренінгу вона перестала болісно реагувати на оцінки. У неї з'явилась подруга, з якою дівчинка має спільні інтереси.

### ***Література для підготовки:***

1. Бачков И. В. Введение в профессию „психолог” : Учеб. пособие / В. И. Бачков, И. Б. Гриншпун, Н. С. Пряжников; Под ред. И. Б. Гриншпуна. – 3-е изд., стер. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : Издательство НПО „МОДЭК”, 2004. – 464 с.

2. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь : теория и практика / А. Ф. Бондаренко. – Изд. 3-е, испр. и доп. – М. : Независимая фирма „Класс”, 2001. – 336 с.

3. Немов Р. С. Практическая психология: Учеб. пособие / Р. С. Немов. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 320 с.

4. Общая психология: В 7 т. / Под ред. Б. С. Братуся. Том 1. 0-28 Соколова Е. Е. Введение в психологию: Учебник для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Издательский центр „Академия”, 2005. – 352 с.

5. Приходько Ю. О. Практична психологія: Введення у професію: Навч. посібник. 2-е вид. / Ю. О. Приходько. – К. : Каравелла, 2010. - 232 с.

6. Психолог : введение в профессию : учеб. пособие / под ред. Е. А. Климова. – М. : Академия, 2007. – 206 с.

7. Регуш Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л. А. Регуш. – СПб. : Речь, 2003. – 351 с.

8. Хрестоматия по курсу введение в психологию. Учебное пособие для студентов факультетов психологии высших учебных заведений по специальностям 52100 и 020400 – „Психология” / Ред.-сост. Е. Е. Соколова. – М. : Российское психологическое общество, 1999. – 545 с.

### Семінарське заняття №8-9

#### Тема: Інноваційні методи і засоби навчання в системі формування прогностичних умінь

##### План

#### I. Теоретичний блок

##### Обговорення питань семінару

1. Визначте поняття „інтерактивне навчання”.
2. Охарактеризуйте основні переваги інтерактивного навчання.
3. Визначте педагогічний потенціал інтерактивних технологій.
4. „Взаємодія” як базисна категорія інтерактивного навчання.
5. Особливості використання комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання в системі формування прогностичних умінь практичних психологів.
6. Охарактеризуйте дослідницьку роботу як фактор формування прогностичних умінь практичних психологів.

#### II. Практичний блок

##### 1) Заповніть та проаналізуйте таблицю 1

Таблиця 1

#### Інтерактивні методи навчання у вищій школі

Назва інтерактивного методу	Опис переваг та недоліків
-----------------------------	---------------------------

##### 2) Практичний кейс для роботи с батьками дітей дошкільного віку.

Структура кейсу включає:

- *ситуацію* – випадок, проблему, історію з реального життя;
- *контекст ситуації* – хронологічний, історичний, контекст місця, особливості дії або учасників ситуації;
- *коментар ситуації*, представлений автором.

*Рішення кейсів:*

Перший етап – знайомство з ситуацією, її особливостями.

Другий етап – виділення основної проблеми (основних проблем), виділення факторів і персоналій, які можуть реально впливати на сутність проблеми.

Третій етап – пропозиція концепцій чи тем для „мозкового штурму”.

Четвертий етап – аналіз наслідків прийняття того чи іншого рішення.



П'ятий етап – рішення кейса – пропозиція одного або декількох варіантів (послідовності дій), вказівка на можливе виникнення проблем, механізми їх запобігання та вирішення.

***Запропоновані в кейсі рішення не є єдино правильними, а слугують поштовхом для творчого осмислення реальної проблеми.***

**Ви – практичний психолог – працівник дитячого садочка. До Вас за допомогою звертається вихователь, описуючи наступні ситуації:**

***Ситуація 1.*** Дівчинка, 6 років. З трьох років відвідує хореографічний гурток, з 5-ти – вокальну та театральну студії. Дуже часто виступає на сцені, бере участь у різних конкурсах. Перед черговим виступом під час гри намагається керувати своїми однолітками: „Я краще за Вас знаю, я на сцені вже багато разів виступала, а Ви – ні. Тому я буду грати роль лисиці”. Дівчатка намагаються їй не підкорюватися і йдуть за допомогою до вихователя. Якими будуть Ваші поради вихователеві? До кожного варіанту спрогнозуйте можливі реакції з боку дівчинки.

*Варіант 1.* Запропонувати дівчинці роль режисера в даній грі, щоб допомогти своїм подругам проявити себе. Показати, що їхні виступи теж гідні похвали.

*Варіант 2.* Провести бесіду з дитиною, спрямовану на аналіз негативних сторін поведінки героїв художніх творів (хвастощі, образа товаришів тощо), пояснити, що інші дівчатка, її подруги, теж хочуть зіграти цю роль. Запропонувати виконати роль по черзі.

*Варіант 3.* Запропонувати дітям не сваритися, а розподілити ролі за допомогою жеребкування, що буде більш справедливим.

*Варіант 4.* Організувати кастинг на головну роль – лисиці, вибрати незалежне журі (хлопчики, діти незадіяні в цій грі).

*Варіант 5.* Звернутися за порадою до дітей, як вирішити цю проблему.

***Ситуація 2.*** Хлопчик, 7 років. З раннього дитинства проявляє інтерес до ліплення, малювання, конструювання. Гарно малює, ліпить, створює незвичайні конструкції, фантазує. На пропозицію вихователя віддати дитину в художню студію батьки відповіли відмовою, вирішивши, що хлопчик повинен займатися спортом. У дитячому садку він ні з ким не товаришує, часто конфліктує з дітьми, якщо йому заважають малювати або будувати, якщо хтось із дітей хоче приєднатися до його гри, найчастіше він не підпускає. Дуже замкнутий, повільний, його важко відволікти від улюбленого заняття, „дитина в собі”. Ваші поради вихователеві. Спрогнозуйте до кожного варіанту можливі реакції з боку хлопчика та його батьків.

*Варіант 1.* Дитина із заниженою самооцінкою, він не визнаний батьками. Необхідно намагатися підвищити самооцінку дитини, пропонувати брати участь у конкурсах, вивіщувати його роботи на виставках, щоб його успіх оцінили батьки і діти.

*Варіант 2.* Провести соціометричний метод дослідження, виявити переваги цієї дитини і постаратися зблизити його з дітьми, даючи їм загальні доручення, разом залучати до спільної діяльності. Дати цій дитині особливе

завдання, а після його успішного виконання – високу оцінку з метою підвищення його авторитету в групі.

*Варіант 3.* Провести роботу з батьками. Допомогти їм виявити і зрозуміти захоплення дитини, запропонувати їм враховувати думку дитини при отриманні додаткової освіти, щоб дитина із захопленням відвідувала пропоновані заняття, у неї повинна бути мотивація, а не просто „тому, що мама так сказала”. А спортом можна займатися всією сім’єю у вихідні дні.

*Ситуація 3.* Діти середньої групи кожного дня збираються ввечері на прогулянку. У Роми і Лізи шафи для одягу розташовані поруч, діти сваряться, заважають один одному. Щоб вирішити ситуацію, вихователь переставляє лавку в інше місце, щоб дітям було зручніше, але діти продовжують кожного дня сперечатися і заважати один одному. Ваші поради вихователю. Спрогнозуйте для кожного варіанту можливі реакції з боку дівчинки.

*Варіант 1.* Запропонувати Ромі, як справжньому джентльменові, поступитися місцем дамі. Сказати, що справжні чоловіки завжди так чинять.

*Варіант 2.* Запропонувати Лізі не сваритися, взяти свої речі й зайняти іншу шафу.

*Варіант 3.* Якщо діти часто сваряться, то можна спробувати перекласти їхні речі в інші шафи.

*Ситуація 4.* Влітку діти зустрічають своїх батьків на майданчику. До приходу батьків вони граються в „Наздогонялки”. Олег і Віка під час бігу весь час зіштовхуються, налітають один на одного. Віка з плачем кожного дня підходить до вихователя і каже, що Олег її вдарив. Ваші поради вихователю.

*Варіант 1.* Пояснювати правила гри до її початку. Обговорювати з дітьми правила безпеки. Діти повинні дивитися вперед і обминати інших дітей, щоб уникнути зіткнення.

*Варіант 2.* Якщо зіткнення сталося, не треба перекладати провину на іншого. Винні обоє тому, що не дивилися вперед. Зупинити гру, поговорити з дітьми.

*Варіант 3.* Звернутися за допомогою до інших дітей, щоб з’ясувати, як все сталося. Заспокоїти і пожаліти дітей, ще раз нагадати правила безпеки під час бігу.

*Ситуація 5.* Оленка (6 років) відвідує підготовчу групу дитячого садка. Вона вміє читати, писати, їй подобається танцювати, співати, декламувати. Якось, ідучи додому разом з мамою, дівчинка сказала: „Завтра не піду в садочок! Мені дають завдання важчі, ніж іншим, щоб я не знала, як відповісти”. Мама звернулася до психолога, як бути в цій ситуації, як реагувати? Ваші поради мамі. Спрогнозуйте для кожного варіанту можливі реакції з боку дівчинки.

*Варіант 1.* З’ясувати в процесі бесіди можливі причини, що вплинули на відносини Оленки до ситуації в дитячому садку.

*Варіант 2.* Підтримати доньку: „Правильно, ти ж у мене найрозумніша. А якщо ти не знаєш відповіді – давай разом дізнаємося”.

*Варіант 3.* Звернути увагу можливо, постійна надмірна похвала дочки викликала невпевненість у перших невдачах.

*Ситуація 6.* Дитина має дуже гарну пам’ять, тому легко запам’ятовує інформацію, тексти, пісні. При проведенні свят виконуючи свою роль, суфлює

ролі інших персонажів, цим заважає іншим дітям проявити себе, порушує хід свята. Ваші поради вихователів. Спрогнозуйте до кожного варіанту можливі реакції з боку дитини.

*Варіант 1.* Дати дитині особливу роль – суфлера з установкою: „Твоя задача: стежити за тим, щоб діти не забували слова під час виступу. Якщо хтось їх них забуває, ти тихенько підказуєш”.

*Варіант 2.* Бесіда з дитиною до свята „Як поводить ся справжній артист”.

*Варіант 3.* Зацікавити дитину іншими видами діяльності (гурткова робота).

*Варіант 4.* З’ясувати, як ставляться батьки до такої поведінки дитини. Якщо батьки усвідомлюють проблему, то запропонувати відвідати з дитиною практичні заняття у психолога з метою формування вольової сфери. Дати рекомендації „Формування стриманості у дошкільнят”, „Сфери застосування здатності швидкого запам’ятовування” (шахи, шашки). Якщо батьки не усвідомлюють проблему, то знайти точки дотику з питань формування адекватної самооцінки.

**Ситуація 7.** У спілкуванні зі своїми дітьми батьки часто порівнюють їх з іншими дітьми. Нінина мама, задоволена поведінкою доньки, часто каже: „Ти у мене все вмєєш, ти краща за всіх”, „Ти у мене – найкрасивіша”. А ось мама Тані, бажаючи, щоб її дочка була організованішою і розвивалася краще, каже: „Усі діти, як діти, тільки ти в мене ненормальна”, „Подивися, яка розумниця Катя. Все у неї виходить, а в тебе ... ” Ваші поради вихователів, яка чує цю розмову майже щодня. Спрогнозуйте, хто з мам досягне кращого результату у вихованні? Чи є залежність напярму „проектування” поведінки дітей від особливостей особистості самих мам?

*Рішення.* Обидві мами порівнюють своїх дітей з іншими дітьми, але перша мама застосовує позитивне порівняння, а друга мама – негативне. Тим самим „проектування” поведінки Ніни і Тані – різне.

Якщо мати впевнена у собі людина, то, як правило, вона хвалить свою дитину і виділяє її серед інших дітей, даючи позитивну оцінку. Це сприяє підвищенню соціального статусу дитини, і тим самим, вона займає сприятливе місце в системі міжособистісних відносин з однолітками.

Якщо мати невпевнена у собі, відчуває себе в чомусь гіршою за інших, до своєї дитини вона буде ставитися так само, передаючи їй свою власну невпевненість. Дитина у такої матері матиме низький соціальний статус.

Взагалі, краще порівнювати поведінку дитини з її власною поведінкою, яка було вчора, в минулому.

**Ситуація 8.** На думку мами, син Міша (7 років) майже „сама досконалість”. Але в своїй групі, на людях завжди мовчить. Мати виправдовує таку поведінку різними причинами: втомився, поспішає додому тощо. Дайте пораду мамі.

*Рішення.* Психолог рекомендує мамі пояснити Міші, що сором’язливість часто сприймається як недружелюбність, і щоб подобатися людям, треба бути більш товаришким.

### **3) Проведення рольових, імітаційних ігор, ігор-вправ щодо вирішення проблемних ситуацій.**

#### ***Гра 1 (імітаційна).***

##### ***Послідовність гри:***

- обираються студенти (за бажанням);
- розподіляються ролі згідно з поданими інструкціями;
- відбувається моделювання ситуації;
- аналіз ситуації;
- порівняння з реальним розв'язанням ситуації.

Дев'ятирічна Маша навчається у 5-му класі гімназії. Успішність задовільна, єдина претензія – трійка з англійської мови. На всупних іспитах отримала 6 балів за диктант, але має чудові здібності в усному мовленні. Зарахована за умови, що підтягне свої знання з англійської мови. Учителів турбує її поведінка: вона „не вписується” в колектив, налаштовує одних дівчаток проти інших, іноді грубить старшим. Маша фантазує, придумуючи про себе „красиві” історії: одного разу вона заявила, що погано себе почуває, тому треба доручити однокласникам проводити її додому (шкільний лікар оцінила її скарги як симуляцію).

*Інструкція для класного керівника:* „Порадьте мамі забрати дочку з гімназії”. Наведіть аргументи.

*Інструкція для мамі:* Ваша позиція: „Не бажаєте забирати дочку з гімназичного класу”. Ваше обґрунтування: у початкових класах (в іншій школі) рівень успішності дівчинки був вищим (8-9 балів за різними навчальними дисциплінами), правда, рівень викладання був низький. У колишньому класі відносини з однокласниками і вчителем були нормальними. Дівчина скаржиться, що в гімназії її дражнять через „бідність”. Батьки розлучилися, коли дівчинці було 2 роки, Маша живе з Вами і з бабусею (70 років, колишня вчителька), яка пригнічує і Вас, і онуку. Між Вами і бабусею неузгодженість щодо методів виховного впливу. Бабуся не дозволяє Маші гуляти після школи, боячись, щоб з нею що-небудь не трапилось, відмовляється водити дівчинку на гуртки, посилаючись на своє слабе здоров'я.

*Інструкція для психолога:* результати обстеження психолога: в процесі бесіди дівчинка дуже балакуча, інтереси інфантильні, доброзичлива до оточуючих, орієнтована на підтримку з боку старших, їй властива демонстративна поведінка. Не задоволена своїми оцінками і відносинами в новому класі. У відсутності подруг в гімназії звинувачує однокласниць або обставини. Скаржиться на надмірну опіку з боку бабусі, особливо прикро Маші, що бабуся навіть удень не дозволяє їй гуляти на подвір'ї.

1) Спрогнозуйте, чим можуть бути викликані труднощі в адаптації в новому навчальному колективі.

2) Дайте рекомендації класному керівнику, мамі, Маші.

3) Спрогнозуйте катамнез через рік.

#### ***Реальне вирішення ситуації (психологічний діагноз):***

Труднощі в адаптації в новому навчальному колективі викликані:

- декомпенсованою акцентуацією характеру;
- неадекватною самооцінкою;
- підвищеною тривожністю;
- несформованістю комунікативних навичок;
- зовнішнім локусом контролю;
- невідповідністю знань рівню вимог в гімназії.

### **Рекомендації.**

*Для класного керівника:* не робити поспішних висновків, почекати, як будуть розвиватися події.

*Для мами:* заспокоїтися і втішити дочку, дати їй можливість адаптуватися до нових умов і почекати з переведенням до іншої школи. Дати можливість Маші відвідувати будь-якої гурток. Автономізуватись від своєї матері, принаймні в питаннях виховання дитини. Перестати бути арбітром між матір'ю і дочкою, намагатися уникати обговорення їх взаємних образ. Спілкуватися з Машею не тільки з приводу уроків.

*Для Маші:* не інтригувати, не пліткувати, запастися терпінням, поки дівчата з класу самі запропонують їй дружбу.

### **Катамнез.**

Практично одразу після бесіди психолога з мамою і самою Машею поведінка дівчинки змінилась на краще, вчителі не висували більше ніяких претензій до неї. Вона закінчила 5 клас без шестірок. У класний колектив вливалася поступово, спочатку їй доводилося задовольнятися менш значимими ролями в іграх, але до кінця навчального року Маша зайняла звичну для себе позицію: вона дружить з однією із „зірок” – відмінницею, дуже організованою та ерудованою дівчинкою. Бабуся, як і раніше, не відпускає дівчинку на прогулянки, але іноді дозволяє запросити двох-трьох однокласниць додому. У школі Маша відвідує факультативи.

### **Гра 2 (імітаційна).**

#### **Послідовність гри:**

- обираються студенти (за бажанням);
- розподіляються ролі згідно з поданими інструкціями;
- відбувається моделювання ситуації;
- аналіз ситуації;
- порівняння з реальним розв'язанням ситуації.

Десятирічний Ілля, навчається у 5 класі задовільно, іноді виступає з цікавими доповідями з історії та літератури, але на уроках гіперактивний, постійно щось перебирає в руках, часто відволікається, не стежить за ходом уроку. Ілля – добрий, ввічливий хлопчик. Вчителі відзначають гіперопіку з боку мами: вона наполягла, щоб син залишався в групі продовженого дня разом з третьокласниками (для його однолітків такої групи вже немає). Кожен день мама сама забирає сина, хоча живуть вони недалеко від школи.

*Інструкція для класного керівника:* „Порадьте мамі звернутись до психолога з метою зменшення гіперактивності дитини на уроках”. Ваш діагноз: „Щось негаразд із нервовою системою дитини”. Наведіть аргументи.

*Інструкція для мами:* „Ви не вважаєте, що з дитиною щось не так. Скарги вчителів щодо гіперактивності дитини Вас дивують: вдома Ілля годинами займається радіодеталями, будь-які неврологічні захворювання Ви заперечуєте”. Ваші аргументи: Ілля живе з Вами в комунальній квартирі. Вас постійно хвилює те, що син виховується без батька. Досі сумніваєтесь в правильності свого вчинку, розлучившись з чоловіком через наполягання свого батька. Дід Іллі – великий фахівець з військової техніки – дуже любить дочку і онука, допомагає грошима, часто їх відвідує, відвозить хлопчика на тенісний корт, займається з ним радіо конструюванням; постійно попереджає дочку про небезпеку, яка підстерігає дітей, якщо вони залишаються без батьківського нагляду. Ілля самостійно не ходить навіть за продуктами, щоб уникнути неприємних пригод. Його успішність не зовсім задовольняє Вас, Вам здається, що він цілком міг би вчитися на 8-9 балів. Причина частих шестірок, на Ваш погляд, недостатня старанність сина і відсутність часу для перевірки уроків. Основним педагогічним методом є виховна бесіда – „нотація”.

*Інструкція для психолога:* результати обстеження психолога: до обстеження хлопчик поставився з насторогою. У процесі бесіди пояснив, що йому подобається моделювання, ігри за комп'ютером, м'які іграшки. Зізнається у тому, що має погані відносини з однолітками, відчуває себе самотнім, вважає, що йому не вистачає організованості. Хлопчик втомлюється від шуму, але бажає відвідувати групу подовженого дня, тому що не хоче залишатися вдома на самоті. Свою поведінку на уроках пояснити не може.

1) Спрогнозуйте, чим може бути викликана гіперактивність у хлопчика на уроках.

2) Дайте рекомендації мамі, класному керівнику.

3) Спрогнозуйте катамнез через півроку.

### ***Реальне вирішення ситуації (психологічний діагноз).***

Гіперактивність на уроках викликана високою особистісною тривожністю як наслідок мотиваційного конфлікту, спровокованого гіперопікою з боку матері, можливо, на фоні гострого дефіциту рухової активності. Порушення відносин з однолітками, ймовірно, викликано тими ж чинниками.

### **Рекомендації.**

*Для мами:*

1. Записати сина до спортивної секції.
2. Давати синові господарські доручення для самостійного виконання.
3. Уникати іпохондричних висловлювань, щоб не посилювати тривожність дитини.

*Для класного керівника:*

1. Не сварити Іллю за трійки.
2. Терпляче допомагати хлопчикові влитися в життя класу.
3. Намагатися заспокоїти його перед усною відповіддю.

**Катамнез** у кінці навчального року (через 6 місяців).

Ілля закінчив 5-й клас з однією шестіркою – з української мови – чудовий результат. Вчителі як і раніше скаржаться на його гіперактивність на уроках. З метою перебування сина під постійним наглядом вчителів, батьки наполягають на тому, щоб він продовжував відвідувати групу подовженого дня. Мама так і не наважилась дати доручення синові по господарству. Відносини з дітьми покращилися: у нього з'явилися в класі два приятеля, з якими він відпочиває на перервах. Психолог з хлопцем провів кілька сеансів аутотренінгу. Ілля займався з ентузіазмом, прекрасно заспокоювався.

### **Гра 3 (вправа) „Прогноз проблеми”.**

*Умови:* кожен студент отримує подібну картку із зображенням певної ситуації



*Інструкція для студентів:* Ви – практичний психолог.

- 1) Спрогнозуйте та опишіть проблемну ситуацію, з якою до Вас могли звернутися.
- 2) Визначте об'єкт, умови, можливі наслідки проблемної ситуації.
- 3) Ваші рекомендації щодо вирішення проблемної ситуації.

### **Гра 4 (вправа) „Прогноз емоційного стану”.**

*Умови:* студент отримує картку із зображенням почуття або емоції без її визначення.



*Інструкція для студентів:*

- 1) Визначте, яку емоцію або почуття зображено на картці.

2) Спрогнозуйте проблемні ситуації (емоційний стан), які можуть викликати такі емоції або почуття.

### **Гра 5 (вправа) „Причинно-наслідкові зв'язки”.**

*Матеріал:* картки в коробці, на яких записані явища різного роду, що стосуються як професійної діяльності психолога так і інших (наприклад: „дитина 5-ти років плаче в дитячому садку”, „під вікном стоїть машина сусіда”, „чоловік відмовився прийти на прийом до психолога” тощо).

*Інструкція для студентів:* діставайте картки з коробки парами. Витягнувши пару явищ, поставте кілька запитань:

1. Що із зображеного на цих картках може бути наслідком, а що причиною?
2. Чому? У чому механізм цього причинно-наслідкового зв'язку?
3. Яка ймовірність існування цього причинно-наслідкового зв'язку (0,1%, 10%, 100%)?
4. Чи діє цей зв'язок зараз? Чи може він мати місце в майбутньому?

### **Гра 6 (рольова).**

Директор школи проінформував персонал про те, що найближчим часом очікується перевірка представниками вищого керівництва, до якої слід підготуватися належним чином: від цього залежить майбутнє організації. Робочого часу на оформлення документації не вистачало, і співробітникам щодня доводилося на кілька годин залишатися після роботи. Коли ж більшість документів було упорядковано, провідні викладачі і завуч з виховної роботи відмовилися залишатися після робочого дня, посилаючись на те, що постійна відсутність вдома „руйнує” їхні сім'ї, діти „покинуті” і взагалі вони втомилися.

*Дійові особи:* директор, завуч з виховної роботи, два педагога, психолог.

*Завдання для директора школи.* Потрібно поговорити з працівниками, зняти їх емоційне напруження і переконати в необхідності виконання додаткової роботи ще кілька днів.

*Інструкція для педагогів і завуча.* Реагувати бурхливо, відмовлятися виходити на роботу у вихідні; в процесі бесіди вести себе за ситуацією, залежно від того, як буде вести себе директор.

*Інструкція для психолога.* Заспокоїти педагогів, розібратися в тому, що трапилося, дати рекомендації педагогам, завучу, керівнику для вироблення рішення, що задовольнить кожного, використовуючи техніки встановлення контакту, аргументації тощо.

### **Гра 7 (рольова).**

Робочий контакт літнього та молодого педагогів. Старший, більш досвідчений, не застосовує сучасних технологій навчання (ігри, тренінги, аналіз кейсів).

*Дійові особи:* молодий педагог, педагог з великим стажем роботи, психолог.



*Завдання для молодого педагогу:* завзято пропонувати нові методи роботи, акцентуючи увагу на відсутності необхідних умінь у педагога з великим стажем роботи.

*Завдання для педагога з великим стажем роботи:* реагувати бурхливо, доводити, що традиційні методи навчання є досить ефективними, і Ви не збираєтеся перелаштовуватися.

*Завдання для психолога:* використовуючи техніки і прийоми встановлення контакту, провести бесіду з досвідченим та молодим педагогами.

### ***Гра 8 (імітаційна).***

#### ***Послідовність гри:***

- обираються студенти (за бажанням);
- розподіляються ролі згідно з поданими інструкціями;
- відбувається моделювання ситуації;
- аналіз ситуації;
- порівняння з реальним розв'язанням ситуації.

Оленка навчається у 5-му класі, нічим не вирізняється, окрім як акуратністю ведення записів у зошитах. Основні оцінки – 7-8 балів. Вона не любить виступати з доповідями, не відрізняється оригінальністю мислення або розвиненою фантазією, але відчувається, що до занять завжди готується. На уроках поводить себе спокійно, не отримує зауважень. Оленка тримається на певній дистанції від інших дівчаток, на перервах часто перебуває на самоті. Однак, якщо вона бачить несправедливість, то обов'язково буде з нею боротися, аж до застосування кулаків. Конфлікти у неї бувають як з дівчатками, так і з хлопчиками. Особливо насторожує те, що Оленка, побувавши на перших класних „Вогниках”, на наступні перестала ходити, хоча всім іншим дітям ці заходи подобаються. Дівчинка має свою точку зору з багатьох питань і переконати її практично неможливо.

*Інструкція для класного керівника:* „Порадьте мамі звернутись до психолога з метою з'ясування причин некомунікабельності дівчинки, уникнення участі у позаурочних заходах”. Наведіть аргументи. Ви вважаєте, що це психічне захворювання, тому що маєте досвід з попереднім класом. Дуже схожа за поведінкою дівчинка була на обліку у психоневролога.

*Інструкція для мами:* „Ви не здивувались запрошенню до психолога”. Ваші аргументи: характер дочки завжди Вас турбував: вона самотня, на подвір'ї не гуляє, каже, що їй нецікаво, розповідає Вам про недоліки дітей, що живуть в їхньому будинку. На Ваші заперечення про те, що не буває людей без недоліків, дочка вперто мовчить. Ви не можете її переконати. Весь вільний час вона проводить вдома, читає, займається рукоділлям, дивиться телевізор. Дуже акуратна, сама стежить за чистотою у своїй кімнаті, ображається на Вас, якщо Ви що-небудь переставляє або забуваєте якусь річ у дочки. Дівчинка любить проводити вільний час з батьком, вони разом займаються фізкультурою: катаються на лижах, бігають, грають у бадмінтон. Ви змирися з замкнутістю дочки, пояснюючи це спадковою схильністю (така ж як її батько). З Вами Олена радиться з приводу рукоділля, а також розповідає про всі події в школі за

день, так що Ви заочно знаєте весь клас, Вам відомі всі переживання дочки. Ви радите поділитися з усіма переживаннями дочки з подружкою.

*Інструкція для психолога:* результати обстеження психолога: замкнутість, відсутність дружніх і приятельських відносин як у школі, так і за її межами, конфліктність через підвищену вимогливості до інших.

1) Спрогнозуйте, чим можуть бути викликані особливості такого спілкування з однолітками (варіанти: 1) епілептоїдними рисами характеру; 2) несприятливими комунікативними установками; 3) відсутністю мотивації спілкування; 4) відсутністю комунікативних навичок). Відповідь обґрунтуйте.

2) Дайте рекомендації мамі, класному керівнику.

3) Спрогнозуйте катамнез через півроку.

### ***Реальне вирішення ситуації (психологічний діагноз).***

Порушення відносин з однолітками – наслідок епілептоїдних рис характеру. Надмірна вимогливість, притаманна епілептоїдам, перешкоджає встановленню дружніх зв'язків і провокує конфлікти з дітьми. Епілептоїдні риси загострюються через незадоволення дівчинки відносинами з батьками.

#### **Рекомендації.**

*Для мамі:* звернути увагу на незадоволеність дочки змістом спілкування з батьками.

*Для класного керівника:* результати психологічного обстеження виявили своєрідність характеру дівчинки, яку необхідно враховувати в повсякденному педагогічному спілкуванні. Надано наступні рекомендації:

1. При підготовці позаурочних заходів доручати Оленці виконувати конкретні завдання.

2. Роблячи зауваження, намагатися довести, пояснити їй свою точку зору, посилаючись на встановлені правила або норми.

3. Звертатися до Олени спокійно, доброзичливо, не підвищуючи голосу.

**Катамнез** в кінці навчального року (через 6 місяців).

У Олени конфліктів з дітьми стало значно менше. Коли в класі з'явилася новенька, дівчинка стала опікувати її, але через якийсь час вони посварилися, і Олена, як і раніше, більшість часу проводить на самоті. Класний керівник більше не намагається примусити її брати участь у позаурочних розважальних заходах, за що вона стала виявляти їй свою прихильність.

### ***Література для підготовки:***

1. Антоненць А. В. Особливості використання комп'ютерних технологій у процесі формування прогностичних умінь майбутніх менеджерів / А. В. Антоненць // Вища освіта України. – К. : Гнзис, 2010. – Т. 3 : Тематичний випуск [„Педагогіка вищої школи. Методологія, теорія, технології“; додаток 1]. – С. 53-58.

2. Крысько В. Г. Психология и педагогика: Схемы и комментарии / В. Г. Крысько. – М. : Владос, 2001. – 368 с.

3. Коджаспирова Г. М. Технические средства обучения / Г. М. Коджаспирова, К. В. Петров. – М. : Академия, 2001. – 256 с.

4. Лучанінова О. П. Педагогічні технології у вищій школі: Навч. посібник / О. П. Лучанінова. – Дніпропетровськ : ЛПРА, 2013. – 224 с.

5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и систем повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина и др.; Под ред. Е. С. Полат. – М. – Академия, 1999. – 224 с.

6. Педагогічні інновації в сучасній школі / Методичний збірник. – Київ, 1994.

7. Пометун О. Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О. Л. Пометун. – Київ. – „Видавництво А.С.К.”. – 2004. – 192 с.

8. Селевко Г. К. Сучасні освітні технології: Навчальний посібник / Г. К. Селевко. – М. : Народна освіта, 1998. – 256 с.

9. Сорока Г. І. Сучасні виховні системи та технології / Г. І. Сорока. – Харків, 2002. – 128 с.

### **ТЕМАТИКА РЕФЕРАТІВ**

1. Ретроспективний аналіз філософсько-історичних коренів теорії прогнозування.

2. Проблема прогнозування на сучасному етапі розвитку суспільства.

3. Передбачення як людська здібність.

4. Прогнозування в структурі людської діяльності.

5. Основні етапи циклу прогнозування.

6. Прогноз, проектування, планування: схожість та відмінність понять.

7. Прогностична здібність як інтегративна якість, її роль в діяльності психолога.

8. Майстерність психологічного прогнозування.

9. Вимоги до особистості практичного психолога: прогностичний аспект.

10. Функції та структура прогностичної діяльності практичного психолога.

11. Психологічна діяльність практичного психолога як творчий процес.

12. Види професійної діяльності психолога: прогностичний компонент.

13. Принципи реалізації прогнозування у професійній діяльності психолога.

14. Прогнозування як один із конструктивних засобів розв'язання проблемних ситуацій.

15. Професіограма практичного психолога: прогностичний компонент.

16. Загальнонаукові методи психологічного прогнозування.

17. Прогностичні задачі, які розв'язує практичний психолог в межах своєї професійної діяльності.

18. Використання методів прогнозування в професійній діяльності практичного психолога.

19. Прогностичні уміння практичного психолога.

20. Вимоги до технології становлення прогностичних умінь психолога.

### **МОДУЛЬ 1 ПІДСУМКОВИЙ ТЕСТ**

**Мета тестування:** перевірка підсумкових знань після закінчення вивчення першого модуля спецкурсу „Основи прогнозування в діяльності практичного психолога”.

Тест валідний за змістом, тому що тестові завдання сформульовані у відповідності до вимог державного стандарту зі спеціальності „Психологія”.

Форми тестових завдань мають як закритий, так і відкритий характер. Вони включають завдання альтернативних відповідей та вирішення ситуативних завдань.

Тривалість тестової процедури – 1 год. 20 хв.

**Критерії оцінювання:** максимальна кількість балів – 25.

Z балів	11-14	15-18	19-21	21-25
Оцінка	„незадовільно”	„задовільно”	„добре”	„відмінно”

*Рекомендації до виконання тесту.*

Вам пропонується 15 тестових завдань з дисципліни.

*Інструкція до виконання завдань.* Оберіть одну або декілька правильних відповідей, доповнивши її (їх), розв’яжіть запропоновану ситуацію.

**1. Доповніть визначення (1 бал):**

Прогноз – це науково обґрунтоване судження про \_\_\_\_\_.

**2. Під передбаченням слід розуміти (1 бал):**

- 1) науковий (ненауковий) опис майбутнього;
- 2) використання інформації про майбутнє у розв’язанні проблем;
- 3) програмування майбутнього.

**3. Доповніть (1 бал):**

Прогноз, змістом якого є визначення можливих станів об’єкта вивчення у майбутньому, називається \_\_\_\_\_ прогнозом.

**4. Формування уявлень про майбутнє історично відбувалось (1 бал):**

- а) у первісному суспільстві;
- б) у середньовіччі;
- в) в епоху Відродження;
- г) у першій половині XIX ст.;
- д) у другій половині XIX ст.;
- е) у XX ст.

**5. Методологія прогнозування – це (1 бал):**

- а) ряд прийомів, які забезпечують виконання визначеної сукупності операцій;
- б) впорядкована сукупність правил, прийомів, процедур дослідження на основі одного чи декількох методів;
- в) галузь знання про методи, способи, системи прогнозування.

**6. Розробка прогнозу починається з (1 бал):**

- а) побудови попередніх пошукових моделей прогнозованого об’єкта методами пошукового аналізу;
- б) уточнення гіпотетичних моделей методом експертної оцінки;

- в) розробка рекомендацій та завдань для замовника;
- г) формулювання мети й завдань, предмета, проблеми й робочих гіпотез, визначення структури й організації дослідження.

**7. Нормативний прогноз – це (1 бал):**

- а) визначення можливих станів явищ у майбутньому;
- б) визначення можливих заходів і умов досягнення передбачувального бажаного стану прогнозованого явища;
- в) визначення шляхів і засобів досягнення можливих станів явищ, які було визначено за мету.

**8. Пошуковий прогноз – це (1 бал):**

- а) побудова на визначеній шкалі можливостей функції розподілення;
- б) відпрацювання прогнозної інформації для відбору найбільш доцільних планових нормативів, завдань;
- в) припущення про можливі стани явищ у майбутньому.

**9. Доповніть визначення (1 бал):**

Прогноз, змістом якого є визначення показників, шляхів і термінів досягнення можливих станів об'єкта вивчення у майбутньому, які приймаються як мета, називається \_\_\_\_\_ прогнозом.

**10. Розповсюдження виявлених тенденцій щодо майбутнього розвитку об'єкта на основі закономірностей, які визначили, називається (1 бал):**

- 1) моделюванням;
- 2) екстраполяцією;
- 3) експертизою.

**11. Оберіть серед наведених методи збору передпрогнозної інформації про причини неуспішності учня (2 бали):**

- а) анкетування;
- б) аналіз документації;
- в) спостереження;
- г) моделювання;
- д) бесіда;
- е) експертна оцінка.

**12. Дайте визначення поняттю „антиципація” (2 бали):**

---



---



---

**13. Встановіть відповідність (3 бали):**

Клас методів:	Приклади методів прогнозування:
1) методи опитування;	а) метод історичної аналогії;
2) методи екстраполяції;	б) метод динамічного програмування;
3) методи моделювання.	в) „метод Дельфі”.

#### 14. Розробіть прогноз для запропонованої ситуації (4 бали):

На уроці англійської мови в третьому класі учні не змогли правильно виконати завдання: описати малюнок, використовуючи знання з граматики.

1. Запропонуйте вчителю варіанти збору даних прогнозного фону для прогнозування роботи з навчальним матеріалом.
2. Розробіть для вчителя цільовий та плановий прогноз роботи з навчальним матеріалом.
3. Обґрунтуйте доцільність нормативного чи пошукового прогнозування в даному випадку.
4. Якими прогнозами за періодом упередження Ви будете користуватись і чому?

#### 15. Розробіть прогноз для запропонованої ситуації (4 бали):

На уроці математики троє учнів 5-го класу не змогли розв'язати просту задачу на дві дії за 5 хвилин.

1. Проаналізуйте можливі причини.
2. Спрогнозуйте, яким чином допомогти цим учням (пошуковий прогноз).
3. Якими методами прогнозування Ви користуєтесь?
4. Запропонуйте форми верифікації Вашого прогнозу.

## МОДУЛЬ 2 ПІДСУМКОВИЙ ТЕСТ

**Мета тестування:** перевірка підсумкових знань після закінчення вивчення другого модуля спецкурсу „Основи прогнозування в діяльності практичного психолога”.

Тест валідний за змістом, тому що тестові завдання сформульовані у відповідності до вимог державного стандарту зі спеціальності „Психологія”.

Форми тестових завдань мають як закритий, так і відкритий характер. Вони включають завдання альтернативних відповідей та вирішення ситуативних завдань.

Тривалість тестової процедури – 1 год. 20 хв.

**Критерії оцінювання:** максимальна кількість балів – 25.

Z балів	11-14	15-18	19-21	21-25
Оцінка	„незадовільно”	„задовільно”	„добре”	„відмінно”

*Рекомендації до виконання тесту.*

Вам пропонується 15 тестових завдань з дисципліни.

*Інструкція до завдань.* Оберіть один або декілька правильних відповідей; доповнивши її (їх), розв'яжіть запропоновану ситуацію.

#### 1. Доповніть визначення (1 бал):

Основне вихідне положення теорії, вчення, науки, світогляду, внутрішнє переконання, провідна ідея, основне правило поведінки, дослідження називається \_\_\_\_\_.

**2. Доповніть визначення (1 бал):**

Діяльність психолога щодо виправлення особливостей психічного розвитку, які не відповідають оптимальній моделі, називається \_\_\_\_\_.

**3. Доповніть визначення (1 бал):**

Галузь практичної психології, в якій за допомогою різних процедур вирішуються проблеми психічно здорової людини, пов'язані з такими сферами життя, як її професійна діяльність, сім'я, шлюб, міжособистісне спілкування, вдосконалення особистості, професійна допомога психолога клієнту в пошуку вирішення проблемної ситуації називається \_\_\_\_\_.

**4. Психопрофілактична робота передбачає (1 бал):**

- а) прогнозування, попередження, рекомендації щодо створення умов для нормального протікання процесу розвитку особистості;
- б) найважливішу форму психологічної практики, пов'язану з отриманням інших психологічних знань;
- в) постановку психологічного діагнозу.

**5. У сучасній психології психодіагностику визначають як (1 бал):**

- а) науку про методи та засоби забезпечення оперативною інформацією практичної складової роботи з людьми;
- б) найважливішу форму психологічної практики, пов'язану з навчанням інших психологічних знань;
- в) прогнозування, попередження, рекомендації щодо створення умов для нормального протікання процесу розвитку особистості.

**6. Доповніть визначення (1 бал):**

Певна якість трудових умінь, яка характеризується високим рівнем виконання трудових дій, без яких не можна забезпечити дотримання якісних та кількісних вимог, які висуваються до результатів праці, називається \_\_\_\_\_

**7. Перший історичний етап становлення визначення професійних умінь психологів характеризується (1 бал):**

- а) появою спроб практичного використання психології у навчанні та вихованні дітей; пов'язаний він з педологією;
- б) появою прикладних професійних умінь практичних психологів, пов'язаних з медициною;
- в) визначенням аналітичних, діагностичних, мотиваційних умінь, як провідних професійних.

**8. Дайте визначення поняттю „прогностичні вміння” (1 бал):**

**9. До критеріїв прогностичних умінь відносяться (1 бал):**

- а) мотиваційний, змістовий, процесуальний, рефлексивний;
- б) інформаційний, змістовий, операційний, рефлексивний;
- в) мотиваційний, інформаційний, процесуальний, комунікативний.

**10. Визначте послідовність формування прогностичних умінь (1 бал):**

а) формування дії з промовлянням про себе; формування дії у „внутрішній” мові; мотивація студентів; визначення шляхів і орієнтирів ефективного формування уміння; формування дії у матеріалізованому вигляді; формування дії з промовлянням уголос усіх етапів і поясненням своїх дій;

б) мотивація студентів; визначення шляхів і орієнтирів ефективного формування уміння; формування дії у матеріалізованому вигляді; формування дії у „внутрішній” мові; формування дії з промовлянням уголос усіх етапів і поясненням своїх дій; формування дії з промовлянням про себе;

в) мотивація студентів; визначення шляхів і орієнтирів ефективного формування уміння; формування дії у матеріалізованому вигляді; формування дії з промовлянням уголос усіх етапів і поясненням своїх дій; формування дії з промовлянням про себе; формування дії у „внутрішній” мові.

**11. Визначте послідовність дій прогностичної діяльності (2 бали):****12. Прогностична діяльність дозволяє вирішувати наступні актуальні для функціонування і розвитку професійної діяльності психолога завдання (2 бали):**

- а) передбачення майбутніх змін у розвитку особистості;
- б) навчання інших психологічних знань;
- в) психологічний супровід особистості;
- г) проектування перебігу розвитку психологічних процесів;
- д) визначення актуального психологічного стану особистості.

**13. Установіть відповідність (3 бали):**

Тип професійної діяльності психолога:	Основна діяльність:
1) психолог-науковець; 2) викладач психології; 3) психолог-практик	а) використання психологічних знань для вирішення практичних завдань; б) навчання іншим психологічним знанням і психологічна просвіта в) проведення наукових досліджень, спрямованих на пошук нових психологічних знань, встановлення психологічних закономірностей

**14. Розробіть прогноз для запропонованої ситуації (4 бали):**

Хлопчику 12 років. Підліток носить окуляри та має дефект мовлення, тому у нього виникають труднощі у спілкуванні з однокласниками. Деякі нсміхаються над хлопчиком, більшість ставляться до нього нейтрально. Через ці обставини підліток стає замкненим, в конфліктних ситуаціях втрачає самоконтроль. Психолог вирішує допомогти хлопчику та приймає рішення записати його в тренінгову групу, що діє в цьому класі, з метою зняття бар'єрів у спілкуванні, розвитку комунікативних здібностей.



Спрогнозуйте можливі варіанти наслідків рішення психолога. Обґрунтуйте відповідь.

**15. Розробіть прогноз для запропонованої ситуації (4 бали):**

Маша – випускниця вишу, цілеспрямована, займається спортом, захоплюється музикою. Влаштувалась на престижну роботу, пройшовши жорсткий відбір. Перші успіхи та прихильність керівництва вплинули на особистість дівчини: вона стала самовпевненою та егоцентричною, знайшла спільну мову зі співробітниками. Але після успіхів у професійній діяльності трапилася невдача: проект дівчини „провалився” та вона втратила прихильність з боку керівництва.

Спрогнозуйте, можливі варіанти подальшого розвитку подій та опишіть зміни, що можуть відбутися в особистості дівчини. Відповідь обґрунтуйте.

### ПИТАННЯ ДО ЗАЛІКУ

1. Роль передбачення на різних етапах історії людства.
2. Основні трактування поняття „прогнозування” на сучасному етапі розвитку суспільства.
3. Прогнозування й прогностика. Місце прогнозування в системі наук.
4. Поняття „прогноз”. Принципи й способи розроблення прогнозів. Співвідношення наукового й ненаукового передбачення.
5. Типологія прогнозів.
6. Прогнозування як один із видів випереджаючого відображення.
7. Поняття „антиципація” та її основні функції.
8. Вікова динаміка прогностичних здібностей людини.
9. Етапи побудови прогнозу.
10. Основні принципи та функції прогнозування.
11. Системний підхід у прогнозуванні.
12. Методи прогнозування.
13. Роль прогнозування в психології.
14. Педагогічний зміст, структура та функції прогностичної діяльності особистості.
15. Сутність професійної діяльності психолога: прогностичний аспект.
16. Функції прогностичної діяльності психолога.
17. Прогностичні уміння психолога.
18. Прогностичний компонент особистості психолога.
19. Психологічна компетентність у прогнозуванні.
20. Зміст прогностичної діяльності у різних видах професійної діяльності практичного психолога
21. Методи інтерактивного навчання в системі формування прогностичних умінь практичних психологів.
22. Поняття „прогностична задача” та „проблемна ситуація” в професійній підготовці практичних психологів.
23. Класифікація проблемних ситуацій в аспекті розвитку прогностичної компетентності практичних психологів.

24. Моделювання проблемних ситуацій в практиці психологічної освіти.
25. Прогностика як наукове поняття. Понятійний апарат прогностики.
26. Значення прогнозування в різних видах діяльності людини.
27. Основні підходи сучасних науковців до визначення поняття „прогнозування” і суміжних до нього дефініцій („завбачення”, „передбачення”, „передчуття” тощо). Висвітлення взаємозв'язку й відмінностей між цими феноменами.
28. Етапи становлення визначення провідних професійних вмінь діяльності практичного психолога.
29. Прогностичні уміння в структурі психологічної діяльності, їх сутність та склад.
30. Розвиток прогностичних умінь у процесі професійної освіти.

### **КОНТРОЛЬ ЯКОСТІ ВИКОНАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ РОБІТ СТУДЕНТІВ**

Виконання індивідуальної роботи оцінюється за бальною системою та враховується при складанні заліку. До виконання індивідуальної роботи викладач пропонує такі вимоги:

- достатньо повне висвітлення питання;
- використання наукових джерел за останні роки, спеціалізованих періодичних видань, нормативного матеріалу;
- обсяг і якість проведеної роботи;
- новизна й оригінальність аналізу й підходу до питання, яке розглядалося;
- правильне оформлення роботи;
- володіння матеріалом у ході доповіді;
- використання наочних матеріалів;
- своєчасність виконання роботи.

### **ГЛОСАРІЙ**

**Апперцепція** – різновид і властивість сприймання, в якому виявляється залежність сприймання від попереднього індивідуального досвіду людини, її знань, інтересів, актуальних для неї потреб.

**Антиципація** – здатність передбачити появу результатів дій до того, як вони будуть реально здійснені або сприйняті („випереджальне відбиття”), готовність до майбутніх подій на основі колишнього життєвого досвіду.

**Верифікація прогнозу** – оцінка обґрунтованості, достовірності й точності прогнозу.

**Випереджаючого відображення принцип** – спільний для фізіології, психології та психофізіології принцип, сформульований П. К. Анохіним. Принцип випереджаючого відображення є подальшим розвитком вчення І. П. Павлова про умовні рефлекси. У змісті цього принципу фіксується

об'єктивний факт випереджаючого відображення мозком людини чи вищих тварин явищ і подій зовнішнього світу. Явище випереджаючого відображення реально сформувалося й закріпилося в процесі довготривалої еволюції живих організмів. У боротьбі за виживання живі істоти змушені були „вписуватися” в рамки просторово-часового континууму рухомої матерії. Це об'єктивно вимагало випереджаючого відображення й вироблення на цій основі орієнтувальних рефлексів.

**Відображення** – загальна властивість матерії, що полягає в здатності об'єктів відтворювати з різним ступенем адекватності ознаки, структурні характеристики та відношення інших об'єктів.

**Вміння** – заснована на знаннях та навичках готовність людини успішно виконувати ту чи іншу діяльність.

**Коригування прогнозу** – уточнення прогнозу на підставі результатів його верифікації або на підставі додаткових матеріалів і досліджень.

**Метод прогнозування** – спосіб дослідження об'єкта прогнозування, спрямований на розроблення прогнозів.

**Методика прогнозування** – сукупність спеціальних правил і прийомів розробки конкретних прогнозів.

**Моделювання** – метод дослідження об'єкта пізнання за допомогою його моделей. Моделлю об'єкта вважається його аналог (схема, структура, знакова система). Моделювання (наочне, аналогове, логіко-математичне) пов'язане з експериментом, за допомогою якого прогнозується поведінка оригіналу, його властивості, структура й функції на основі моделі.

**Модель** – система, яка або матеріальна, або уявляється в думках, відображає й відтворює об'єкт дослідження.

**Мозкового штурму (методика)** – генерація ідей з їх рівноправною конкуренцією й можливістю взаємного зіставлення.

**Навичка** – частково автоматизоване виконання і регулювання дії людиною.

**Наукове передбачення** – випереджаюче відображення дійсності, засноване на пізнанні законів природи, суспільства й мислення.

**Нормативний прогноз** – прогноз, змістом якого є визначення шляхів і термінів досягнення можливих станів об'єкта прогнозування в майбутньому, які приймаються як мета.

**Проблемна ситуація** – суперечність, яка відображає реальну взаємодію суб'єкта та його оточення, співвідношення несприятливих обставин і умов, у яких розгортається діяльність людини або групи.

**Пошуковий прогноз** – прогноз, змістом якого є визначення можливих станів об'єкта прогнозування в майбутньому.

**Прийом прогнозування** – одна або декілька математичних чи логічних операцій, спрямованих на отримання конкретного результату в процесі розроблення прогнозів.

**Прогноз** – науково обґрунтована думка про можливі стани об'єктів в майбутньому або про альтернативні шляхи й терміни їх здійснення.

**Прогнозна альтернатива** – один із прогнозів, складова повної групи можливих взаємовиключних прогнозів.

**Прогнозний варіант** – один із прогнозів, складова групи можливих прогнозів.

**Прогнозний експеримент** – дослідження на прогнозних моделях шляхом варіювання характеристик об'єкта прогнозування, що входять до моделі, з метою виявлення можливих допустимих або неприпустимих прогнозних варіантів і альтернатив розвитку об'єкта прогнозування.

**Прогнозна модель** – модель об'єкта прогнозування, дослідження якої дозволяє отримати інформацію про можливі стани об'єкта в майбутньому або про шляхи і терміни їх здійснення.

**Прогнозна тенденція** – узагальнена якісна характеристика напряму розвитку об'єкта прогнозування.

**Прогнозний фон** – сукупність зовнішніх за відношенням до об'єкта прогнозування умов, істотних для розв'язання завдання прогнозу.

**Прогнозування** – процес розроблення прогнозів; форма передбачення, яка виражається в цілепокладанні, програмуванні й управлінні планованим процесом на основі виявлених параметрів його виникнення, існування, стійких форм і тенденцій розвитку; пов'язаний з передбаченням напряму розвитку явища в майбутньому за допомогою перенесення на нього уявлень про те, як розвивається явище в сьогоденні; виражається в аналізі прогнозного фону, формуванні початкових прогнозних моделей, пошукових прогнозів, формуванні нормативних прогнозних моделей, їх оцінці.

**Прогнозуюча система** – система методів прогнозування й засобів їх реалізації, яка функціонує відповідно до основних принципів прогнозування

**Прогностика** – наукова дисципліна про закономірності розробки прогнозів.

**Психічні властивості** – сталі душевні якості індивіда, що утворюються в процесі його тривалої відображальної діяльності, виховання та самовиховання. На основі кожного психічного процесу може розвинути відповідна психічна властивість. Відчуття, сприймання, пам'ять, увага, почуття, мовлення, мислення, уява, воля можуть у процесі життя породити такі психічні властивості, як чуйність, здатність до сприймання, запам'ятовування, уважність, емоційність, балакучість, вдумливість, розсудливість, фантазерство тощо. Комплекс психічних властивостей породжує характер і темперамент, психічні якості людини: мужність, сміливість, працьовитість, рішучість, енергійність, запальність тощо.

**Психічні процеси** – різні форми єдиного, цілісного відображення суб'єктом за допомогою центральної нервової системи об'єктивної дійсності. Психічні процеси також називають психічними функціями. Розрізняють такі основні види психічних процесів – відчуття, сприймання, пам'ять, уявлення, уява, мислення, мовлення, почуття, увага, воля. З давніх часів ці психічні процеси поділяють на такі сфери (класи) – пізнавальні, емоційні та вольові.

**Психічні стани** – психологічна характеристика особистості, що відбиває її порівняно тривалі душевні переживання. Поряд із психічними процесами та

психічними властивостями психічні стани належать до трьох головних форм психічної діяльності. Яскравим прикладом психічних станів є настрій, в якому відбивається загальний емоційний тонус людини, що може утримуватися протягом більш чи менш тривалого часу і має чітко виражену, як правило, однорідну психічну модальність. Соціальна психологія вивчає індивідуальні і групові (масові) психічні стани.

**Ретроспекція** – погляд у минуле, спосіб аналізу сучасного під кутом зору минулого, звернення до минулого в пошуках витоків тих явищ, тенденцій, що характерні для сучасності.

**Система** – цілісність, ієрархічно організована безліччю функцій та відповідних управлінських дій щодо ухвалення рішень і їх реалізації.

**Системний підхід** – сукупність методів і засобів, які дозволяють досліджувати властивості та структуру об'єкта в цілому, представивши його як систему, підготувати й обґрунтувати комплексні управлінські рішення з урахуванням усіх взаємозв'язків, окремих структурних частин, їх взаємовпливу й виявлення дії системи в цілому на кожен її елемент.

**Характеристика об'єкта прогнозування** – якісне або кількісне віддзеркалення якої-небудь властивості об'єкта прогнозування.

**Цілепокладання** – процес обґрунтування й формування цілей розвитку керованого об'єкта на основі аналізу суспільних потреб у продукції, послугах і обліку наявних реальних можливостей їх найповнішого задоволення.

**Експертний метод прогнозування** – метод, який базується на експертній інформації.

**Екстраполяція** – пізнавальна операція, яка пов'язана з розповсюдженням висновків щодо справжнього стану явища й стан його в майбутньому.

**Етап прогнозування** – частина процесу розроблення прогнозу, яка характеризується своїми завданнями, методами й результатами.

## ДОДАТОК В

Методика контролю сформованості прогностичних умінь  
практичних психологів

Критерії	Показники визначення рівня	Діагностичний інструментарій	Види
1	2	3	4
Сформованість прогностичних умінь за мотиваційним критерієм	<ul style="list-style-type: none"> <li>– наявність мотивів, цілей, потреб у професійному навчанні, формування інтересу до професійно-психологічної діяльності;</li> <li>– прийняття й усвідомлення прогностичного компонента у професійній діяльності майбутніх практичних психологів;</li> <li>– усвідомлення значущості формування прогностичних умінь практичних психологів</li> </ul>	Метод опитування, інтерв'ювання	Вхідний, підсумковий
Сформованість прогностичних умінь за змістовим критерієм	<ul style="list-style-type: none"> <li>– науково-теоретичні знання з основ прогнозування;</li> <li>– знання про здійснення прогностичної діяльності практичного психолога, її сутність і структурні компоненти,</li> <li>– знання про сутність, структуру прогностичних умінь практичних психологів</li> </ul>	Метод тестування, анкетування, опитування	Вхідний, поточний, підсумковий
Сформованість прогностичних умінь за процесуальним критерієм	<ul style="list-style-type: none"> <li>– володіння технологією психологічної діяльності як системою інваріантних психологічних умінь;</li> <li>– уміння передбачати й прогнозувати розвиток психологічних явищ, процесів, станів і результатів власної професійної діяльності;</li> <li>– уміння бачити альтернативні дії, які дозволять у майбутньому якісно покращити результати професійної діяльності</li> </ul>	Метод анкетування; розв'язання навчально-професійних і прогностичних завдань	Вхідний, підсумковий
Сформованість рефлексивного критерію прогностичних умінь	<ul style="list-style-type: none"> <li>– уміння бачити результати власної професійної діяльності;</li> <li>– уміння здійснювати саморозвиток, самооцінювання, самоконтроль</li> </ul>	Метод опитування, анкетування	Вхідний, підсумковий

## ДОДАТОК Г

### „Тренінг розвитку прогностичних умінь майбутніх практичних психологів”

*Мета тренінгу:* розвиток прогностичних умінь практичних психологів.

*Завдання:* розвиток здібності до розуміння себе, інших людей та їх взаємовідносин; розвиток особистісних якостей, що детермінують прогностичні уміння; оволодіння та розвиток прогностичних знань, умінь, навичок.

*Структура тренінгу:* проводився послідовно упродовж трьох днів по 2 години (у позанавчальний період) та складався з трьох етапів.

1. Організаційно-підготовчий та інформаційно-ознайомчий етап. На цьому етапі відбувалось знайомство групи з правилами та принципами організації спілкування в групі, а також особливостями навчання під час тренінгу. Майбутніх практичних психологів ознайомлювали зі специфічними ознаками тренінгу, до яких відносились такі: дотримання основних правил групової роботи; націленість на психологічну допомогу його учасників як з боку викладача, так і з боку самих студентів; наявність більш-менш постійної групи; певна просторова організація; акцент на взаємовідносини між членами групи, які розвиваються та аналізуються в ситуації „тут і зараз”; застосування активних методів групової роботи; об’єктивізація суб’єктивних почуттів та емоцій учасників групи стосовно один одного, здійснення вербалізованої рефлексії в межах групи; створення атмосфери розкутості та свободи спілкування між учасниками, клімату психологічної безпеки та комфорту.

Студенти також засвоювали основні правила, якими необхідно було керуватися у процесі спільної взаємодії під час проведення тренінгу. Так, відповідно до цих правил, під час участі в тренінгу студенти мали: бути позитивно налаштованими; проявляти активність; вміти слухати та чути кожного; толерантно ставитись до всіх учасників; забезпечувати конфіденційність; діяти за принципом „тут і зараз”; користуватися „правилом піднятої руки”.

2. Діагностичний етап. Визначення мети, завдань та передбачуваних результатів разом із учасниками занять. Проведення діагностичних вправ, ігор та процедур, спрямованих на виявлення актуального рівня розвитку прогностичних умінь кожного учасника.

3. Розвивальний етап. На цьому етапі відбувається цілеспрямований розвиток всіх груп прогностичних умінь.

*Перший день. Завдання:* прийняття правил режиму роботи; розвиток мотиваційного, змістового, процесуального та рефлексивного критеріїв прогностичних умінь.

*Опис основних процедур:*

1. Мене звати ... декілька слів про себе (учасники тренінгу знайомляться, озвучуючи ту інформацію, пор яку бажають повідомити)

2. Я запам’ятовую це обличчя, тому що ... (учасники закривають очі та називають ту людину, чиє обличчя запам’яталось, чому це відбулось та які особливості цієї людини, на їх погляд).

3. Парафразування (висловлювання однокурсника повторюється іншими словами: „Якщо я Вас правильно зрозумів, Ви сказали...”)

4. Опис поведінки (розвиваються навички точного опису поведінки іншої людини, без спроб інтерпретації або приписування їй якихось мотивів).

5. Опис власних почуттів (кожен учасник описує почуття, що виникли, при виконанні першої процедури).

6. Опис почуттів іншої людини (учасники описують своє враження про внутрішній стан іншого (його почуття, переживання ...), при цьому опис не повинен містити оцінок, засудження, схвалення).

7. Рефлексія.

Другий день. *Завдання:* розвиток груп прогностичних умінь; розвиток спостережливості, якостей мислення.

*Опис основних процедур:*

1. „Я тебе розумію”. Учасники розбиваються на пари, один з партнерів за сигналом ведучого починає розповідь про людину, що сидить навпроти, описує її стан, почуття, бажання. Та особа, чії особливості описують, повинна підтвердити достовірність припущень або спростувати їх.

2. „Дізнайся позицію за допомогою рук”. Одному з учасників зав'язуються очі. Кожен з учасників по черзі підходить до нього і кладе свої долоні на його. Мета цієї вправи – прислухатися до своїх почуттів, усвідомити як учасник відчуває позицію партнера по відношенню до себе (нарівні? вище? нижче?).

3. „Контакт масок”. Всі учасники малюють собі маску. Під час обговорення кожен учасник висловлює свою думку: чи цікава маска, чи підходить вона цій людині, які особливості людини відображені в даній масці, які особливості свого характеру людина хотіла б приховати за допомогою цієї маски, яка маска, на думку мовця, краще підійшла б даній людині.

На другому етапі вправи учасники розбиваються на групи і обирають картки: „Маска байдужості”, „Маска холодної ввічливості”, „Маска зарозумілої неприступності”, „Маска агресивності”.

Кожна група за даною маскою моделює ситуацію, в якій довелось б надіти цю маску. Учасники розігрують ситуації і аналізують результати.

4. „Відповіді за іншого”. Учасники розбиваються на пари та відповідають на питання такого типу: „Який улюблений колір Вашого друга”? „Яке його улюблене чоловіче ім'я”? „Яке його улюблене жіноче ім'я”? „Чи любить він тварин”? „Якщо так, то кому він віддає перевагу: собакам, кішкам, птахам, рибкам чи комусь іншому”? „Чи дивиться він якийсь телевізійний серіал”? „Яку рису характеру Ваш друг вважає менш приємною”? „Яку рису характеру він цінує найбільше”? „Який його улюблений спосіб проведення часу”? „Книги якого жанру йому подобається читати”? „Мінімальний розмір заробітної платні, яка влаштовує Вашого друга”?

Виконання студентами цих вправ прогностичного характеру не тільки має мотиваційний ефект, але й допомагає їм зрозуміти, що не можна у процесі здійснення прогнозування керуватися наявними в них стереотипами стосовно інших людей, що навіть у друзів можна постійно знаходити щось нове.



#### 4. Рефлексія.

Третій день. *Завдання:* розвиток груп прогностичних умінь; розвиток особистісних якостей, що детермінують прогностичні уміння.

*Опис основних процедур:*

1. „Спілкування без слів”. Учасники утворюють два концентричних кола обличчям один до одного і рухаються в різних напрямках. За сигналом ведучого, опинившись навпроти один одного, утворюють пару і вітають один одного невербально.

2. „Емпатія”. Всі учасники тренінгу у колі слухають людину, яка говорить емоційно забарвлену фразу. Кожен, по черзі, називає те почуття, яке, на його думку, відчуває мовець.

3. „Три коштовності в мені”. Кожен із учасників протягом двох хвилин розповідає про свої сильні сторони, про те, що він любить, цінує та приймає в собі, що дає йому відчуття віри у власні сили.

4. „Ромашка”. Учасники розташовуються у вигляді ромашки та виконують завдання:

- дивляться в очі один одному протягом однієї хвилини;
- говорять один одному: „Що я бачу в тобі”?
- намагаються розповісти, якою ця людина була у дитинстві;
- відповідають на питання: „Що між нами спільного”?
- намагаються визначити „Чим ми відрізняємось один від одного”?

(інтереси, характер, поведінка).

5. „Після занять”. Ситуація: під час занять зазвичай дисциплінована учениця відмовилась виконувати завдання біля дошки. У відповідь на вимоги педагога вона розплакалася і вибігла з класу. Учитель зустрічається з цією ученицею після уроку. Один з учасників тренінгу виступає в ролі „учениці”, інший – в ролі „вчителя”. „Учитель” отримує інструкції від ведучого тренінгу: „Ви повинні провести бесіду з ученицею”. „Учениця” отримує наступну інструкцію: „Це позитивна дівчинка; у неї померла бабуся, але про це вчителю не слід говорити, якщо він сам не запитає”.

При обговоренні викладач домагається усвідомлення студентами ролі емпатії, професійної мотивації, спостережливості, якостей мислення, навичок рефлексії для досягнення емоційного контакту при спілкуванні і прогнозуванні результату ситуації.

6. Рефлексія (обговорення результатів і обмін враженнями всіх учасників тренінгу).

По закінченню кожного тренінгового заняття за необхідності студенти мали можливість отримати індивідуальне консультування для розгляду специфічних проблемних ситуацій з використанням психотерапевтичних методів впливу для допомоги у вирішенні внутрішніх протиріч та формування необхідних груп прогностичних умінь.

## ДОДАТОК Д

### *Алгоритм організаційних дій для вивчення студентами спецкурсу „Основи прогнозування в діяльності практичного психолога”*

Етапи алгоритму:

*1 етап* – вхідний.

*Зміст рефлексивної діяльності:* прогнозування результатів власної діяльності у межах теми.

*Діагностичний інструментарій:* матриця знань і вмінь (табл. Д).

*Таблиця Д*

#### **Приклад використання матриці знань і вмінь із теми „Теоретичні основи прогностичної діяльності людини”**

Теоретичні питання	Знання	Уміння	Особистісне значення
Педагогічний зміст, структура та функції прогностичної діяльності людини			
Прогностичний компонент у професійній діяльності практичного психолога			
Зміст прогностичної діяльності у різних видах професійної діяльності практичного психолога			

*2 етап* – виклад основного матеріалу.

*Зміст рефлексивної діяльності:* осмислення матеріалу, який подається, й засобів його засвоєння.

*Діагностичний інструментарій:* алгоритм рефлексії.

#### Приклад алгоритму складання плану з рефлексії з компонентами професійно-прогностичної діяльності

На основі обраної теми студент розробляє власний план роботи над поставленою проблемою. У плані вказується:

- назва теми;
- мета;
- завдання;
- бажаний результат;
- етапи роботи;
- терміни виконання кожного етапу;
- дії та заходи, які будуть проводитися у процесі роботи над темою;
- спосіб демонстрування результатів роботи;
- форма звіту з виконаної роботи.

Після закінчення роботи над темою кожен студент повинен написати звіт з аналізом, висновками й рекомендаціями для інших студентів.

*3 етап* – систематизація знань і відпрацювання прогностичних вмінь.

*Зміст рефлексивної діяльності:* зіставлення індивідуальних досягнень із передбаченим еталоном знань і вмінь.

*Діагностичний інструментарій:* рефлексивні картки.

*Приклад рефлексивної картки*

Прізвище, ім'я, по-батькові \_\_\_\_\_

З яких тем з дисципліни ви хотіли б покращити свої знання:

Коли і як бажаєте представити роботу з цієї теми? (доповідь, захист дослідної роботи, проект, індивідуальне завдання, інше).

Назва теми	Форма представлення результату роботи над темою

*4 етап* – оцінювання знань і вмінь.

*Зміст рефлексивної діяльності:* оцінювання власних результатів навчання.

*Діагностичний інструментарій:* діагностичні методики.

*Приклад діагностики проблем майбутнього психолога*

1. Які види професійної діяльності психолога для Вас є незрозумілими або Ви вважаєте їх найбільш складними?

- психологічне консультування;
- психодіагностика;
- психокорекція;
- профорієнтаційна робота.

2. Які причини, на Вашу думку, виникнення цих утруднень?

- незрозумілі цілі, завдання, методи роботи;
- недостатньо досвіду;
- недостатньо методичної, практичної літератури.

3. Оцініть, будь ласка, за 5-ти бальною шкалою, якою мірою у вас сформовані прогностичні уміння:

- вміння, які пов'язані з постановкою мети, висуванням гіпотез, екстраполяцією, складанням плану, виконанням розумових операцій;
- вміння визначати наслідки прогнозів,
- вміння інтерпретувати отримані результати,
- вміння здійснювати корекцію шляхів розвитку прогнозованої події, явища,
- вміння надавати рекомендації для прогнозованих подій з позиції професіонала.

4. Які завдання Ви ставите перед собою на найближчий час?

5. Якої методичної допомоги Ви потребуєте?

- прослуховування лекцій з дисциплін \_\_\_\_\_;
- методичні консультації за окремими розділами;
- відвідування відкритих занять досвідчених практичних психологів;
- знайомство з передовим психологічним досвідом.

## ДОДАТОК Ж

**Методики діагностики рівня сформованості прогностичних умінь  
майбутніх практичних психологів за встановленими критеріями**

<b>Методика діагностики</b>	<b>Показники, що діагностуються</b>
<b><i>Мотиваційний критерій</i></b>	
Навчальна мотивація студентів (опитувальник А. Реана та В. Якуніна в авторській модифікації)	Мотиви самореалізації
	Навчально-пізнавальні мотиви
	Соціальні мотиви
	Утилітарні мотиви
	Моральні мотиви
	Мотиви престижу
	Професійні мотиви
Мотивація успіху і уникнення невдачі (опитувальник А. Реана та В. Якуніна)	Мотиви успіху
	Мотиви уникнення невдачі
Мотивації професійної діяльності (опитувальник К. Замфіра у модифікації А. Реана та опитувальник В. Ядова)	Внутрішня мотивація
	Зовнішня позитивна мотивація
	Зовнішня негативна мотивація
<b><i>Змістовий критерій</i></b>	
Тестові завдання, розроблені А. Присяжною, в авторській модифікації	Володіння студентами понятійним апаратом з проблеми прогнозування
	Ступінь обізнаності студентів про сутність, сукупність, особливості прогностичних умінь
	Розуміння студентами цілей, задач формування прогностичних умінь, їх ставлення до цього процесу
	Уявлення студентів про хід процесу прогнозування
Методика „Здатність до прогнозування (Л. Регуш)”	Глибина прогностичного мислення
	Аналітичність прогностичного мислення
	Усвідомленість прогностичного мислення
	Гнучкість прогностичного мислення
	Перспективність прогностичного мислення
	Доказовість прогностичного мислення
<b><i>Процесуальний критерій</i></b>	
Авторська методика „Багатоваріантність прогнозу розвитку ситуації (поведінки)”	Кількість прогнозованих варіантів розвитку ситуацій (поведінки)

<i><b>Продовження додатку Ж</b></i>	
Методика „Прогностична задача” (Л. Регуш)	Рівень вербального узагальнення наслідків
	Обґрунтованість визначених наслідків
	Перспективність наслідків
	Логіка визначення наслідків
	Усвідомлення вірогіднісного характеру наслідків
	Усвідомлення етапів процесу прогнозування при встановленні причинно-наслідкових зв'язків
	Рівень вербального узагальнення причин
	Повнота причинно-наслідкових зв'язків
	Суттєвість причинно-наслідкових зв'язків
	Усвідомлення мети плану
	Повнота операцій планування
	Широта асоціативного поля
	Варіативність асоціативного поля
	Пластичність уявлень
	Широта пошуку при висуненні гіпотез
Врахування вимог до умов при висуненні гіпотез	
Гнучкість, обґрунтованість гіпотез	
<i><b>Рефлексивний критерій</b></i>	
Методика „Дослідження рівня суб'єктивного контролю” (Є. Бажина)	Інтернальність/екстернальність у галузі досягнень
	Інтернальність/екстернальність у галузі невдач
	Інтернальність/екстернальність у галузі сімейних відносин
	Інтернальність/екстернальність у галузі виробничих відносин
	Інтернальність/екстернальність у галузі міжособистісних відносин
	Інтернальність/екстернальність у галузі здоров'я та хвороб
Методика „Визначення індивідуальної міри рефлексивності особистості” (А. Карпова)	Рівень індивідуальної рефлексивності
Методика „Особистісні фактори прийняття рішень” (Т. Корнілової)	Схильність до ризику
	Раціональність

## ДОДАТОК 3

### Методика „Діагностика навчальної мотивації студентів” А. Реана та В. Якуніна в авторській модифікації

Відповідно до мети дослідження до опитувальника А. Реана та В. Якуніна додано питання та переформульовано деякі з них, що характеризують такі види мотивів навчання практичних психологів: професійні, самореалізації, навчально-пізнавальні, соціальні, утилітарні, моральні, престижу.

*Інструкція до тесту:* Визначте за 5-ти бальною системою наведені мотиви навчальної діяльності за ступенем значущості для Вас: 1 бал відповідає мінімальній значущості мотиву, 5 балів – максимальній.

*Тестовий матеріал:*

1. Навчаюся, тому що мені подобається обрана професія.
2. Вважаю, що оволодіння в процесі навчання прогностичними вміннями забезпечить успішність майбутньої професійної діяльності.
3. Навчання дає можливість стати висококваліфікованим фахівцем.
4. У процесі навчання зможу отримати відповіді на актуальні питання в галузі прогнозування, що відносяться до сфери моєї майбутньої професійної діяльності.
5. Вважаю, що навчання дозволить розкрити наявні у мене задатки, здібності і схильності до виконання прогностичної діяльності, як однієї зі складових майбутньої професії.
6. Професійно-прогностична діяльність психолога є дуже відповідальною.
7. Важливим для мене є отримання диплому про вищу освіту.
8. Навчаюся, тому що хочу бути серед числа кращих студентів.
9. Навчаюся, тому що хочу, щоб наша група стала кращою в університеті.
10. Я змушений (а) був (ла) вступити до вузу, тому що професія психолога на сьогодні є престижною в суспільстві.
11. Отримані знання в галузі прогнозування дозволять мені допомагати людям.
12. Необхідно закінчити інститут, щоб у знайомих не змінилася думка щодо моєї перспективності.
13. Професія психолога на сьогодні є високооплачуваною.
14. Знання з прогнозування дають можливість творчо підходити до виконання професійної діяльності.
15. Навчаюся, тому що мені зміст прогностичної діяльності майбутнього психолога є цікавим для мене.
16. Від успіхів у навчанні залежить рівень моєї матеріальної забезпеченості в майбутньому.
17. Навчання дозволить мені отримати нові знання, оволодіти новими вміннями в галузі прогнозування.
18. У процесі навчання прогнозуванню в професійній діяльності психолога розвивається креативність мислення.
19. Навчання розширює мій світогляд, дає відповіді на конкретні питання.
20. Навчання дає можливість оволодіти глибокими та міцними знаннями.

21. Навчання прогнозуванню відкриє можливість у майбутньому зайнятися науковою діяльністю за фахом.
22. Навчаюся, тому що хочу принести більше користі людям.
23. На сьогодні професія психолога є суспільно-значущою.
24. У процесі навчання є можливість розширення соціальних контактів.
25. Оволодіння знаннями з питань прогнозування дозволить мені стати громадянином, необхідним своїй країні.
26. Професія психолога дозволить мені заслужити авторитет та повагу серед друзів, знайомих, близьких.
27. Хочу отримати диплом з високими оцінками, щоб мати перевагу над іншими.
28. Навчання прогнозуванню дозволить мені вдосконалити свої вміння та навички, які необхідні при виконанні професійних обов'язків у майбутньому.
29. У процесі здійснення прогностичної діяльності з'являється можливість реалізувати мої професійні проекти, плани.
30. Навчаюся, для того, щоб в майбутньому сприяти суспільному прогресу в обраній галузі.
31. Професія практичного психолога передбачає підтримку людей у скрутний для них час.
32. Отримання диплому про вищу освіту забезпечить мені стабільне майбутнє.
33. Професія психолога дозволяє проявити себе у знаходженні оригінальних, нестандартних шляхів вирішення проблеми клієнта.
34. Навчання сприяє постійному самовдосконаленню та самоконтролю.
35. Я твердо впевнений, що моя професія забезпечить мені моральне задоволення.
36. З деяких практичних міркувань для мене це більш зручний вуз.
37. Я вивчаю матеріал, щоб стати професіоналом, а не для складання іспиту.
38. Професія, яку я отримую, на мою думку, є найбільш важливою та перспективною.
39. До вступу до вузу я давно цікавився цією професією, багато читав про неї.
40. Професійно-прогностична діяльність дає можливість проявити самостійність у роботі.

*Ключ до тесту і обробка результатів тесту*

Шкала 1. Професійні мотиви: 1, 2, 3, 4, 28, 37, 39.

Шкала 2. Мотиви самореалізації: 5, 14, 18, 29, 33, 40.

Шкала 3. Навчально-пізнавальні мотиви: 15, 17, 19, 20, 21, 34.

Шкала 4. Соціальні мотиви: 23, 24, 25, 30, 38.

Шкала 5. Утилітарні мотиви: 7, 12, 13, 16, 32, 36.

Шкала 6. Моральні мотиви: 6, 11, 22, 31, 35.

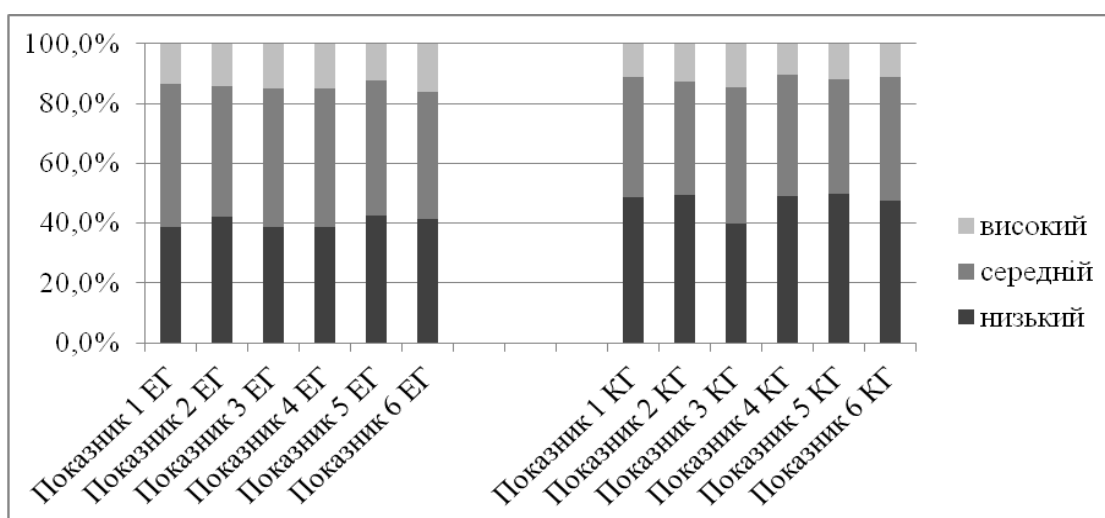
Шкала 7. Мотиви престижу: 8, 9, 10, 26, 27

*При обробці результатів тестування необхідно підрахувати середній показник за кожною шкалою опитувальника.*

## ДОДАТОК К

### *Наочне відображення порівняльних результатів за показниками методики „Прогностична задача” Л. Регуш*

Задача 1 спрямована на визначення наслідків та оцінюється за такими показниками: показник 1 – рівень вербального узагальнення наслідків – показник, що відображає вміння відобразити виокремлені загальні ознаки наслідків у відповідній словесній формі; показник 2 – обґрунтованість виокремлених наслідків – показник, що фіксує вміння обґрунтовувати визначені наслідки одиничними прикладами, фактами або через встановлення закономірностей, визначення системи зв’язків; показник 3 – перспективність наслідків – показник, що фіксує різницю досліджуваних в умінні бачити та орієнтуватися на різну часову перспективу (визначення наслідків, які достатньо віддалені від подій, заданих в умовах, або подій, які близькі за часом); показник 4 – логіка визначення наслідків – даний показник вимірює різницю в якісній структурі логічних суджень (висувається одне або декілька наслідків; розвиток висунутих наслідків відбувається однолінійно або багатолінійно; чи розгалужуються висунуті наслідки); показник 5 – усвідомлення вірогіднісного характеру наслідків – показник, що відображає усвідомлення того, що визначені наслідки характеризуються певною вірогідністю (до відповіді додаються або ні умови їх здійснення); показник 6 – усвідомлення етапів процесу прогнозування при встановленні причинно-наслідкових зв’язків – показник, що відображає рівень усвідомлення етапів процесу прогнозування (перерахування відомих навичок або вказівка розумових операцій, які необхідно виконати для встановлення причинно-наслідкових зв’язків). Рівень оцінюваних показників досліджуваних груп представлений на рисунку К.1.



*Рис. К.1. Порівняльна характеристика рівнів сформованості показників за задачею 1 у студентів експериментальної та контрольної груп*



Задача 2 спрямована на встановлення причин за показниками: показник 1 – рівень вербального узагальнення причин – показник, що фіксує вміння відобразити встановлені причини у відповідній словесній формі; показник 2 – повнота причинно-наслідкових зв'язків – показник, що відображає виділення максимальної кількості можливих причинно-наслідкових зв'язків в заданій ситуації та показник 3 – суттєвість причинно-наслідкових зв'язків – уміння виділити суттєве загальне у встановленні причинно-наслідкових зв'язків (вказуються випадкові, несуттєві зв'язки або враховуються відносини суттєві, узагальнені, ті, що повторюються). Рівень оцінюваних показників досліджуваних груп представлений на рисунку К.2.

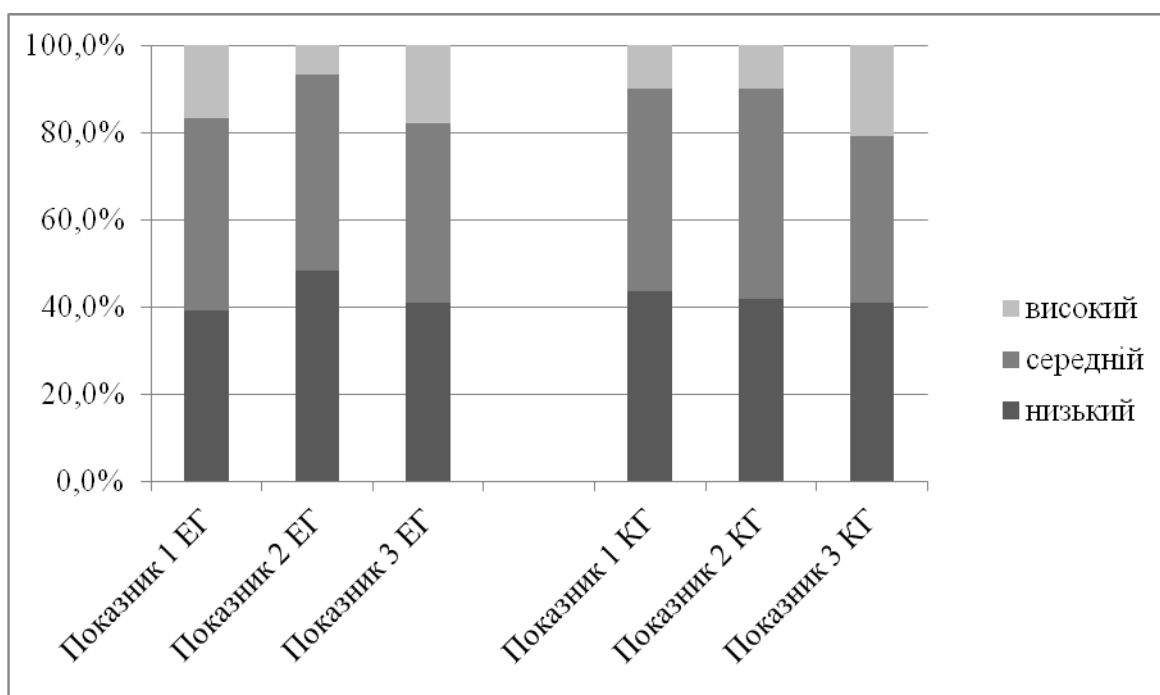


Рис. К.2. Порівняльна характеристика рівнів сформованості показників за задачею 2 у студентів експериментальної та контрольної груп

Задача 3 спрямована на вивчення функцій планування за показниками: показник 1 – усвідомлення мети плану – показник, що визначає чи усвідомлюється мета планування, чи формулюється вона у відповіді, а також чи існує відповідність між сформульованою метою та змістом плану; показник 2 – повнота операцій планування – показник, що відображає рівень володіння операціями розумової дії планування – формулюванням мети, виділенням усіх необхідних та достатніх дій у відповідності з метою, встановленням послідовності дій у відповідності з метою. Рівень оцінюваних показників досліджуваних груп представлений на рисунку К.3.

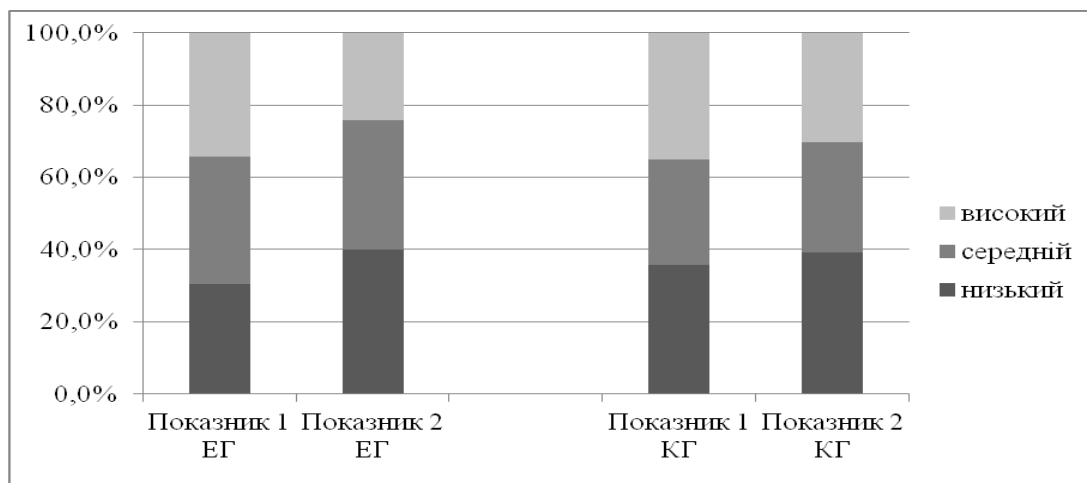


Рис. К.3. Порівняльна характеристика рівнів сформованості показників за задачею 3 у студентів експериментальної та контрольної груп

Задача 4 спрямована на реконструкцію та перетворення уявлень та оцінюється за такими показниками: показник 1 – широта асоціативного поля – показник того, наскільки різнопланово, всебічно досліджуваний може проаналізувати той же предмет, про що свідчить кількість асоціативних зв'язків, які виникають; показник 2 – варіативність асоціативного поля – показник, що фіксує різні варіанти розвитку асоціативних зв'язків, різноспрямованість асоціацій; показник 3 – пластичність уявлень – показник, що відображає різні рівні перетворення уявлень (уявлення не перетворюються, а просто відтворюються або відомі уявлення доповнюються, комбінуються, визначаються нові призначення відомих предметів, відомий предмет включається у нову систему зв'язків). Рівень оцінюваних показників досліджуваних груп представлений на рисунку К.4.

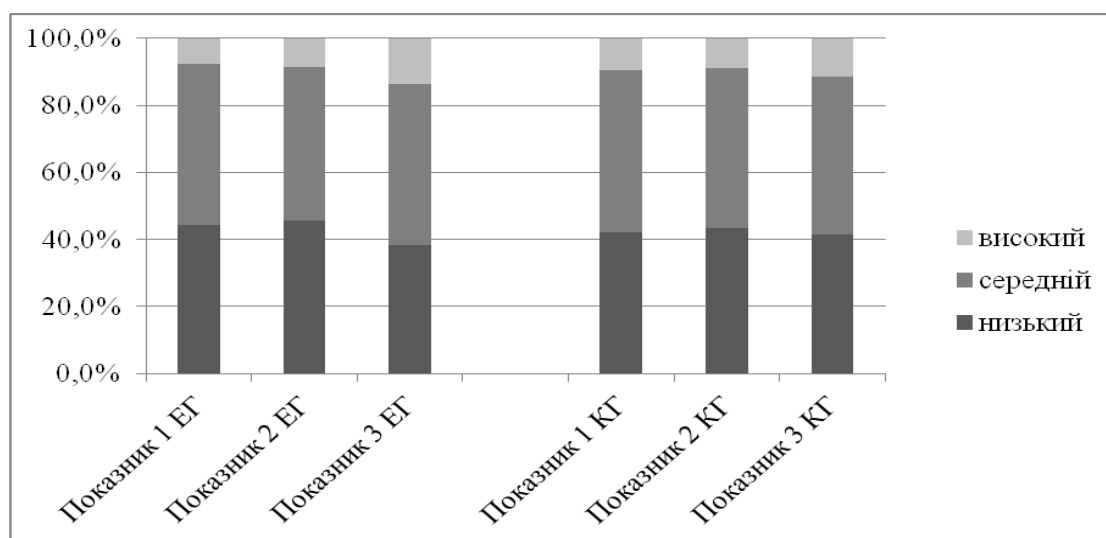


Рис. К.4. Порівняльна характеристика рівнів сформованості показників за задачею 4 у студентів експериментальної та контрольної груп

Задача 5 спрямована на формулювання гіпотез за показниками: показник 1 – широта пошуку при висуванні гіпотез – показник, що відображає різну логіку гіпотетичних суджень при висуванні всіх можливих гіпотез у відношенні тих або інших подій (один напрямок розвитку гіпотези або ряд гіпотез; поява нових гіпотез у зв'язку із попередніми); показник 2 – врахування вимог до умов при висуванні гіпотез – показник того, наскільки у відповіді фіксується аналіз умов задачі, і при цьому факти використовуються для формулювання гіпотез (враховуються багато або не всі вимоги); показник 3 – гнучкість гіпотез – показник, що фіксує різницю в досліджуваних в уміння змінити раніше сформульовані гіпотези або відмовитись від них, якщо вони виявились недостовірними, та сформулювати нові; показник 4 – обґрунтованість гіпотез – показник, що відображає рівень обґрунтування правильності гіпотез (одиночними, випадковими фактами, або, посилаючись на відомі випадки, чи доводячи правильність, встановити закономірності). Рівень оцінюваних показників досліджуваних груп представлений на рисунку К.5.

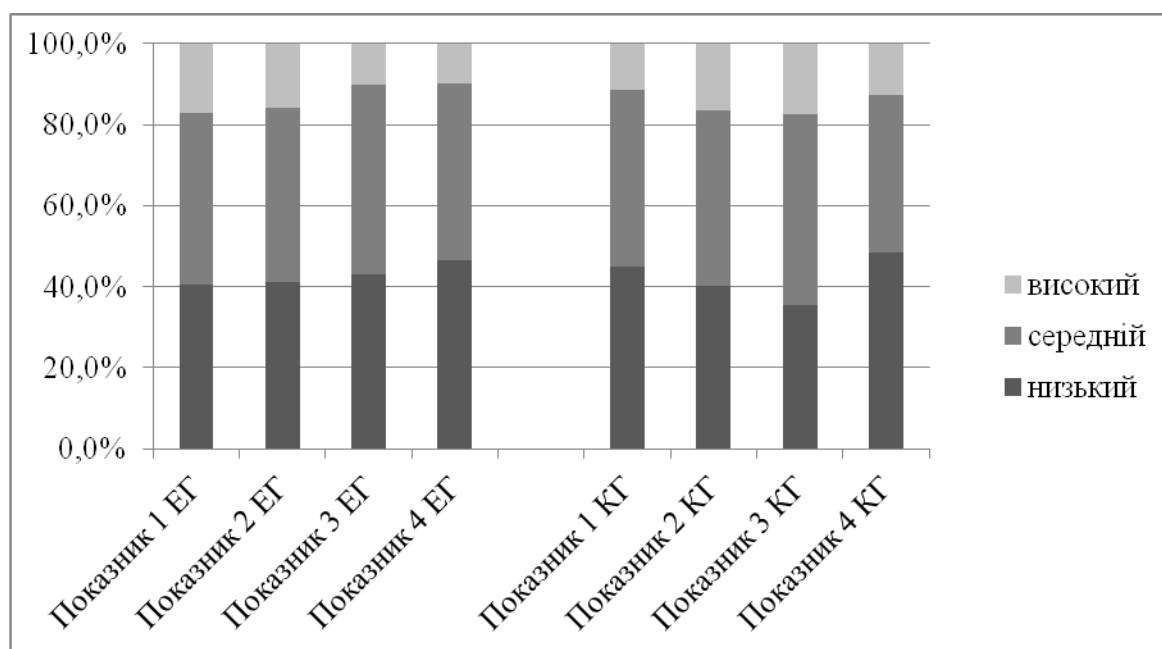


Рис. К.5. Порівняльна характеристика рівнів сформованості показників за задачею 5 у студентів експериментальної та контрольної груп

## ДОДАТОК Л

### *Завдання до авторської методики „Багатоваріантність прогнозу розвитку ситуації (поведінки)”*

1. Активний та веселий за вдачею, відмінник у навчальній діяльності, маленького зросту та з поганим зором хлопчик 14 років у зв'язку з переїздом батьків змінює школу. Спрогнозуйте, які можливі варіанти встановлення відносин з новими однокласниками та обґрунтуйте їх, спираючись на психологічні характеристики особистості, характерні для дітей визначеного віку.

2. До психолога звернулася жінка (56 років), яка викладає англійську мову у школі. Вона змушена звільнитися з роботи для того, щоб доглядати за молодшим онуком, якому виповнилось 2 роки, але вже в перші дні жінка почала сумувати за професійною діяльністю. Як виявилось, вона не готова до завершення кар'єри. Спрогнозуйте можливі варіанти розвитку подій та визначте умови, при яких можливі спрогнозовані Вами варіанти.

3. Батьки дівчинки (8 років) та хлопчика (15 років) вирішують розлучитися. Спрогнозуйте можливі реакції та дії дітей на повідомлення батьків, спираючись на психологічні характеристики особистості, характерні для дітей визначеного віку.

4. Шкільний психолог звернулася до матері 15-річної дівчинки, за результатами спостереження, бесід та анкетування якої виявлена схильність до віктимної поведінки. Спрогнозуйте, які можливі обставини в сімейному житті можуть викликати у дитини сильну невротизацію характеру, та призвести до підвищеної віктимності.

5. Жінка 32-х років звернулася до психолога зі скаргами на незадовільний психологічний стан, який супроводжується психосоматичними порушеннями. У результаті психолог з'ясував, що жінка переживає кризу професійної кар'єри. Спрогнозуйте можливі фактори, що спричиняють кризу та засоби її подолання.

6. У місті А. планується проведення великої міжнародної спортивної події. Визначте та опишіть, які види кримінологічних прогнозів необхідно виконати, щоб бути готовими до можливих ускладнень криміногенної ситуації.

7. Студент Д. в період передвиборчої кампанії проник на один із „серверів імен” глобальної мережі Internet і з хуліганських мотивів підмінив мережеву адресу web-сайту громадського об'єднання „Лев” на адресу його суперника „Ягуар”, через що всі користувачі мережі, які здійснювали запит про новини об'єднання „Лев”, потрапляли на агітаційну сторінку „Ягуара”. Спрогнозуйте можливі варіанти розвитку проблемної ситуації в сфері комп'ютерної інформації та що могло спонукати студента до виконання цих дій.

8. До психолога звернулася мати 4-річного хлопчика, у якого спостерігається затримка мовлення. Спрогнозуйте можливі причини даної проблеми, ознаки, за якими їх можна встановити та можливості її вирішення.

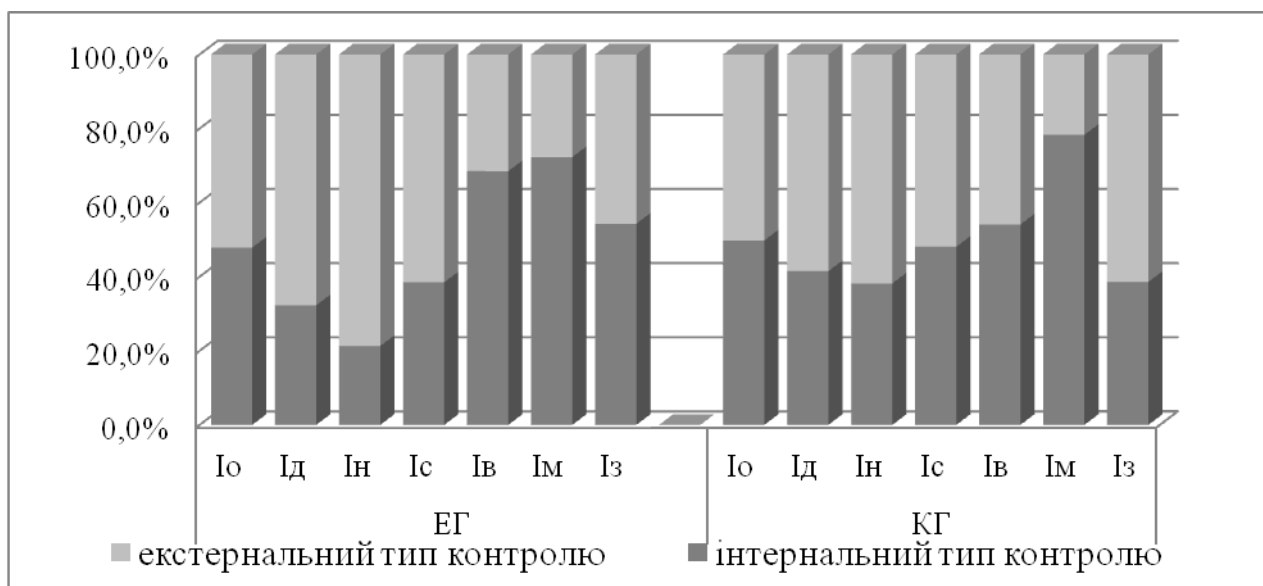
9. До психолога звернулася подружня пара, яка знаходиться у шлюбі 20 років. Сорокарічні чоловік та дружина бажають відновити свої стосунки після зради чоловіка. Визначте можливі причини зради чоловіка та за яких умов можливі відновлення відносин у пари, яка ще не має дітей.

10. С., мати трьох дітей, працівниця ательє з пошиття жіночого одягу, під час примірки звернула увагу, що замовниця вийшла з приміркової, залишивши сумку. Скориставшись її відсутністю, вона викрала з гаманця 300 грн. Проаналізуйте можливі причини злочину. Спрогнозуйте варіанти поведінки учасника ситуації або розвитку ситуації.

## ДОДАТОК М

### *Наочне відображення порівняльних результатів за показниками методики дослідження рівня суб'єктивного контролю (Є. Бажин)*

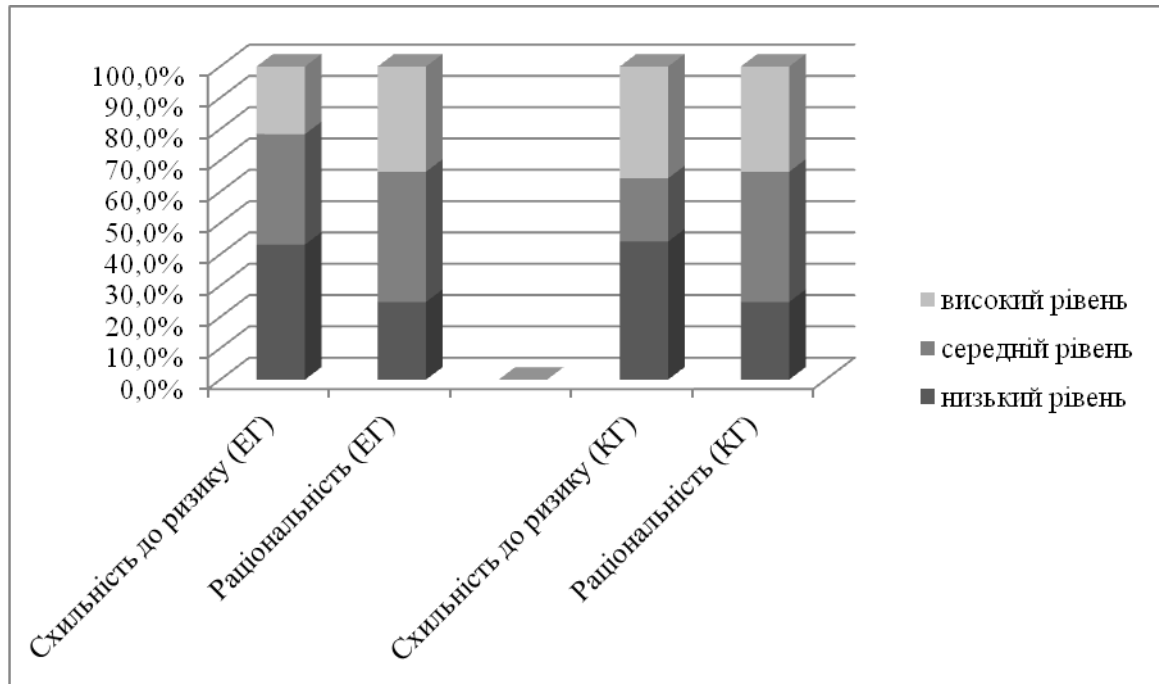
Результати оцінювались за шкалами загальної інтернальності (Іо), інтернальності у галузі досягнень (Ід), інтернальності у галузі невдач (Ін), інтернальності у галузі сімейних відносин (Іс), інтернальності у галузі виробничих відносин (Ів), інтернальності у галузі міжособистісних відносин (Ім), інтернальності в галузі здоров'я та хвороби (Із).



*Рис. 1. Порівняльна характеристика результатів рівнів сформованості показників інтернальності/екстернальності за методикою дослідження рівня суб'єктивного контролю за Є. Бажиним у студентів експериментальної та контрольної груп*

## ДОДАТОК Н

**Наочне відображення порівняльних результатів за показниками методики  
„Особистісні фактори прийняття рішень” Т. Корнілової**



*Рис. 1. Порівняльна характеристика рівнів сформованості показників схильності до ризику та раціональності за методикою дослідження особистісних факторів прийняття рішень за Т. Корніловою у студентів експериментальної та контрольної груп*

## ДОДАТОК О

### *Факторний аналіз ідентифікації структури взаємозв'язків між показниками задоволеністю майбутньою професією студентами ЕГ та КГ на контрольному етапі експерименту*

*Таблиця О.1*

#### **Загальна оцінка показника задоволеності професією студентів практичних психологів контрольної та експериментальної груп на констатувальному та контрольному етапах експерименту**

□	Констатувальний етап						Контрольний етап					
	0,7 – 1,0		0,4 – 0,6		0,1 – 0,3		0,7 – 1,0		0,4 – 0,6		0,1 – 0,3	
	Високий		Середній		Низький		Високий		Середній		Низький	
	кількість	%	кількість	%	кількість	%	кількість	%	кількість	%	кількість	%
ЕГ	27	20,1	56	41,5	53	38,4	57	42,2	71	52,1	8	5,7
КГ	26	21,2	56	45,8	40	33,0	31	25,3	56	46,1	35	28,6

Загальний рівень задоволеності майбутньою професією в експериментальній групі складає  $\lambda = 0,7$  в контрольній групі залишається на попередньому рівні –  $\lambda = 0,5$ .

У процесі опитування 73,6% студентів експериментальної групи вважають професію психолога, як одну із найбільш важливих на сучасному етапі розвитку суспільства, 83,2% визначають її творчий характер та можливість самовдосконалення, 71,5% – можливість досягти соціального визнання та поваги. Встановлено, що 65,6% студентів висловили наявність бажання і розуміння необхідності працювати з людьми, які можуть знаходитись у важкому психологічному, фізичному стані. Ці зміни в поглядах студентів можна пояснити тим, що впровадження моделі формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів призвело до усвідомлення майбутніми фахівцями значущості обраної професії та підвищило рівень зацікавленості майбутньою діяльністю. Результати анкетування свідчать про переконаність респондентів у своїх знаннях та вміннях, необхідних для здійснення цієї діяльності.

Розглянемо докладніше значущість причин задоволеності майбутньою професією студентів експериментальної і контрольної груп. З цією метою застосуємо факторний аналіз для ідентифікації структури взаємозв'язків між показниками, що дозволяють виявити наявність позитивної тенденції до підвищення ступеня осмисленості та сформованості показника мотиваційного критерію – задоволеність обраною професією студентів експериментальної групи.

Відомо, що факторний аналіз заснований на оцінках кореляцій (факторних навантажень) між вихідними й новими показниками (факторами) в межах обраної факторної моделі й дозволяє визначити значущість факторів.

Застосування типового методу обертання („варімакс”) дозволяє отримати просту інтерпретацію факторів, зазначену високими навантаженнями для одних показників і низькими – для інших, що дозволяє провести класифікацію показників.

За допомогою факторного аналізу було побудовано три факторні моделі мотиваційного критерію задоволеності професією студентів контрольної та експериментальної груп, представлені в таблицях О.2 та О.3, де нами виділено найбільш значущі компоненти показника задоволеності, що дозволяє за сукупністю цих показників інтерпретувати відповідні фактори, приписуючи їм найбільш суттєві риси значущих показників. У нижньому рядку наведено вагові коефіцієнти факторів.

Згідно з таблицею О.2, високі факторні навантаження компонент показника задоволеності професією студентів контрольної групи розподілилися за факторами, що мають найбільшу значущість, таким чином: найбільш вагомим був фактор 1 із значенням 20,41, який об’єднує в собі компоненти „Суспільна значущість професії”, „Творчий характер роботи” і „Можливість самовдосконалення” та має загальну мотиваційну спрямованість – „Задоволення творчих потреб з можливістю самовдосконалення”; фактор 2, значущість якого становить 19,54, об’єднує в собі компоненти „Можливість працювати з людьми”, „Можливість досягти соціального визнання”, „Неповний робочий день” і „Можливість отримувати велику заробітну плату, який має загальну мотиваційну спрямованість – „Задоволення матеріальних потреб з можливістю отримання визнання та самореалізація через спілкування з людьми”; фактор 3, значущість якого становить 18,32, об’єднує в собі компоненти „Відповідність роботи наявним здібностям до професії” та „Відповідність роботи моєму характеру”, який має загальну мотиваційну спрямованість – „Задоволення потреб у реалізації своїх професійних здібностей у відповідності з особливостями характеру”.

Таблиця О.2

#### Матриця повернутих компонент для контрольної групи

Компонент	1	2	3
Суспільна значущість професії	<b>0,82</b>	0,062	-0,075
Можливість працювати з людьми	-0,15	<b>0,71</b>	0,02
Творчий характер роботи	<b>0,73</b>	-0,49	0,03
Можливість самовдосконалення	<b>0,65</b>	0,33	-0,12
Можливість досягти соціального визнання	0,19	<b>0,64</b>	-0,08
Відповідність роботи наявним здібностям до професії	-0,31	0,22	<b>0,53</b>
Неповний робочий день	0,21	<b>0,54</b>	-0,31
Відповідність роботи моєму характеру	0,17	-0,11	<b>0,65</b>
Можливість отримувати високу заробітну плату	-0,01	<b>0,57</b>	0,13
Доля фактора	20,41	19,54	18,32

Метод виділення: аналіз шляхом методу головних компонент

Метод обертання: варімакс з нормалізацією Кайзера

Обертання зійшлося за чотирма ітераціями



Таким чином, накопичена дисперсія за першими трьома факторами становить  $\approx 58\%$ .

Таблиця О.3

**Матриця повернутих компонент для експериментальної групи**

Компонент	1	2	3
Суспільна значущість професії	-0,25	0,23	<b>0,87</b>
Можливість працювати з людьми	0,25	<b>0,84</b>	-0,03
Творчий характер роботи	<b>0,81</b>	-0,25	-0,43
Можливість самовдосконалення	<b>0,72</b>	0,03	-0,52
Можливість досягнення соціального визнання	-0,11	0,43	<b>0,75</b>
Відповідність роботи наявним здібностям до професії	<b>0,65</b>	-0,32	0,02
Неповний робочий день	0,35	<b>0,65</b>	-0,25
Відповідність роботи моему характеру	<b>0,62</b>	-0,48	0,25
Можливість отримувати високу заробітну плату	0,13	<b>0,74</b>	-0,01
Доля фактора	32,98	31,25	25,38

Метод виділення: аналіз шляхом методу головних компонент

Метод обертання: варімакс з нормалізацією Кайзера

Обертання зійшлося за чотирма ітераціями

Отже, накопичена дисперсія за першими трьома факторами становить  $\approx 90\%$ .

Згідно з таблицею О.3, високі факторні завантаження компонентів показника задоволеності професією студентів експериментальної групи розподілилися за факторами, що мають найбільшу значущість, таким чином: найбільш вагомим був фактор 1 (32,98), який об'єднує в собі компоненти „Творчий характер роботи”, „Можливість самовдосконалення”, „Відповідність роботи наявним здібностям до професії” та „Відповідність роботи моему характеру”, який має загальну мотиваційну спрямованість – „Задоволення творчих потреб та можливості самовдосконалення відповідно до наявних здібностей та специфіки характеру”; фактор 2, вагомість якого становить 31,25, об'єднує в собі компоненти „Суспільна значущість професії” і „Можливість досягти соціального визнання”, який має загальну мотиваційну спрямованість – „Задоволення потреби у соціальному визнанні, в якій проявляється суспільна значуща місія професії”; фактор 3, значущість якого 25,38, об'єднує в собі компоненти „Можливість працювати з людьми”, „Неповний робочий день” та „Можливість отримувати високу заробітну плату”, який має загальну мотиваційну спрямованість – „Задоволення матеріальних потреб у поєднанні з можливістю спілкування з людьми”.

Дані результати зведено в таблицю О.4, аналіз якої свідчить про домінування усвідомлення соціальної значущості професії та можливості самореалізації в ній у студентів експериментальної групи. На противагу цьому, у студентів контрольної групи, як і раніше, на першому місці знаходиться сприйняття своєї професії як можливості творчості і необхідність у задоволенні матеріальних потреб.

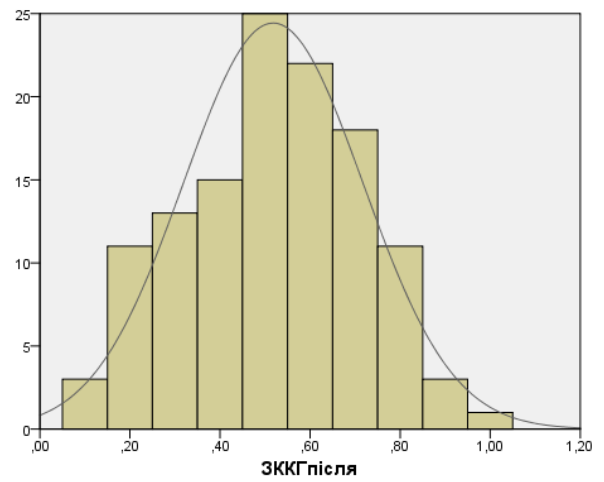
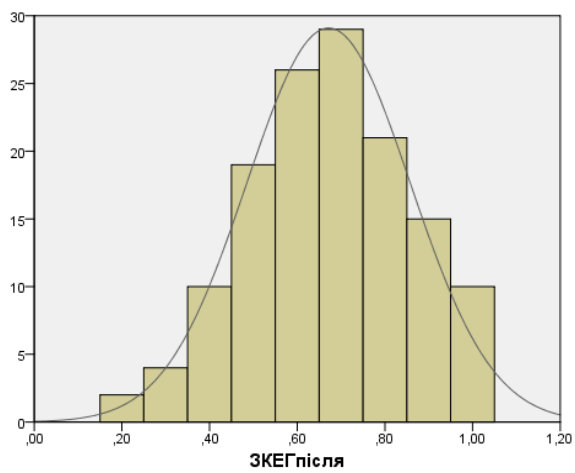
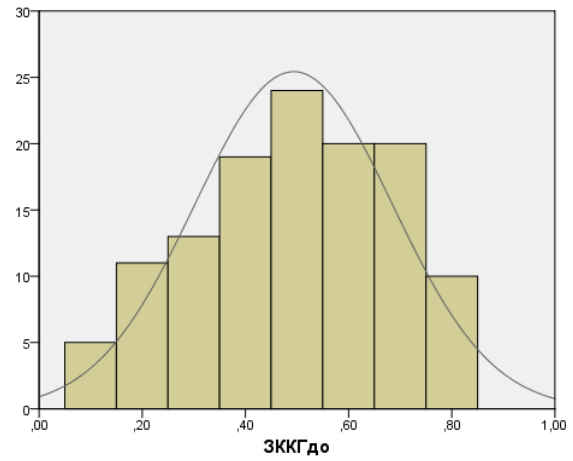
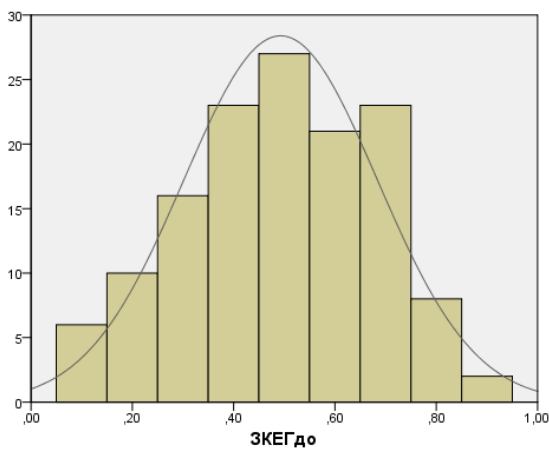
Таблиця О.4

**Розподіл значущості факторів задоволеності професією у студентів  
експериментальної і контрольної груп на контрольному етапі  
експерименту**

ЕГ		КГ	
Значущість інтегрованого фактора	Назва фактора	Значущість інтегрованого фактора	Назва фактора
32,98	Задоволення творчих потреб та можливості самовдосконалення відповідно до наявних здібностей та специфіки характеру	20,41	Задоволення творчих потреб з можливістю самовдосконалення
31,25	Задоволення потреби у соціальному визнанні, в якій проявляється суспільно-значуща місія професії	19,54	Задоволення матеріальних потреб з можливістю отримання визнання; самореалізація через спілкування з людьми
25,38	Задоволення матеріальних потреб у поєднанні з можливістю спілкування з людьми	18,32	Задоволення потреб у реалізації своїх професійних здібностей у відповідності з особливостями характеру

**ДОДАТОК П**

*Гістограми розподілу значень рівней сформованості прогностичних умінь за змістовим критерієм в експериментальній та контрольній групах до та після проведення експерименту*



## ДОДАТОК Р

*Динаміка показників до та після проведення експерименту за методикою  
„Прогностична задача” Л. Регуш в авторській адаптації*

Показники	ЕГ до експерименту			ЕГ після експерименту			КГ до експерименту			КГ після експерименту		
	рівень %			рівень %			рівень %			рівень %		
	н	с	в	н	с	в	н	с	в	н	с	с
Рівень вербального узагальнення наслідків	38,8	47,8	13,4	12,1	51,8	36,1	48,8	40,1	11,1	44,5	42,2	13,3
Обґрунтованість визначених наслідків	42,2	43,5	14,3	10,2	58,1	31,7	49,2	38,2	12,6	42,1	44,3	13,6
Перспективність наслідків	38,5	46,5	15	8,5	50,6	40,9	40	45,3	14,7	30,8	52,8	16,4
Логіка визначення наслідків	38,8	46,3	14,9	10,3	55,3	34,4	48,9	40,8	10,3	42,3	44,2	13,5
Усвідомлення вірогіднісного характеру наслідків	42,4	45,1	12,5	5,8	58,3	35,9	49,8	38,1	12,1	45,5	40,2	14,3
Усвідомлення етапів процесу прогнозування при встановленні причинно-наслідкових зв'язків	41,2	42,5	16,3	8,5	58,1	33,4	47,3	41,5	11,2	47,1	41,6	11,3
Рівень вербального узагальнення причин	39,1	44,3	16,6	6,2	53,3	40,5	43,5	46,5	10	42,3	47,2	10,5
Повнота причинно-наслідкових зв'язків	48,2	45,2	6,6	5,2	50,2	44,6	41,9	48,1	10	40,1	49,3	10,6
Суттєвість причинно-наслідкових зв'язків	40,9	41,2	17,9	5,1	49,3	45,6	40,9	38,2	20,9	38,8	39	22,2
Усвідомлення мети плану	30,3	35,5	34,2	5,3	40,5	54,2	35,6	29,2	35,2	35,1	29,6	35,3
Повнота операцій планування	40,1	35,8	24,1	6,3	40,3	53,4	39,3	50,8	30,2	38,9	30,8	30,3
Широта асоціативного поля	44,2	48,3	7,5	13,2	56,9	29,9	42,2	48,1	9,7	40,6	49,6	9,8
Варіативність асоціативного поля	45,5	45,8	8,7	6,8	55,2	38	43,5	47,6	8,9	42,2	48,8	9
Пластичність уявлень	38,2	48,1	13,7	10,7	58,3	31	41,5	46,9	11,6	40,2	47,5	12,3
Широта пошуку при висуненні гіпотез	40,5	42,5	17	11,9	52,2	35,9	45,1	43,3	11,6	43,8	43,6	12,6
Врахування вимог до умов при висуненні гіпотез	41,1	42,9	16	12,1	53,2	34,7	40,1	43,5	16,4	38,2	45,1	16,7
Гнучкість гіпотез	42,9	46,8	10,3	11,1	51,3	37,6	35,5	47	17,5	35,4	47	17,6
Обґрунтованість гіпотез	46,6	43,5	9,9	9,1	53,5	37,4	48,3	39	12,7	47,5	39,6	12,9

## ДОДАТОК С

*Гістограми розподілу значень рівнів сформованості прогностичних умінь за рефлексивним критерієм в експериментальній та контрольній групах до та після проведення експерименту*

