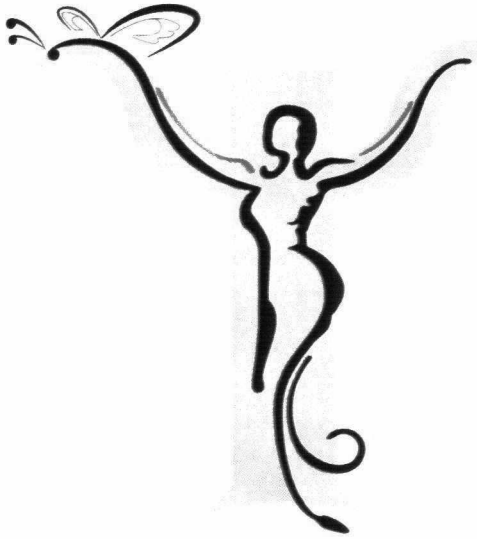
Міністерство освіти і науки України
Хмельницький національний університет
Кафедра практичної психології та педагогіки
Уманський державний педагогічний університет ім. Павла Тичини
Хмельницьке об'єднання психологів та психотерапевтів

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Тези доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції

м. Хмельницький, 21–22 квітня 2015 року



Хмельницький
2015

УДК 37.015:159.9
ББК 88:8
А 43

Рекомендовано до друку Вченою радою Хмельницького національного університету (протокол № 9 від 26 березня 2015 р.).

Редакційна колегія:
Потапчук Є. М., доктор психологічних наук, професор (*головний редактор*);
Левицька Т. Л., кандидат психологічних наук, доцент;
Подкоритова Л. О., кандидат психологічних наук, доцент;
Гаврилькевич В. К., кандидат психологічних наук, доцент;
Варгата О. В., кандидат педагогічних наук, доцент;
Параскевич Л. Г.

Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців : тези доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції (Хмельницький, 21–22 квітня 2015 р.) / [ред. колегія: Є. М. Потапчук (голов. ред.), Т. Л. Левицька, Л. О. Подкоритова, В. К. Гаврилькевич, О. В. Варгата, Л. Г. Параскевич] / М-во освіти і науки України, Хмельницький нац. ун-т, Каф. практ. психол. та педагог. – Хмельницький : ХНУ, 2015. – 190 с.

У збірнику представлені тези доповідей учасників Всеукраїнської науково-практичної конференції «*Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців*», яка відбулась 21–22 квітня 2015 року в м. Хмельницькому на базі Хмельницького національного університету за ініціативи кафедри практичної психології та педагогіки.

Збірник адресований науковцям, аспірантам, студентам, а також усім, хто цікавиться сучасними науковими дослідженнями в галузі психології, педагогіки, соціології.

Матеріали подані в авторській редакції. Відповідальність за науковий та літературний зміст опублікованих матеріалів несуть їх автори. Думки авторів можуть не збігатися з позицією редколегії.

Збірник матеріалів конференції підготовлено до друку кафедрою практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету.

Електронний варіант збірника розміщено на сайті кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету: http://kafedra-psy.at.ua

При передруку публікацій посилання на збірник обов'язкове.

© Автори тез, 2015
© Кафедра практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету, оригінал-макет, 2015

Мартиненко С. М.
Київський університет імені Бориса Грінченка

МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ У ВИМІРІ ОСОБИСТІСНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ ОСВІТИ

У процесі впровадження особистісно-розвивальної освіти в Україні пріоритетного значення набуває педагогічна діагностика як одна із умов оновлення змісту і технологій навчання. Педагогічну діагностику вважають необхідною складовою діяльності фахівців у різних галузях наукового пізнання. Якщо звернутися до генези педагогічної діагностики, то варто зазначити, що найбільш давньою вважається медична діагностика, яка мала помітний вплив на розвиток і становлення інших її видів, у тім числі й педагогічної. У медицині поняття «діагностика» тлумачиться як вчення про принципи і методи розпізнання і виникнення різних хвороб.

Мета і завдання статті: визначити методологічну основу педагогічної діагностики; охарактеризувати психолого-педагогічні джерела, присвячені дослідженню окресленої проблеми; встановити основні функції та алгоритм проведення педагогічного діагностування; проаналізувати особливості педагогічної діагностики в особистісно-розвивальній моделі навчання.

Проведений аналіз засвідчує, що філософські джерела визначають діагностику як особливий вид пізнання, що інтегрує наукові знання про сутність і пізнання одиничного явища. Результатом такого пізнання є діагноз, тобто висновок про стан явища, об'єкта або суб'єкта. Філософські дослідження розкривають низку послідовних етапів діагностичного процесу, що охоплюють: перший етап – діагностичне дослідження і збір діагностичної інформації; другий етап – оброблення отриманих даних і складання довготривалих варіантів протікання діагнозу; третій – диференційована діагностика; четвертий – висновки та оцінювання діагнозу; п'ятий етап – додаткове дослідження об'єкта (суб'єкта) і збір відповідної інформації.

Якщо медичний діагноз спрямовується на виявлення аномального стану об'єкта (суб'єкта), то психологічний – встановлення сутності існуючого стану об'єкта з подальшим прогнозуванням його розвитку. Вважаємо, що найбільш помітний внесок у розвиток психодіагностики зробили зарубіжні вчені Б. Ананьєв, Л. Виготський, С. Рубінштейн, М. Хайдергер, З. Фрейд, К. Ясперс, а також українські вчені С. Григор'єв, В. Завіна, С. Мартиненко, О. Мельник, та інші.

Витоки вітчизняної педагогічної діагностики знаходимо ще в кінці XIX–початку XX ст. у діяльності К. Ушинського, Я. Чепіги, пізніше – В. Сухомлинського, які розглядали діагностування як специфічну форму пізнання, що допомагає педагогу в побудові навчально-виховного процесу, який передбачає врахування індивідуальних особливостей і здібностей учнів.

Аналіз психолого-педагогічних джерел засвідчив, що наукові основи педагогічної діагностики висвітлено в працях А. Бєлкіна, Б. Бітінаса, К. Інгенкамп, А. Кочетова, І. Радченка. У їхніх дослідженнях педагогічна діагностика подається як галузь наукового пізнання; як вид педагогічної діяльності вчителя, що має визначену структуру; як наука, що здійснює педагогічне вимірювання за встановленими ознаками і критеріями; досліджує об'єкт (суб'єкт) діагностування з позиції не лише пізнання, але й його перетворення.

Вважаємо, що маємо право повною мірою висловити власне бачення аспектів методології педагогічної діагностики в розробленій концепції. З огляду на це нами встановлено принципи педагогічної діагностики, які розглядаємо як вихідні її положення і як умови органічного вираження (включення) в цілісний педагогічний процес. До них віднесено: системність і конкретність; наукове обґрунтування теорії та методики педагогічної діагностики; доступність діагностичних процедур і методик педагогам і учням; оптимізація форм, методів і прийомів діагностування; комплексність діагностики та її прогностичність.

Педагогічне діагностування розуміємо як систему дій педагога, спрямовану на постійне вивчення за допомогою спеціально розроблених діагностичних методик різноманітних елементів педагогічної системи, тому методологічною основою педагогічної діагностики є науковий підхід до оцінювання фактів і явищ, принципи моделювання, об'єктивності та детермінізму, які передбачають аналіз причин того або іншого стану явища, що діагностується (Мартиненко С. М., 2008).

Реалізація зазначених принципів за такою послідовністю дозволяє вчителю успішно вирішувати завдання педагогічної діагностики як системи дій у реальному освітньому процесі. Рівні педагогічного діагностування подаємо в такій послідовності: *компонентна; структурна; системна діагностика; прогнозування.*

Компонентна діагностика є початковим етапом педагогічного діагностування, під час якого вчитель в педагогічному процесі виокремлює деякі компоненти і вивчає їх стан.

На рівні структурної діагностики педагог встановлює зв'язки між попередньо дослідженими і в гіпотезі зазначає їхню залежність від окремих компонентів, визначає структуру процесу.

Під час розроблення діагностичної методики необхідно враховувати також і системний підхід, який передбачає вивчення педагогічного явища як цілісної системи, аналіз основних зв'язків всередині досліджуваного об'єкта (суб'єкта) тощо.

На рівні прогнозування, яке визначає перспективи розвитку педагогічних явищ, процесів, педагогічна діагностика застосовує методи теоретичного й емпіричного дослідження, що дозволяють описувати реальні та передбачувані процеси за допомогою логіко-мовленнєвих символів. На всіх рівнях педагогічного діагностування необхідно конструювати теоретичні моделі діагностичних процесів. Моделювання в педагогічній діагностиці виконує функцію об'єктивного відображення педагогічної дійсності, її закономірностей і зв'язків. Розроблення логіки моделювання діагностичної ситуації визначається закономірностями педагогічного процесу.

У педагогічній діагностиці вивчення спрямовується на результативність освіти, формування особистості та колективу, пошук причин їх змін, аналіз педагогічного процесу. За традиційною парадигмою освіти, діагностика обмежується фіксуванням показників навченості, вихованості учнів у різних видах діяльності.

З урахуванням зазначеного подаємо розроблений нами *алгоритм педагогічного діагностування*, який охоплює: 1) визначення об'єкта (суб'єкта), мети і завдань педагогічного діагностування; 2) розроблення гіпотези та її поступова перевірка; 3) вибір діагностичних засобів (критерії, рівні, методики); 4) збір інформації про досліджуваний об'єкт, суб'єкт (співставлення реального стану об'єкту з нормативно-оптимальним); 5) оброблення отриманої інформації, її аналіз, систематизація та класифікація; 6) синтез компонентів діагностованого об'єкта (суб'єкта) на основі аналізу перевіреної інформації; 7) прогнозування перспектив подальшого розвитку діагностованого об'єкта (суб'єкта); обґрунтування й оцінювання педагогічного діагнозу; 8) практичне застосування педагогічного діагнозу; здійснення проекції з метою управління педагогічним процесом, із урахуванням змін діагностованого об'єкта (суб'єкта).

Дотримання поетапності у визначеному алгоритмі допомагає дослідникам системно вирішувати завдання педагогічного діагностування і спостерігати за логікою побудови діагностичного дослідження.

Сподіваємося, що попередньо зазначене повною мірою відображає специфіку педагогічного діагностування як виду пізнання й відповідає поставленим завданням, тому що, моделюючи зміст діагностичної діяльності, ми не лише констатуємо стан моральної та інтелектуальної сфери особистості, але й здійснюємо активну їх зміну.

У традиційній парадигмі освіти педагогічна діагностика спрямовується на виявлення стану освітнього процесу і результативності виховної діяльності вчителя, вивчаються умови і результати навчально-виховного процесу з метою підвищення його ефективності. Подаючи діагностичну діяльність учителя як професійну, творчу, спрямовану на визначення й реалізацію умов, методів і засобів, за допомогою яких перебудовується педагогічна дійсність, відбувається її перехід на новий рівень функціонування і розвитку, розглядаємо її в контексті особистісно-розвивальної освіти.

За особистісно-розвивальною парадигмою в системі педагогічної діагностики виокремлюємо низку компонентів, зокрема: *цільовий* – визначає цільові аспекти діяльності учнів, охоплених діагностичною діяльністю; *змістовий* – передбачає відбір діагностичних засобів відповідно до цільового компоненту; *операційний* – охоплює не лише операційне втілення діагностичних засобів, але й їх розроблення, а також апробацію методик і технологій; *аналітичний* – дозволяє відібрати та проаналізувати отримані результати і визначити педагогічні умови подальшої педагогічної взаємодії з учнями; *прогностичний* – встановлює систему ідей педагогів, спрямовану на корекцію поведінкових виявів, особистісних якостей, способів мислення тощо.

З огляду на зазначене, *особливо значущими є ті функції педагогічного процесу, які забезпечують його об'єктивний і незалежний характер, серед яких*: функція зворотнього зв'язку, що дозволяє вчителю прослідковувати ефективність прийнятих педагогічних рішень; оцінювальна функція результативності, пов'язана зі змістовою оцінкою педагогічної діяльності; комунікативна і конструктивна функції важливі для визначення індивідуально-типологічних особливостей, які виявляються в дітей під час педагогічної взаємодії; інформаційна функція уможливлює застосовувати результати педагогічної діяльності в системі моніторингової служби школи; реалізація прогностичної функції дає змогу визначати подальші перспективи розвитку особистості, колективу.

Подані функції виокремлюють педагогічне діагностування в особистісно-розвивальній моделі навчання, допомагають відслідкувати закономірності внутрішнього розвитку особисті.

Наукові основи діагностування як однією з умов реалізації особистісного підходу і розвитку учнів в освіті визначено дослідженнями Ю. Бабанського, Л. Занкова ще в 60-70-ті роки XX століття. Зокрема, в

своїй концептуальній системі Ю. Бабанський сформулював важливі теоретичні основи навчання як цілісної системи, обґрунтував критерії її оптимізації та оптимальності, заходи, які забезпечують досягнення очікуваних результатів у навчанні, вихованні та розвитку школярів. Проведений великим дидактом соціально-педагогічний аналіз причин неуспішності учнів засвідчив, що діти мають специфічну ієрархію причин неуспішності. Вони мають потребу в подоланні суттєвих затримок розвитку мислення, формуванні навичок навчально-пізнавальної діяльності, негативного ставлення до навчання тощо. Праці Ю. Бабанського справедливо вважаються суттєвим внеском у вирішення проблеми необхідності педагогічного діагностування, тому що дослідник в 70-х роках XX століття – періоді «тоталітарної педагогіки» порушував питання про диференційований та індивідуальний підхід у роботі з учнями, які мали проблеми в навчанні. Зокрема вчений зазначав, що «у початковій школі, де переважає комплекс інтелектуально-соматичних причин постійної неуспішності, необхідно звертати особливу увагу на розвивальний вплив навчання і збереження здоров'я учнів» (Бабанський К. Ю., 1977).

Помітний внесок у розвиток педагогічної діагностики мали також праці Л. Занкова і його учнів, які вперше у вітчизняній психологічній науці та шкільній практиці ефективність і якість освіти оцінювалися з позиції розвитку учнів початкової школи (Занков Л. В., 1972). Так, у 50-ті роки в експериментальних дослідженнях Л. Занкова вперше здійснено цілеспрямоване спостереження за розвитком психічних функцій молодшого школяра. З того часу діагностична діяльність вважається важливим компонентом професійної діяльності вчителя. Дослідження здійснювалось за допомогою класичних методик, спрямованих на цілісне вивчення мисленнєвої та практичної діяльності, духовні потреби учнів, що безпосередньо й впливало на індивідуалізацію педагогічного процесу. Це відповідало меті та завданням розвивального навчання, тому що розвиток внутрішнього прагнення до навчання було основою ефективності експериментального навчання в системі Л.Занкова. Діагностична діяльність в експериментальному навчанні, запропонована Л. Занковим, була вагомим внеском у розроблення змісту діагностичної діяльності в особистісно-розвивальній освіті, оскільки дозволяла визначати індивідуальні варіанти й траєкторії розвитку молодших школярів, що дає змогу вчителю змінити підхід до дитини, вдосконалити прийоми роботи і послідовність завдань (Занков Л. В., 1972). Було зроблено висновок, що учнів, які навчаються за цією системою освіти, характеризує внутрішнє стимулювання до навчання.

Діагностування в системі розвивального навчання Д. Ельконіна – В. Давидова подано багатолітніми дослідженнями як вітчизняних, так і зарубіжних авторів, які умовно можна поділити на чотири групи. У працях учених розкриваються деякі змістові аспекти, пов'язані з діагностичною діяльністю в системі розвивальної освіти, які можуть бути впроваджені також і в особистісно-розвивальній (Эльконин Д. Б., Давидов В. В., 1962).

До цієї групи належать праці, спрямовані на діагностування сформованості як пізнавальної діяльності, так і окремих її компонентів: цілепокладання, навчальних дій, мотивів, оцінювання і контролю (Л. Беруфая, Л. Захарова, Г. Максимова, В. Рєпкін, В. Романенко). Вчені у наукових розвідках зосереджували особливу увагу на ігрових методиках, за допомогою яких визначалися особливості дослідницької діяльності дітей під час вирішення навчальних завдань (Л. Беруфая); рефлексивному контролі у процесі оцінювальної діяльності (Г. Максимова); розробленні системи психолого-педагогічного моніторингу, завдання якого полягало в отриманні даних про розвиток мислення, пам'яті, мотиваційної сфери, показники психічного розвитку (В. Рєпкін) тощо.

Вивчення окресленої проблеми засвідчило, що в 70–80 роках А. Зак, В. Давидов, П. Нєжнов, Я. Пономарьов, а в 90-ті А. Григор'єв, В. Завіна, Г. Мікуліна, О. Мельник, Г. Цукерман пропонують діагностувати особистість молодшого школяра за допомогою авторських психологічних методик. Наприклад, діагностичними методиками, розробленими А. Заком, охоплюються завдання з математики, спрямовані на вивчення рефлексії, моделювання способів вирішення. Діагностуючи розвиток у дітей вмінь змістовного аналізу, авторська методика полягала в тому, що в завданнях одного типу учні знаходили загальний принцип їх побудови, що й уможливлювало їх швидше розв'язання, а це давало змогу діагностувати сформованість теоретичного логічного мислення.

Методика П. Нєжнова передбачала вирішення декількох завдань, виконуючи які учні формулювали принцип зміни об'єкта, а згодом, беручи до уваги результати аналізу, розв'язували цілу низку подібних задач, що передбачали планування й моделювання зазначеного об'єкта. Вчений визначив рівні розвитку змістового аналізу й встановив, що конструктивний аспект був характерним саме для теоретичної форми (Нежнов П. Г., 1986).

Я. Пономарьов визначив змістове планування як внутрішній план дій за об'ємом матеріалу, який отримує дитина в інтелектуальному плані під час розв'язання математичних задач без урахування їх предметного змісту.

А. Григор'єв, В. Завіна, Г. Мікуліна, Г. Цукерман предметну діагностику з математики, гуманітарних предметів будували на основі інформації, яку учні не вивчали під час уроків. Завдання мали змістову абстракцію. Аналіз результатів їх виконання засвідчив рівень узагальнення здобутих знань. Уміння оцінювати учнем власні знання допомагають педагогу відслідковати розвиток інтелектуальних здібностей (Григор'єв А. Й., Завіна В. І., 2005).

Дослідження В. Давидова, О. Дусавицького, Г. Максимової, В. Рубцова присвячені вивченню психологічних закономірностей способів організації спільної навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Методику дослідження структури міжособистісних стосунків молодших школярів у навчальній діяльності розроблено О. Дусавицьким. Діагностична методика охоплювала такі компоненти: розподіл учнів за групами, вибір консультантів, спільне обговорення змісту завдання і самостійне його виконання (Дусавицький О. К., 2000). Ця методика дає змогу педагогу визначити лідерів серед найбільш активних дітей класу, прагнення до спільної діяльності, розвиток цінностей спільного спілкування (організованість, самостійність, уміння відстоювати власну позицію тощо).

В. Рубцов вивчав особливості організації рефлексивних форм навчальної діяльності, індивідуалізацію навчання, впровадження індивідуального підходу за допомогою сконструйованої методики, соціально-генетичну психологію розвивального навчання. Встановлення відмінностей в механізмі регуляції індивідуальних операцій дозволяє здійснювати проектування нових форм організації навчальних ситуацій, що забезпечує групове засвоєння загальних способів розв'язування дослідницьких задач, апробація та засвоєння способів побудови спільних дій (Рубцов В.В., 2008).

Нами встановлено, що В. Рубцов, Б. Коротяєв досліджували форми спільної навчальної діяльності дітей. Після застосування діагностичних методик, побудованих на матеріалах розв'язання задач із фізики, ними визначено умови організації співпраці учнів, до яких віднесено взаємозавдання, навчальний конфлікт, взаємоконтроль і взаємокорекцію. Ознаками такої діяльності були: встановлення суттєвих даних навчального матеріалу, визначення учнями взаємозв'язків між предметними і символо-знаковими способами діяльності (Коротяев Б. І, 1980). Дослідники встановили, що саме такі форми співпраці позитивно впливають на розвиток теоретичного мислення учнів.

Праці М. Боцманової, А. Захарової спрямовані на вивчення моральної сфери молодших школярів після впровадження в початкову школу християнської етики, зорієнтованої на розвиток у дітей теоретичного мислення. Вчені в учнів другого класу виявили рефлексію у процесі оцінювання й самооцінювання якостей особистості й здатності до аналізу вчинків однолітків. Діагностичні дані підтвердили рівень розвитку моральних тверджень і їх безпосередню залежність від сформованості теоретичного мислення.

З урахуванням проведеного аналізу й порівняння наукових вважаємо, що основу розвитку діагностованих якостей особистості, формування яких відбувається перш за все під час розвивального навчання, основною складовою якого є теоретичне мислення, рефлексія, змістове узагальнення, здатність застосовувати символо-знакові засоби.

Хоча варто зазначити, що для особистісно-розвивальної освіти цих критеріїв недостатньо. Для того, щоб відслідкувати розвиток цілісної особистості педагогу необхідно орієнтуватися на критерії, які характеризують новоутворення не лише в інтелектуальній, але й інших сферах особистості: індивідуальний досвід і моральність, що передбачає всебічну готовність учителя для діагностичної діяльності у системі особистісно-розвивальної освіти.

Висновки. Таким чином, методологічною основою педагогічної діагностики як науки і практичної діяльності є філософські положення теорії наукового пізнання, гуманістичної філософії, системного та особистісно зорієнтованого підходів до розуміння соціальної сутності особистості, положення педагогічної науки щодо становлення особистості, її навчання в системі особистісно-розвивальної освіти, а також праці як зарубіжних, так і вітчизняних учених про розвиток педагогічної діагностики, її особливості, функції у процесі експериментального навчання.

СУЧАСНІ ОСВІТНІ КОНЦЕПЦІЇ ТА ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

АЛЮШИНА Н. О.
Електронне наставництво – інноваційний інструмент психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців 47
БАБІЙ І. В.
Психологічні чинники розвитку професійного мовлення в учнів професійно-технічних навчальних закладів сфери обслуговування 49
БАЙБАКОВА О. О.
Формування вмінь міжкультурної взаємодії як важлива складова професійної підготовки майбутніх фахівців 50
БАЛАНДЮК Р. Г.
Економічна складова змісту історії України в системі підготовки майбутніх вчителів історії 52
БАРАНОВСЬКА Л. В.
Психолого-педагогічне забезпечення освіти дорослих в Україні 53
БІЛИК Л. Ю., ВАРГАТА О. В.
Використання інформаційних технологій у навчально-пізнавальній діяльності студентів вищого навчального закладу 55
БОЙКО А. М.
Belcanto – метод сучасної вокальної освіти 56
БОНДАРЕНКО З. П.
Підготовка майбутніх фахівців до здійснення волонтерського супроводу дітей-сиріт та дітей з вадами розвитку 57
ВАСИЛЕНКО О. М.
Основні аспекти надання соціально-педагогічної та психологічної допомоги учням з дистантних сімей 60
ВАСИЛЬЄВ І. Б.
Про цілеспрямоване формування функційного продукту при вивченні курсу «Професійна педагогіка» 61
ВАСИЛЬЄВА О. А.
Деякі проблеми підготовки майбутніх психологів у ВНЗ до роботи в системі освіти 63
ГЛАДКОВА В. М., ПОЖАРСЬКИЙ С. Д.
Акмеологічні технології професійної підготовки майбутніх фахівців освітньої сфери 65
ГОМОНЮК О. М.
Розвиток професійної компетентності майбутніх педагогів 67
ГОРЯІНОВА Л. Д.
Використання методики опорних сигналів у процесі підготовки майбутніх медиків 69
ГОЦУЛЯК Н. Є., ЖИЛЯК Н. В.
Стратегії учіння у вищому навчальному закладі та їхня психологічна характеристика 71
ДЖИГУН Л. М.
Підготовка практичного психолога в сучасних умовах 72
ДІДЕНКО О. В.
Особливості використання невербальних засобів комунікації у професійній діяльності викладача 74
ЄФРЕМОВА А. Я.
Аналіз системи фізичного виховання у ВНЗ залізничного профілю 75
ЖАРУК І. В.
Використання кейс-технології в процесі підготовки майбутніх фахівців із розв'язання конфліктів 76
КИПИЧЕНКО Н. С.
Особливості формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи в педагогічній майстерні 77
КОБИЛЯНСЬКА Л. І.
Використання потенціалу семінарських занять у підготовці майбутніх гувернерів у вищих навчальних закладах 78
КОЗУБОВСЬКИЙ Р. В.
Вдосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у процесі волонтерської діяльності 80
КОЛЕСНИК Н. Є.
Концептуальні ідеї підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів 82
КОПИЛОВ С. О.
Автентичність як ціннісний орієнтир психолого-педагогічної підготовки майбутнього фахівця 83

КОПИЛОВА С. В.
Становалення і розвиток парадигми управління як передумова створення адаптивних соціально-педагогічних систем ... 85
КОСТЕНКО Д. В.
Роль мовленнєвої культури у формуванні особистості ... 87
КРУТЮК Н. Т.
Використання інформаційних технологій у формуванні етнопедагогічної культури майбутніх фахівців соціономічної сфери ... 89
КУКЛО О. Є.
Основна функція та базисні складові комунікативної компетентності правоохоронців ... 90
ЛАХ М. Р.
Інноваційні технології як педагогічна проблема ... 91
ЛЕВИЦЬКА Л. В.
Аналіз рівня розвитку інклюзивної компетентності викладачів Хмельницького інституту соціальних технологій ... 93
ЛЯШОВА Н. М., БОНДАРЕНКО Н. Б.
Досвід роботи з підготовки майбутніх фахівців до викладання математики в умовах наступності дошкільного закладу та початкової школи ... 95
МАРТИНЕНКО С. М.
Методологічний аспект педагогічної діагностики у вимірі особистісно-розвивальної освіти ... 97
МАРЦЕНЮК Н. А.
Проблема формування професійної мобільності майбутніх менеджерів аграрної галузі ... 100
МИХАЛЬЧЕНКО Н. В.
Особливості розвитку патріотичної рефлексії учнів молодшого шкільного віку у навчальному процесі ... 101
МІХЕЄВА Л. В.
Педагогічна практика в системі професійної підготовки магістрантів спеціальності «Практична психологія» ... 103
МОРОЗОВСЬКА Т. Д.
Готовність майбутніх вчителів мистецьких дисциплін до гуманістичного стилю педагогічної взаємодії: критерії та показники ... 106
НАГАЙЦЕВА І. Д.
Формування конфліктологічної компетентності як чинника особистісного розвитку ... 108
ПАЛІНЧАК В. М.
Сучасні освітні підходи до професійної підготовки фахівців менеджменту в США ... 109
ПАРАСКЕВИЧ Л. Г.
Духовно-гуманістичні засади педагогічної діяльності ... 111
ПАРШЕНКО К. А., ПРУС О. В.
Управлінські аспекти запровадження системи ступеневої освіти у вищій школі ... 113
ПОВІДАЙЧИК О. С., ПОВІДАЙЧИК М. М.
Деякі аспекти розробки навчально-контролюючого програмного комплексу з вивчення природничих дисциплін ... 114
ПОЛЬГУН К. В.
Підготовка педагогів вищого навчального закладу до роботи в умовах інклюзивного навчання ... 116
ПОПЕЛЮШКО Р. П.
Деякі психолого-педагогічні аспекти впровадження інклюзивного підходу в освіті ... 118
ПОПОВИЧ І. Є.
Формування дослідницьких умінь вчителя як важлива складова концепції педагогічної освіти ... 120
РЯБЕЦЬ І. В.
Використання педагогічної технології «дебати» у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців із зв'язків з громадськістю ... 121
СІДУН Л. Ю.
Реалізація концепції полікультурної освіти в США ... 123
СМУК О. Т.
Психологічні аспекти становлення особистості дитини-сироти підліткового віку ... 125
СТОЙКА О. Я.
Елективні програми навчання у професійній підготовці фахівців в США ... 127
ТІТАРЕНКО І. І.
Формування конфліктологічної компетентності в процесі підготовки майбутніх фахівців зі зв'язків з громадськістю (PR) ... 128
ТОГОЧИНСЬКИЙ О. М.
Особливості технології формування соціальної компетентності у курсантів вищих навчальних закладів МВС України ... 130

Наукове видання

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Тези доповідей
Всеукраїнської науково-практичної конференції
(м. Хмельницький, 21–22 квітня 2015 року)

Технічний редактор
Гаврилькевич В'ячеслав Костянтинович

Редакційно-видавнича підготовка
Кафедра практичної психології та педагогіки
Хмельницького національного університету
29016, м. Хмельницький, вул. Інститутська, 11
Тел. (038-2) 70-86-47.
E-mail: kafedrapip@ukr.net
http://kafedra-psy.at.ua

Підписано до друку 14.04.2015 р.
Формат 84x108 1/32. Папір офс.
Ум. друк. арк. 23,37. Наклад 100.