

Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка



ВІСНИК

КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА

ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ

Випуск 4

Тема випуску: КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ
ФАХІВЦЯ З ВИЩОЮ ОСВІТОЮ

Кам'янець-Подільський
2012

УДК 378.4(082):159.9
ББК 74.58
В53

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
Серія КВ №14578-3549 ПР від 11.11.2008 р.

Рекомендовано до друку вченою радою Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка
(протокол № 10 від 24 жовтня 2012 р.)

Рецензенти:

- О. І. Бондарчук**, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології
управління ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»
О. П. Сергєєнкова, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної,
вікової та педагогічної психології Київського університету імені Бориса Грінченка

Редакційна колегія:

- Г. К. Радчук**, доктор психологічних наук, професор
(відповідальний редактор)
Т. В. Дуткевич, кандидат психологічних наук, доцент
(заступник відповідального редактора)
О. В. Савицька, кандидат психологічних наук, доцент
(відповідальний секретар)
С. П. Миронова, доктор педагогічних наук, професор
Т. Й. Франчук, кандидат педагогічних наук, доцент
Л. П. Мельник, кандидат педагогічних наук, доцент
В. П. Кутішенко, кандидат психологічних наук, доцент
В. І. Співак, кандидат психологічних наук, доцент

**В53 Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана
Огієнка: Психологічні науки.** / [редкол.: Г.К. Радчук відп. ред. та ін.]. — Кам'янець-
Подільський: ПП Медобори-2006, 2012. — Вип.4. — 212 с.

У науковому виданні вміщені матеріали регіонального науково-практичного
семінару «Компетентнісний підхід у підготовці фахівця з вищою освітою»,
організованого лабораторією педагогіки та психології вищої школи Кам'янець-
Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Видання адресоване науковцям, викладачам вищих навчальних закладів та
студентам.

ISBN 978-966-1638-99-9

**УДК 378.4(082):159.9
ББК 74.58**

© К-ПНУ імені Івана Огієнка, 2012

ПЕРЕДМОВА

Сучасне суспільство зацікавлене у становленні фахівця, орієнтованого на особистісний та професійний розвиток, здатного самостійно, активно діяти, приймати рішення, адаптуватися до змінних умов життя. Це зумовлює зміщення пріоритетів вищої освіти та перехід її від «передачі знань» до «формування компетенцій». Запровадження кредитно-трансферної технології навчання є засобом реалізації нової освітньої парадигми — компетентнісного підходу, що сприяє гуманізації вищої освіти та передбачає самоактуалізацію та саморозвиток особистості фахівця.

Помітних результатів у вирішенні проблеми реалізації компетентнісного підходу до підготовки фахівця з вищою освітою досягнуто колективом нашого університету та інших ВУЗів України.

Четвертий випуск Вісника знайомить читача з матеріалами регіонального науково-практичного семінару «Компетентнісний підхід у підготовці фахівця з вищою освітою», який проводився 3 жовтня 2012 року у Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка. Увазі читачів пропонуються матеріали наукових та методичних досліджень, здійснених в межах тематики науково-дослідної роботи лабораторії педагогіки та психології вищої школи.

Останнім часом здійснюється чимало спроб впровадження компетентнісної моделі навчання у вищу професійну освіту. Складність, багатоаспектність та неоднозначність трактування понять компетенції та компетентність, і самого підходу до процесу і результату освіти визначили необхідність розгляду проблеми компетентнісного підходу в освіті як вузівській, так і шкільній. Саме розгляду цих проблем присвячені матеріали першої частини наукового видання «Компетентнісний підхід в освіті: психолого-педагогічні аспекти проблеми».

Кредитно-трансферна система організації навчання у ВНЗ, яка спрямована на створення єдиного європейського простору вищої освіти, водночас якнайкраще забезпечує умови для оновлення змісту і форм організації навчально-виховного процесу, запровадження освітніх інновацій та інформаційних технологій, що сприятиме реалізації компетентнісного підходу. Використання сучасних педагогічних технологій в системі підготовки компетентного фахівця є інструментом реформування системи вищої освіти. Їх ефективність та особливості реалізації представлені у статтях, вміщених у другій частині випуску «Сучасні освітні технології в системі підготовки компетентного фахівця».

Питання психологічної сутності професійної компетенції/компетентності, її структури та особливостей розвитку на прикладі підготовки фахівців різного профілю висвітлюються у матеріалах третьої частини Вісника «Психологічні особливості розвитку професійних компетенцій майбутнього фахівця».

Реалізація компетентнісного підходу у ВНЗ можлива шляхом створення специфічних умов та використання низки психологічних

засобів. Їх з'ясування потребує спеціальних досліджень, результати яких розглядаються у статтях, вміщених у четвертій частині наукового видання «Психологічні умови та засоби реалізації компетентнісного підходу у ВНЗ».

За науковий зміст, правильність цитування літературних джерел відповідальність несе автор статті.

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД В ОСВІТІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ

УДК 378.147-057.87

В. В. Присакар

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті розкривається сутність, структура та зміст професійної компетентності. На основі аналізу стану дослідження проблеми та особистого досвіду автором обґрунтовано ефективні методи і засоби навчання студентів, спрямовані на формування у них професійно-педагогічної компетентності.

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність, професійно-педагогічна компетентність, професійна діяльність, квазіпрофесійна діяльність, проблемна ситуація, ділова гра, пізнавальний інтерес, позитивна мотивація.

Зміни, що відбуваються у сучасному суспільстві, вносять суттєві корективи у зміст підготовки майбутніх спеціалістів з інноваційним мисленням, з розвинутою світоглядною культурою, з етично відповідальним ставленням до світу, ... здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння та впровадження наукоємких та інформаційних технологій, конкурентоспроможних на ринку праці» [5, с. 690]. Особлива увага цим питанням приділяється в законах «Про освіту», «Про вищу освіту», Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття), Національній доктрині розвитку освіти та інших державних документах.

Зростаюча потреба суспільства у підвищенні якості освіти, усвідомлення важливості фундаментальних знань, загальнолюдських цінностей, пріоритету освіти і виховання по відношенню до інших сфер культури спрямовує діяльність учених-дослідників на вивчення процесу професійного становлення майбутнього спеціаліста, визначення його професійно значущих якостей, серед яких особливого значення набуває професійна компетентність.

Професійно-педагогічна компетентність спеціаліста як педагогічна проблема стала предметом дослідження порівняно недавно. Особливо слід виділити дослідження даної проблеми вченими 80-90-х років XX століття, що знайшла своє продовження у сучасній педагогіці, педагогічній і

соціальної психології, соціальної педагогіці, педагогічному менеджменті тощо. У наукових працях українських і російських дослідників (В. І. Андрєєв, М. В. Булигін, О. М. Гущина, Н. І. Запрудський, І. Ф. Демидов, В. А. Караковський, Н. В. Кузьміна, М. І. Лук'янова, А. К. Маркова, Н. В. Матяш, Є. І. Огарьов, Є. В. Попова, В. А. Сластьонін, Н. Д. Хмель, Н. І. Храпченкова, О. М. Шиян та ін.) аналізуються структура педагогічної компетентності, педагогічні умови, шляхи, фактори і засоби ефективного формування компетентності майбутнього вчителя, роль інформаційних технологій у формуванні професійної компетентності, її соціальні аспекти та ін. Так, у дослідженнях А. К. Маркової професійна компетентність педагога розглядається як праця вчителя, у якій на достатньо високому рівні здійснюється педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, у якому реалізується особистість учителя, що дає йому можливість продуктивно діяти при виконанні трудових функцій і досягати відчутних результатів [4, с. 56]. На думку Є. І. Огарьова, компетентність – категорія оцінна, що характеризує людину через рівень розвитку її спроможності висловлювати кваліфікаційні судження, приймати адекватні і відповідальні рішення, які забезпечують раціональне досягнення визначених цілей. У розумінні Н. І. Запрудського і Н. Д. Хмель професійна компетентність педагога – це єдність його теоретичної готовності до здійснення педагогічної діяльності, що включає систему знань, умінь і навичок, професійно значущих якостей особистості тощо. Крім цього у моделі професійної компетентності Н. І. Запрудський включає пізнавальні мотиви, раніше здобуті професійні знання, результативні діагностики і самодіагностики. З точки зору структурного аналізу поняття педагогічної компетенції Н. І. Храпченкова виділяє як основні її компоненти мотиваційно-ціннісний, когнітивний, прогностичний, операційно-діяльнісний, комунікативний, індивідуально-творчий, рефлексивно-оцінний. Компетентність, яка складається із виділених семи компонентів є синтезом необхідних педагогу психолого-педагогічних і методологічних знань, практичної готовності, здатності їх застосовувати в професійній педагогічній діяльності, що проявляється при виконанні професійних функцій завдяки професійній майстерності [6].

Питання професійної компетенції привертає увагу і зарубіжних вчених (Дж. Московіц, Р. Оксфорд, Р. Скарчелла, Е. Стевік, Е. Тарон, Д. Юл та ін.). Як показує аналіз досліджень даної проблеми у провідних зарубіжних країнах (США, Великобританія, Німеччина, Франція) відбувається зміщення акценту до вимог сучасного працівника з формальних факторів його кваліфікації й освіти до соціальної цінності його особистісних якостей. Наприклад, в американській теорії компетентності працівника «важливим компонентом його кваліфікації стає здатність швидкого і безконфліктно пристосуватись до конкретних умов праці». Інтерес викликає концепція «інтегрованого розвитку компетентності», розроблена шведськими й американськими вченими В. Чипанах, Г. Вайлер і Я. І. Лефетед. У розумінні авторів «компетентність

є сумою знань, умінь і навичок у широкому розумінні, набутою у процесі навчання». Компетентність особистості є інтеграцією інтелектуальних, моральних, соціальних, естетичних, політичних аспектів знань.

Отже, поняття компетентність включає в себе складний місткий зміст, що інтегрує сукупність здібностей, якостей і властивостей особистості, необхідних для успішної професійної діяльності в тій чи іншій сфері.

Отже, враховуючи ті обставини, що в умовах переходу до компетентнісної моделі підготовки спеціалістів навчання у вищій школі спрямоване не лише на оволодіння знаннями, уміннями і практичними навичками, але й на формування у студентів професійно і соціально значущих якостей для практичної діяльності та на неоднозначність при цьому виборі освітніх технологій, **метою** нашої статті є розкриття сутності професійної компетентності як педагогічної проблеми та обґрунтування ефективних методів і засобів навчання, спрямованих на становлення професійної компетентності майбутніх фахівців.

Проведений огляд наукових досліджень з проблеми формування професійно-педагогічної компетенції вчителя дає нам підстави стверджувати про відсутність єдності щодо визначення структури, змісту, функцій її компонентів. При цьому слід зазначити, що початки поняття «професійна компетентність» мали місце ще в епоху античності, а згодом видозмінювалось відповідно до вимог часу, набувши сучасного термінологічного оформлення.

Відповідно до лінгвістичного тлумачення поняття «компетентність» (лат. *competentia*, від *compeo* – спільно добиваюся, досягаю, відповідаю, підходжу) у Великому тлумачному словнику української мови трактується як «...достатні знання в якій-небудь галузі, добра обізнаність, кваліфікованість, правомірність, авторитетність, повноправність, наявність певних повноважень» [1, с. 445].

На основі аналізу науково-педагогічної літератури поняття «професійна компетентність» ми розглядаємо як: сукупність знань, умінь і навичок, що визначають результативність праці; об'єм навичок виконання професійних завдань; комбінація особистісних якостей і властивостей, необхідних для виконання професійних функцій; комплекс знань і професійно значущих особистісних якостей; єдність теоретичної і практичної готовності до праці; здатність здійснювати складні культуродоцільні дії та ін. Різноманітні тлумачення зумовлені різними науковими підходами: особистісно-діяльнісного, системно-структурного, знаннєвого, культурологічного та ін. і розв'язанням дослідниками наукових проблем.

Слід вважати, що професійно-педагогічна компетентність – це інтегративна властивість особистості, що має високий рівень науково-теоретичної і практичної підготовки до творчої педагогічної діяльності та ефективної взаємодії з учнями в педагогічному процесі на основі використання сучасних технологій для досягнення високих результатів.

Професійна компетентність – явище динамічне, багатогранне і багатоаспектне, вона змінюється відповідно до зміни, що відбуваються в суспільстві і в освіті. Структура професійної компетентності періодично видозмінюється, корегується у зв'язку з розвитком науки і практики.

Вищий навчальний заклад покликаний озброювати майбутніх спеціалістів методами наукового пізнання і дослідженням впливу психолого-педагогічних знань з метою розв'язання навчально-виховних завдань у ситуаціях повсякденної професійно-педагогічної діяльності, що є важливою умовою підготовки компетентного спеціаліста. Реалізація процесу формування професійної компетентності здійснюється шляхом послідовного моделювання в навчальній діяльності студентів цілісного змісту, форм і умов професійної діяльності спеціалістів, що можлива через використання методів навчання, які моделюють зміст професійної діяльності. Ведуча роль спільної діяльності, міжособистісної взаємодії і діалогічного спілкування суб'єктів навчального процесу (викладача і студентів між собою) реалізується через навчання умінню дискутувати, рольові й імітаційні ігри тощо. Під час практичного заняття студентові надається можливість обґрунтувати обрану позицію, він має можливість проілюструвати її на прикладі розв'язання певної предметної чи ситуаційної задачі. Відстоювання власної позиції передбачає дискусію, у якій опоненти-товариші з академічної групи і викладач. Практичні заняття мають бути практично зорієнтованими: студенти не просто відтворюють знання, отримані під час лекції, а висловлюють власну позицію, моделюють діяльність спеціаліста за певної ситуації, можливої в реальній професійній діяльності; проводять аналіз конкретних ситуацій, оцінюють їх з різних позицій. Зазначимо, що розгортання модельованої ситуації є, насамперед, невизначеним, і залежить від дій обох сторін, задіяних у певній ситуації; таким чином формується не тільки предметний, але й соціальний контекст майбутньої професійної діяльності.

Основним видом діяльності на практичних заняттях є квазіпрофесійна діяльність, яка передбачає відтворення в аудиторії умов і динаміки реального процесу, відносин і поведінки людей, задіяних у ньому. Найяскравіша форма квазіпрофесійної діяльності – імітаційна, ділова гра. У ній вдало моделюється предметний і соціальний зміст майбутньої праці, завдається їй контекст.

Предметний зміст діяльності студента проектується як система навчальних проблемних ситуацій, предметних і ситуаційних задач, соціальний зміст втілюється в процес підготовки студентів через форми діяльності студентів, які вимагають урахування особистості кожного, його інтересів, дотримання норм навчального і майбутнього професійного колективів.

Розв'язання цих завдань здійснюється під час навчально-педагогічних ігор, в основу яких покладено загальноігрові елементи: «психолого-педагогічну проблему; наявність ролей, ситуацій, в яких відбувається їх реалізація; дій, якими реалізується роль; різноманітні

ігрові предмети. Проте на відміну від інших ігор, наприклад, розважальних, навчально-педагогічна гра має й специфічні, властиві лише цьому виду навчальної діяльності, ознаки, без яких гру не можна вважати навчально-педагогічною: моделювання умов, наближених до реальних, що імітують професійно-педагогічну діяльність; поетапний розвиток гри, внаслідок чого виконання завдань попереднього етапу впливає на хід наступного; наявність складних і конфліктних ситуацій; обов'язкову спільну діяльність учасників гри; опис психолого-педагогічної ситуації та об'єкта ігрового імітаційного моделювання; контроль ігрового часу; заздалегідь розроблену систему оцінок; правила, які регулюють хід гри; елементи змагання» [7, с. 29].

Розглянемо особливості проведення навчально-педагогічних ігор, які ми використовуємо при вивченні курсу «Педагогіка» студентами історичного факультету спеціальностей «Історія» і «Політологія». Оскільки при вивченні курсу педагогіки на семінарські заняття на вказаних спеціальностях відведено відповідно 18 і 16 годин, тобто 9 і 8 занять, то, на наш погляд, за таких обставин доцільно проводити одну навчально-педагогічну гру як підсумкове семінарське заняття.

На етапі підготовки і проведення навчально-педагогічної гри практикуємо дидактичні ігри як одну з форм творчого навчання. Вони розвивають спостережливість, увагу, пам'ять, мислення, кмітливість та інші якості. Одним із різновидів дидактичної гри є «Брейн-ринг» (місце боротьби і змагання) як одна з нетрадиційних форм активізації пізнавальної діяльності студентів. При цьому «Брейн-ринг» виступає як форма контролю, тому його проводимо після двох тем семінарських занять «Предмет педагогіки та її основні категорії», «Розвиток, виховання і формування особистості» першого модуля «Загальні основи педагогіки». До переліку основних завдань включаємо питання педагогічної розминки і педагогічного диктанту, що містять знання основних понять та рівень володіння категоріальним апаратом. Серед завдань «Брейн-рингу» важливе місце посідають педагогічні роздуми і задачі, спрямовані на розв'язання низки навчальних завдань, які охоплюють широке коло питань, пов'язаних із практичною діяльністю.

«Брейн-ринг» ми розглядаємо як інтелектуальне змагання між окремими групами (командами) за правильність та першочерговість відповідей. Гра проводиться упродовж 90 хвилин і має таку структуру: вступ (виступ ведучого) — до 5 хв.; ігровий час (3 тури по 15 хв.) — 45 хв.; 3 таймаути — до 30 хв., підбиття підсумків і відзначення переможців — до 10 хв.

Якщо оцінювати роль такого виду дидактичної гри, як «Брейн-ринг», щодо розвитку творчих здібностей та доцільності його як нетрадиційної форми контролю знань замість модульної контрольної роботи, то, за підсумками опитування, серед 98 студентів III курсу спеціальності «Історія» та II курсу спеціальності «Політологія» 72,4 % респондентів позитивно оцінюють, 15,8 % — негативно, 11,8 % респондентів не

визначились. Заслуговує на увагу той факт, що серед студентів, які негативно оцінюють таку форму контролю навчальних досягнень переважають студенти, що навчаються на «добре», що характеризує їх низький творчий потенціал. Загалом, переважна більшість студентів вважає «Брейн-ринг» корисним елементом навчальної діяльності, підкреслює доцільність його використання у навчальному процесі.

Навчально-педагогічні ігри покликані формувати «уміння студентів компетентно і плідно обговорювати життєво важливі проблеми, доводити і переконувати, аргументовано відстоювати свої погляди і спростовувати думку опонента» [2, с. 63], тому на етапі підготовки до їх проведення ми використовуємо метод дискусії. Під час дискусії «відбувається ділове спілкування, спрямоване на те, щоб переконати співбесідника у правильності своєї позиції і схилити до співпраці; відбувається діалог на професійному рівні, зіткнення різних думок і позицій, взаємна критика гіпотез і пропозицій, їх обґрунтування і зміцнення, що веде до формування нових знань та уявлень; це сприяє набуттю комунікативного досвіду вирішення професійних завдань» [3, с. 27]. Учасники дискусії, зіставляючи суперечливі судження, намагаються прийти до єдиної думки, знайти спільне рішення, встановити істину, їхня поведінка значною мірою визначається тими цілями і завданнями, які вони ставлять перед собою під час обміну думками, особистими інтересами. Дискусія є засобом не лише комунікативного вправлення студентів, але й формування майбутнього спеціаліста. Під час заняття звертаємо увагу на основні правила ведення дискусії, які необхідні для майбутньої професійної діяльності:

- формулювати й організовувати свої думки перед тим, як їх висловити;
- тримати контакт з аудиторією, щоб і інші «встигали» за висловлюванням;
- говорити впевнено, точно, однозначно;
- слідкувати за часом, щоб слухачеві не важко було до кінця висловлювання тримати у пам'яті те, що було сказано на його початку;
- продовжувати говорити за умови, що слухач реагує на висловлювання [3, с. 28].

При проведенні дискусій під час семінарських занять «Загальні методи виховання. Виховання особистості в колективі», «Основні форми виховної роботи» звертаємо увагу і на формування особистісних рис, необхідних для спілкування під час дискусії: здатність до сприйняття нової інформації, раціональність, самостійність, чесність, готовність правильно реагувати на зауваження, самокритичність, упевненість у собі, тактовність, терпимість, позитивне ставлення до конкуренції і духу змагання, готовність до прийняття рішень. Після завершення дискусій студенти мають змогу скласти загальний список необхідних для спілкування рис і оцінити вияв їх у себе за п'ятибальною шкалою.

Таким чином, у процесі дискусії кожен учасник навчального процесу натрапляє на іншу, відмінну від своєї точку зору. Така ситуація вимагає пошуку переконливих аргументів для підтвердження своєї позиції.

Використовуваний підхід на шляху усвідомлення об'єкта пізнання допомагає студентам всебічно осмислити його, а необхідність зрозуміти іншу точку зору вимагає або збагачення власного інтелектуального потенціалу чи переосмислення своєї позиції.

Логічним завершенням семінарських занять з курсу педагогіки є саме проведення навчально-педагогічних ігор. Їх теми – «Соціальні інститути виховання» для студентів II курсу спеціальності «Історія», «Соціальний простір виховного процесу» для студентів I курсу спеціальності «Політологія» – є особливо актуальним. Вони покликані закріпити знання студентів про завдання родинного виховання, допомогти їм оволодіти методикою використання ефективних форм спільної діяльності, спрямованих на виховання підростаючого покоління.

Підготовка і проведення навчально-педагогічних ігор розпочинається з постановки мети і завдань; визначення основних функцій для учасників гри та розробки критеріїв оцінювання їхньої діяльності; далі — організація і проведення гри та педагогічне керівництво нею; підсумок проведення навчально-педагогічної гри. При виборі теми, мети, завдань гри орієнтуємось на повсякденне життя навчально-виховних закладів, вивчаємо та аналізуємо склад і розподіляємо ролі між студентами – учасниками гри, визначаємо модель ситуації виховного процесу та функції кожного учасника гри у їх взаємозв'язку. Провідним мотивом навчально-педагогічної гри і основним критерієм оцінювання є рівень застосування студентами теоретичних знань на практиці. У системі стимулювання учасників гри, обов'язково враховуємо такі педагогічні умови:

- визначення правильності виконання ролі й ефективності взаємодії з іншими учасниками гри;

- прийняття оптимальних практичних рішень і внесення конкретних пропозицій відповідно до розглядуваної проблеми;

- надання заохочувальних балів за активну участь в обговоренні дій інших учасників гри;

- застосування штрафних санкцій за низьку якість знань, несерйозне ставлення до ролі, прийняття формальних рішень і вироблення некваліфікованих рекомендацій [7, с. 37].

З метою забезпечення належної організації гри не пізніше як за десять днів ознайомлюємо студентів з її темою та змістом, розподіляємо ролі між учасниками і рекомендуємо відповідну літературу. Так, у навчально-педагогічній грі «Соціальні інститути виховання» ролі між учасниками гри розподіляємо таким чином: класні керівники 5,8,10-го класів, голова методичного об'єднання класних керівників, голова батьківського комітету школи, заступник директора з виховної роботи, шкільний психолог. Під час гри класні керівники 5, 8, 10 класів інформують про ситуацію, що склалася у кожному класі, доповідають про проведену ними роботу, відповідають на запитання учасників гри, інші класні керівники аналізують ситуації і вносять конкретні пропозиції. Голова методичного об'єднання керує обговоренням питання, узагальнює

висловлені зауваження і рекомендації, пропонує проект рішення. Заступник директора з виховної роботи аналізує та оцінює діяльність класних керівників, вносить пропозиції, спрямовані на розв'язання проблеми. Голова батьківського комітету бере участь в обговоренні питання, дає поради щодо роботи з учнями та їх батьками. Шкільний психолог обґрунтовує особливості психологічного розвитку учнів підліткового й старшого віку, які потрібно враховувати у виховній роботі.

Решта студентів виступають у ролі рецензентів дійових осіб («позитивістів» і «негативістів»), що уособлюють дві протилежні точки зору щодо процесів у соціокультурному та економічному житті країни, які знайшли своє відображення у ціннісних орієнтаціях щодо виховання дітей у сучасній сім'ї. Завдання «позитивістів» – виявити нові позитивні тенденції у вихованні дітей та учнівської молоді, які необхідно закріпити і підтримувати. Завдання «негативістів» – визначити негативні тенденції у процесі виховання дітей та учнівської молоді в Україні, гострі проблеми виховання дітей у сім'ї.

Виступаючи у ролі керівника навчально-педагогічної гри, викладач намагається створити необхідну професійно-педагогічну, творчу атмосферу, підтримувати упродовж гри високий рівень емоційного напруження, розвивати педагогічне мислення, формувати у студентів навички педагогічно і літературно грамотно висловлювати свої думки й аргументувати висновки, забезпечувати можливість набуття учасниками гри якостей лідера, коли вони захищають власні думки, або висловлюють педагогічно вмотивовані пропозиції. Для зниження емоційної напруги, яка виникає під час гри, викладач намагається переключатися на розгляд інших аспектів проблеми або завершити обговорення.

Успіх гри вирішальною мірою залежить від викладача, його наукової ерудиції, професіоналізму, досвіду, комунікабельності, організаторських здібностей. Під час гри позиція викладача набагато вигідніша, ніж на традиційному занятті, що підвищує його авторитет в очах студентів. Найвідповідальнішим моментом для викладача є розбір гри, коли він виявляє кваліфікованість, переконливість і тактовність.

Наступною умовою формування професійної компетентності є проекція навчальної діяльності студентів як поетапної самостійної роботи, спрямованої на вирішення проблемних ситуацій в умовах групового діалогічного спілкування за участю викладача.

Самостійна, групова робота студентів над проблемно поданим змістом, відбувається у системі науково-дослідницької роботи: в проектній діяльності, під час практики, написання курсової, дипломної чи магістерської роботи. За цих умов здійснюється навчально-професійна діяльність, у якій контекст змісту навчання ніби зливається з професійною діяльністю. Беручи участь у наукових дослідженнях, студенти, з одного боку, залишаються у позиції тих, хто навчається, а з іншого – в творчій позиції – реально створюються нові для них умови. Ця діяльність мотивує студентів до самостійного пошуку знань заради практичного

використання. Поєднання пізнавального інтересу і позитивної мотивації, характерне для контекстного навчання, забезпечує трансформацію пізнавальних мотивів у професійні, що веде до поступового перетворення навчальної діяльності у реальну предметну діяльність, що уможливорює реалізацію наступної умови особистого долучення студента до навчальної діяльності.

Отже зробимо деякі **висновки**:

— формування професійної компетентності у майбутніх спеціалістів є можливим через впровадження технології контекстного навчання за умов: створення компетентнісної моделі спеціаліста і визначення мети та завдань навчальних курсів на її основі; розробка компетентнісно зорієнтованих програм курсів професійних дисциплін, коли до кожного модулю подається перелік компетентностей, що формуються засобами їх вивчення; проектування викладачем навчального процесу, що передбачає розробки змісту лекцій, завдань для самостійної роботи студентів, завдань, які розв'язуються на семінарських і практичних заняттях, використання методів навчання, що моделюють зміст професійної діяльності: навчання через дискусію, рольові й імітаційні ігри тощо; проектування навчальної діяльності студентів як поетапної самостійної роботи, спрямованої на розв'язання проблемних ситуацій в умовах групового діалогічного спілкування за участю викладача; особистого долучення студента до навчальної діяльності;

— проведені дослідження переконливо доводять, що використання навчально-педагогічних ігор сприяє прагненню студентів до самоосвіти, самовизначення, самовдосконалення, що в кінцевому результаті підвищує рівень готовності до практичної професійно-педагогічної діяльності. Аналіз результатів дослідження переконливо підтверджує ефективність навчально-педагогічних ігор щодо формування у майбутніх істориків і політологів інтересу до педагогічної праці, а також в оволодінні ними методикою виховання, культурою педагогічного спілкування, уміння приймати правильні педагогічні рішення.

Список використаних джерел:

1. Великий тлумачний словник української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.
2. Зубенко Л.Г., Немцов В.Д. Культура ділового спілкування: навч. посіб. – К.: Екс Об, 2000. – 200 с.
3. Курмашева Н. Дискусія і диспут як засоби формування професійних вмінь // Вища школа. – 2007. – №1. – С. 26-32.
4. Маркова А. К. Психологія професіоналізму. – М.: Педагогіка, 1996. – 308 с.
5. Національна доктрина розвитку освіти. Затверджено Указом президента України від 17 квітня 2002 року №347/202 // Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія / Упоряд. О.О. Любар; За ред. В.Г. Кременя. – К.: Т-во «Знання», КОО, 2003. – С. 688-704.

6. Храпченкова Н.И. Профессиональная компетентность как педагогическая проблема. – Режим доступа: <http://www.rusnauka.com/10NPE2008/Pedagogica/29974.doc.htm>

7. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2004. – 207 с.

В статье раскрыта суть, структура и содержание понятия «профессиональная компетентность». На основании анализа состояния исследования проблемы и собственного опыта автором обосновано эффективные методы и средства обучения студентов, направленные на формирование у них профессионально-педагогической компетентности.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность, профессионально-педагогическая компетентность, профессиональная деятельность, квазипрофессиональная деятельность, проблемная ситуация, деловая игра, познавательный интерес, позитивная мотивация.

The article reveals the essence, structure and content of the professional competence. On the basis of the analysis of the problem researching stage and the author's individual experience the effective methods and means of teaching students directed on formation their professional and pedagogical competence were grounded.

Key words: competence, professional and pedagogical competence, professional activity, quasi professional activity, problematic situation, business game, educational interest, positive motivation

УДК 378.147:005.6

С.В.Дорофей, Л.П.Скорич

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ЯК ЧИННИК МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті показана роль і значення впровадження компетентнісного підходу як одного з чинників модернізації вищої освіти з метою підготовки компетентного фахівця, здатного практично діяти, застосовувати індивідуальні техніки й досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності та соціальної практики; проаналізовано поняття компетенція, компетентність, компетентнісний підхід.

Ключові слова: компетентнісний підхід, компетенція, компетентність.

Зміст освіти відіграє ключову роль у розбудові національної системи освіти України, забезпеченні її інноваційного розвитку, приведенні у відповідність до європейських та світових стандартів.

Одним зі шляхів модернізації змісту української освіти, узгодження його із сучасними потребами суспільства, інтеграції до світового освітнього простору є орієнтація на компетентнісний підхід та створення ефективних механізмів його запровадження.

У зв'язку з цим зростає роль ВНЗ у підготовці і випуску висококваліфікованих спеціалістів. Переорієнтація сучасної вищої освіти на європейські стандарти передбачає насамперед підготовку компетентного фахівця, здатного практично діяти, застосовувати індивідуальні техніки й досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності та соціальної практики. Ніколи питання про компетентність не постає так гостро, як у випадку, коли мова йде про професійне становлення спеціаліста.

Необхідність переходу до компетентнісного підходу в освіті обґрунтована у багатьох наукових працях українських та зарубіжних учених, де автори з'ясовують загальні питання формування компетентнісного підходу, виокремлюють різні типи компетенцій, визначають та аналізують їх роль та функції, аналізують переваги компетентнісного підходу, формулюють зміст різноманітних життєвих компетенцій особистості тощо. Різні аспекти цієї проблеми стали предметом наукових досліджень О. Бігіч, Н. Босак, І. Бондаренко, І. Зімньої, Н. Кузьміної, Н. Тализіної, Н. Печенюк, О. Пометуна, Л. Хіхловського, В. Шадрікова, Р. Шакурова, Л. Шевчук, В. Шепеля.

Проблеми модернізації освіти на основі компетентнісного підходу розглядають О. Бермус, Н. Бібік, І. Драч, О. Волкова, Н. Галєєва, Є. Зеєр, Я. Кодлюк, О. Олейникова, Л. Паращенко, В. Серіков, Л. Тархан, А. Хуторський, Є. Царькова.

Застосування компетентнісного підходу в системі вищої освіти не замінює традиційну для вітчизняної освіти систему «знання, уміння, навички», а створює передумови для більшого та гнучкішого наближення результатів освіти до потреб і вимог ринку праці, подальшого розвитку освітніх технологій та системи освіти в цілому. За своєю природою компетентнісний підхід у навчанні й освіті є цільовим. Навчається не просто спеціаліст широкого профілю, а людина, яка буде добре вміти виконувати абсолютно конкретне коло робіт. На нашу думку, варто розглядати компетентнісний підхід як чинник модернізації вищої освіти.

Мета статті полягає у вивченні компетентнісного підходу як чинника, що гарантує вирішення проблеми належного якісного забезпечення вищої освіти.

Ринкова економіка вимагає появи нових спеціалістів, що володіють такими якостями як активність, креативність, уміння працювати з людьми, самостійність, мобільність, конкурентоздатність. О. Бігіч, І. Зімня, Н. Кузьміна та інші зазначають, що завдання сучасної вищої освіти полягає не тільки в тому, щоб дати професійні знання, а й у тому, щоб підготувати

фахівця, який глибоко розуміє і знає свою роль у суспільстві, вміє творчо використовувати здобуті знання на практиці, вміє працювати з людьми, у колективі, цінує колективний досвід, прислухається до думки колег, критично оцінює досягнуте. Отже, майбутній професіонал повинен володіти прагненням до самоосвіти протягом всього життя, освоїти нові технології, розуміти можливості їх використання, вміти приймати самостійні рішення, адаптуватися в соціумі і майбутньому професійному середовищі, працювати в команді, бути готовим до перевантажень, стресових ситуацій і вміти швидко з них виходити. У зв'язку з цим підготовка компетентних фахівців є одним із пріоритетних завдань сучасної професійної освіти.

Виховання такої соціально і професійно активної особистості вимагає від педагогів сучасної вищої школи застосування абсолютно нових методів, прийомів і форм роботи. Щоб сформувати компетентного випускника в усіх потенційно значущих сферах професійної освіти і власне життєдіяльності, необхідно застосовувати активні методи навчання, технології, що розвивають, перш за все, пізнавальну, комунікативну і особистісну активність сьогоденних студентів.

Слід зазначити, що при всій затребуваності компетентного підходу поки що не склалося єдиного і стійкого розуміння як самої сутності підходу, так і його основних понять «компетентність» і «компетенція».

Загальними для всіх визначень компетенції є розуміння її як здатності особистості справлятися з різними задачами. Поняття «компетенція» включає не тільки когнітивну й операційно-технологічну складові, але й мотиваційну, етичну, соціальну, поведінкову сторони (результати освіти, знання, уміння, систему ціннісних орієнтацій). Ці сторони тісно пов'язані в структурі загальної компетенції особистості, тому кожний компонент може впливати на розвиток інших компонентів [7, с. 191-192]. Компетенція проявляється в умінні здійснювати вибір, виходячи з адекватної оцінки своїх можливостей в конкретній ситуації, і пов'язана з мотивацією на неперервну освіту.

У формуванні компетенції вирішальну роль відіграє не лише зміст освіти, але також і освітнє середовище вищих навчальних закладів, організація освітнього процесу, освітні технології, включаючи самостійну роботу студентів тощо.

Компетентність – інтегрована здатність особистості, яка набута у процесі навчання. Вона охоплює: знання, уміння, навички, досвід, цінності та ставлення, які можуть цілісно реалізуватися на практиці, тому компетентність не може бути зведена лише до фактичних знань. Таке розуміння компетентності склалося у працях Н. Гализіної, Н. Печенюк, Л. Хіхловського, В. Шадрікова, Р. Шакурова, В. Шепеля.

Коли йдеться про компетентність як наслідок оволодіння знаннями, навичками, досвідом, акцент робиться на тому, якими повинні бути ці знання, навички і досвід. Коли ми розглядаємо компетентності як особистісні новоутворення, то на перший план висуваються питання структури цих новоутворень, компонентів їх складових і зв'язків цих

компонентів [12, с. 10].

А. Хуторський визначає компетентність як володіння людиною відповідною компетенцією, що включає її особистісне ставлення до неї і до предмету діяльності.

З позиції В. Клименка компетентність виступає як характеристика успішності навчання, а компетенції – як цілі навчального процесу. На його думку це дозволить по-новому розглядати якість освітнього процесу у ВНЗ [3].

О. Пометун розглядає компетентність як спеціальним шляхом структуровані набори знань, умінь, навичок, спроможностей й ставлень, що дозволяють майбутньому фахівцю визначити, тобто ідентифікувати і розв'язувати незалежно від контексту проблеми, що є характерними для певного напрямку професійної діяльності [12]. З точки зору О. Лебедева компетентність в освіті – це рівень освіченості [6].

Отже, компетентність у певній діяльності – це набір усього того, що дає змогу людині успішно впоратися з цією справою.

Загальною ідеєю компетентнісного підходу є компетентнісно-орієнтована освіта, яка спрямована на комплексне засвоєння знань та способів практичної діяльності, завдяки яким людина успішно реалізує себе в різних галузях своєї життєдіяльності [5, с. 57].

За О. Лебедевим компетентнісний підхід – сукупність загальних принципів організації освітнього процесу і оцінки освітніх результатів [6].

Компетентнісний підхід передбачає чітку орієнтацію на майбутнє, яка проявляється у можливості побудови своєї освіти з врахуванням успішності в особистісній і професійній діяльності. Компетентнісний підхід дозволяє:

— перейти в професійній освіті до орієнтації на застосування й організацію знань;

— покласти в основу стратегію підвищення гнучкості на користь розширення можливостей працевлаштування і виконання завдань;

— орієнтувати людську діяльність на нескінчену розмаїтість професійних і життєвих ситуацій [8, с. 17].

Побудова освітнього процесу на основі компетентнісного підходу передбачає:

— постановку освітніх цілей в контексті розвитку у студента здатності самостійно розв'язувати проблеми в сфері професійної діяльності;

— відбір змісту професійної підготовки в освітньому процесі, який спирається на цілісне уявлення про сукупність навчально-професійних задач;

— організацію освітнього процесу, яка спрямована на створення умов для формування у студентів досвіду самостійного розв'язання пізнавальних, комунікативних, організаційних, моральних та інших проблем професійної діяльності;

— оцінку досягнутих результатів, яка передбачає альтернативу перевірці нормованих змістових одиниць – оцінку компетентності студента [9, с. 6].

Новий погляд на стандарти освіти передбачає розвиток у майбутніх

фахівців певного набору компетентностей.

Підготовка спеціаліста повинна забезпечувати формування таких груп компетенцій:

— академічних компетенцій – знання й уміння з вивчених дисциплін, здібності й уміння вчитися;

— соціально-особистісних компетенцій – культурно-ціннісні орієнтації, знання ідеологічних, моральних цінностей суспільства і держави, уміння дотримуватися їх;

— професійних компетенцій – знання й уміння формулювати проблему, розв'язувати задачі, розробляти плани і забезпечувати їх виконання в обраній сфері професійної діяльності.

Проблема впровадження компетентнісного підходу вимагає одночасного перетворення і змісту, і форм освітнього процесу. Причому змінені форми повинні забезпечувати студентам не стільки знання про компетенції, скільки виконання діяльності на її основі протягом всього часу навчання, а зміст складе предметну основу цієї діяльності. Студент повинен «проживати» компетентності тут і тепер, а не готуватися до майбутнього життя шляхом формування наступного набору компетенцій. Тому процес компетентнісної освіти повинен забезпечити:

— внутрішню мотивацію учіння як джерело саморуху;

— самоорганізацію в процесі навчальної діяльності як умову оволодіння цілісною діяльністю;

— самодиференціацію, що дозволяє кожному визначати свій рівень засвоєння того чи іншого навчального матеріалу;

— досягнення студентами особистісно значущих результатів.

Освіта, орієнтована лише на отримання знань, означає сьогодні орієнтацію на минуле.

Необхідність модернізації вищої освіти дозволяє виділити такі ключові (базові) компетентності випускника ВНЗ:

1) прийняття активної життєвої і професійної позиції;

2) орієнтація на соціальне і професійне самовизначення і самореалізацію, здатність до самоорганізації;

3) освоєння основних професійних навичок, практичних умінь у професійній сфері;

4) формування й володіння професійними цінностями й якостями, що відповідають загальнолюдським нормам;

5) досягнення сучасного загальнокультурного рівня і сформованість професійної культури [10].

Дослідники проблеми компетентнісного підходу доводять, що ключові, життєві компетенції виконують низку функцій, а саме: сприяють досягненню успіхів у житті; підвищують рівень якості функціонування суспільних інститутів; дають змогу особистості адаптуватися до життєвого різноманіття в умовах відкритого світового простору [1; 2; 4; 11].

Отже, компетентнісний підхід є одним із сучасних підходів до розробки змісту освіти. Компетентнісний підхід у вищій освіті – методологічний напрямок системно-діяльнісного підходу до змісту

підготовки спеціалістів, в основі якого лежать категорії «компетентність» і «компетенція». З введенням компетентнісного підходу до системи вищої освіти з'являється можливість якісних змін у підготовці випускників. Такий підхід у вищій освіті сприяє підвищенню рівня компетентності студентів, їхньої мобільності і стійкості їхньої освіти.

Ця стаття не вичерпує усіх аспектів проблеми компетентнісного підходу як чинника модернізації вищої освіти.

Список використаних джерел:

1. Гаврищак Г.Р. Компетентність та ключові компетенції викладача ВНЗ / Г.Р. Гаврищак // Матеріали регіонального науково-практичного семінару «Професійні компетенції та компетентності вчителя», 28-29 листопада 2006 р. – Тернопіль: Тернопільський нац. пед. у-т імені В. Гнатюка, 2006 – С. 31-32.

2. Драч І.І. Компетентнісний підхід як засіб модернізації змісту вищої освіти / І.І. Драч // Проблеми освіти: [наук. зб.] / кол. авт. – К.: Інститут інновац. технологій і змісту освіти МОН України. – 2008. – Вип. 57. – С. 44 – 48.

3. Клименко В.А. Образование в современном обществе: проблемы и перспективы развития: моногр. / В.А. Клименко. – Минск: БНТУ, 2007. – 294 с.

4. Кодлюк Я.П. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх педагогів як пріоритет модернізації вищої освіти України. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / За заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – С. 10-11.

5. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учебное пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.

6. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании. // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3-12.

7. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: Навчальний посібник / Неля Євтихіївна Мойсеюк. – [5-е вид.]. – Київ, 2007. – 656 с.

8. Новікова Л.М. Болонський процес у дії кредитно-модульної системи навчання: навч. посібник / За ред. М.І. Приходько, С.Т. Золотухіна. – Павлоград: ЗПФУ, 2006. – С. 17.

9. Разработка программ подготовки профессорско-преподавательского состава к проектированию образовательного процесса в контексте компетентностного подхода: Монография. / Под ред. Г.А. Бордовского, Н.Ф. Радионовой, А.В. Тряпицына. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2010. – 243 с.

10. Розвиток вищої освіти України в умовах глобалізації // Держава та регіони. – 2009. – № 1. – С. 211-218.

11. Пометун О.І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий підхід

та українські перспективи / під заг. ред. О.В. Овчарук. – К., 2004. – 111 с.

12. Чернова Ю.К. Технология реализации компетентного подхода при подготовке специалистов // Вектор науки ТГУ. – №1(1), 2010. – С. 10-14.

13. Чернова Ю.К., Антипова О.И. Технология реализации компетентного подхода в образовании и в производственной деятельности: Монография. – Самара: Изд-во СНЦ РАН, 2009. – 286 с.

В статье показана роль и значение внедрения компетентного подхода как одного из факторов модернизации образования с целью подготовки компетентного специалиста, способного практически действовать, применять индивидуальные техники и опыт успешных действий в ситуациях профессиональной деятельности и социальной практики; проанализированы понятие компетенция, компетентность, компетентностный подход.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетенция, компетентность.

The article shows the role and importance of implementing the competence approach as a factor modernization of higher education in order to prepare a competent professional who can practically do, apply individual technique and experience of successful actions in situations of professional activity and social practice, the notion competence, competence approach.

Key words: competence approach, competence.

УДК 378. 091. 313

Т. Й. Франчук

ДІАГНОСТИКА В СИСТЕМІ КОМПЕТЕНТНІСНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

В статті порушуються проблеми діагностики в системі компетентнісної освіти, в основі якої – особистісно орієнтована технологія, зокрема обґрунтовується сутність контролю як умови формування позиції студента – активного суб'єкта організації навчальної діяльності, професійного саморозвитку.

Ключові слова: компетентнісна освіта, інтерактивне навчання, особистісно орієнтоване навчання, суб'єктна позиція студента.

Уже біля двох десятиліть держава визначила стратегію розвитку компетентнісної освіти як у загальноосвітній, так і у вищій школі. Ця модель освіти введена як альтернатива класичній (знаннєвій), вона є соціально

обумовленою, оскільки орієнтує на формування відповідного типу особистості людини, фахівця, який передусім міг би безконфліктно адаптуватися до умов ринкової економіки, демократичного соціального устрою. Саме тому в державі і запроваджена кредитно-модульна система професійної освіти, спрямована на формування компетентного фахівця, суб'єкта власного професійного становлення та саморозвитку впродовж життя.

За цей період сформована фундаментальна методологічна, концептуальна, теоретична, технологічна основа компетентної освіти, а також маємо і практичні зразки її реалізації (наприклад, у вигляді окремих навчальних закладів), які успішно функціонують як автономні саморозвивальні системи.

Однак, у загальному, централізованому поступі до стандартів компетентної освіти ми практично не просунулись. Як на початку процесу фіксувався рівень інноваційної освіти, який у стихійному режимі сформувався в рамках класичної, в межах 10-15 відсотків, таким, за переважною більшістю досліджень, залишається і дотепер. Якщо немає централізованого руху у визначеному напрямі, то, очевидно, будемо очікувати ситуацію, поки набереться критична маса навчальних закладів, які за власною ініціативою формують інноваційне освітнє середовище і у природній спосіб (на конкурентній основі) витіснять заклади, що не готові реагувати на потреби, пов'язані зі зміною соціально-економічної ситуації в державі і зайняли позицію очікування. Ми маємо дуже багато досліджень на рівні дисертацій з впровадження основ компетентної освіти, але вони поки що мають регіональне значення: розробили модель дослідження, впровадили у 2-3 навчальних закладах, а на масову практику професійного навчання вони ніяк не вплинули. Це ще раз підтверджує як традиційний розрив між теорією та практикою, так і загалом консервативність освітньої галузі.

Системний аналіз процесу впровадження основ компетентної освіти у практику професійного навчання дає можливість виділити найбільш суттєві, на нашу думку, причини, що чинять гальмівну дію процесу: 1. В державі розроблена концепція компетентної освіти, а не розроблена логіка і, відповідно, програма її поетапної системної реалізації в масову практику професійної освіти. 2. В умовах класичної освіти суб'єктом в структурі навчального процесу виступав викладач, тому основні його функції більшою мірою асоціювались з «передачею знань». Отож, викладач в основному переймався проблемами підвищення рівня своєї фахової компетентності і «передавав знання» у довільно визначений для себе спосіб. Компетентна освіта за своєю суттю є набагато складнішою, основний акцент переноситься на систему організації діяльності, в структурі якої студент має виступати не об'єктом, а суб'єктом свого професійного становлення, визначаючи оптимальні для себе методику, стиль, режим діяльності. Викладачам потрібні спеціальні знання, що стосуються сутнісної та технологічної основи компетентної

освіти, а також логіки переходу на її рівень. Численні дослідження з проблем інноваційної освіти показують, що від 80 до 95% викладачів не розуміють сутності компетентнісної, а відтак і кредитно-модульної освіти. 3. І найбільшою проблемою є традиційний конфлікт форми та змісту, у даному випадку ми намагаємось в кредитно-модульну систему «втиснути» зміст класичної освіти: визначили кредити – не сформували модулі; називаємо компетенції – діагностуємо знання, вміння; визначили пріоритет за самостійною роботою студента – підміняємо її традиційним виконанням завдань викладача; сформували комплексний іспит, а інтеграції дисциплін не забезпечили, перелік можна продовжувати.

Саме тому, на сьогодні маємо тенденцію до збільшення відсотка викладачів, які не приймають стандартів інноваційної освіти. Передусім, викладачі мають визнати, що, якщо кредитно-модульна система професійної освіти не буде орієнтована на формування не просто «обізнаного» (як у класичному варіанті), а «компетентного» спеціаліста, це призведе до її самознищення. Результат функціонування кредитно-модульної системи освіти – професійна компетентність спеціаліста. Це не набуті знання та вміння їх використовувати на практиці (класична), а діяльність, що здійснюється за власною концепцією, змістом, технологією та стилем, оскільки сформована як симбіоз наукового знання (теоретичного, практичного) та самоактуалізації особистості у його контексті. Тобто компетентнісна освіта – це не реформований варіант класичної, вона принципово інша: відмінність стосується концепції, функціональної моделі, а відтак і технології її реалізації передусім тому, що: основним суб'єктом навчання виступає студент, який визначає власну траєкторію професійного розвитку, оптимальну для його потенціалу та стартових можливостей; в основі компетентності – «живе знання» (усвідомлене, «привласнене» досвідом студента, а значить готове до практичного використання не лише у стандартизованих умовах, а у професійних ситуаціях, що постійно змінюються); у процесі професійного становлення забезпечується інтеграція особистісних та професійних смислів: професіоналізм формується на основі «Я-концепції», а тому уже в процесі навчання започатковується формування особистісно орієнтованої концепції, методики, стилю майбутньої професійної діяльності.

Актуальність проблеми переосмислення сутності діагностичних функцій системи професійної підготовки спеціаліста продиктована передусім зміною освітньої формули (з традиційної: «мене вчать» на інноваційну: «я вчуся»), в основі якої – формування позиції студента як суб'єкта власного професійного становлення. Відповідно, в контексті цієї формули повинні бути переосмислені всі сегменти системи: зміст, форми, методи організації діяльності, контроль та оцінювання рівня її ефективності.

Оскільки ці системи різняться передусім своєю цільовою спрямованістю, так само можна диференціювати і діагностичні функції (контролю та оцінювання) обох систем. За класичної освіти це – визначення та фіксація наявного рівня відповідних знань, умінь, отриманих студентом на

певному етапі професійного становлення, за інноваційної – контроль набуває іншого смислового забарвлення, основною функцією стає орієнтувальна (контролюємо не для того, щоб знати або формально зафіксувати у вигляді оцінного балу, а знати, щоб правильно зорієнтуватись у перспективі, продуктивно вибудувати наступний етап навчання, максимально враховуючи результати попереднього).

Різниця функцій принципова, так само, як і ставлення студента до контролю та його результатів. У першому випадку студент зацікавлений будь-якими способами (їх багато) отримати найвищий бал, оскільки це фіксується як рівень успішності засвоєння певного елементу навчальної програми, який, можливо, і не впливає на подальший хід професійного навчання, а якщо і впливає, то студент у цьому погано орієнтується (у нього немає чіткого цілісного уявлення про кінцевий результат, концепцію та логіку власного професійного становлення).

В умовах компетентнісної (кредитно-модульної) освіти студент зацікавлений отримати об'єктивний результат попереднього етапу діяльності, оскільки це допоможе йому правильно спроектувати наступний і в найкоротший термін за індивідуальною програмою досягти очікуваних результатів. Окрім того, він зацікавлений орієнтуватися на оптимальний (виходячи зі своїх можливостей) рівень професіоналізму, оскільки це забезпечить його конкурентоспроможність на ринку праці.

Слід враховувати, що контроль (моніторинг, діагностика) – це лише аспект професійної діяльності викладача вищої школи, а не самодостатній її елемент, а це означає, що і досліджувати, і формувати її необхідно в контексті цілісної концепції та програми розвитку освітньої системи. Не можна програмувати зміни в контролі безвідносно до адекватних змін у змісті діяльності, технології її організації. Системність змін, звісно, допускає пріоритетність якогось одного напрямку, який буде вести за собою реформації всіх інших сегментів, однак тут важливо не допустити його автономізації, яка приведе до означеного вище дисбалансу, а значить і неодмінного пониження ефективності системи.

Виходимо з позиції, що контроль – це не лише підсистема цілісного педагогічного процесу, вона також повинна трактуватись і, відповідно, формуватись як система діагностичних заходів, яка має свою концепцію, логіку і конкретну програму реалізації, яка, в свою чергу, функціонує на основі загальних позицій і в контексті системи більш широкого плану (система в системі).

Ми виділили такі принципи формування системи контролю як складової педагогічного процесу:

Принцип абсолютної підпорядкованості системи контролю основним цілям та концептуальним позиціям освітньої діяльності навчального закладу.

Принцип формування системи діагностичних процедур: від простого до складного, від аспектного до комплексного.

Принцип забезпечення тенденції переходу від зовнішнього контролю до самоконтролю (забезпечення умов для постійного збільшення питомої

ваги самоконтролюючих функцій).

Принцип максимального врахування результатів контролю у проектуванні та реалізації програми кожного наступного етапу професійного саморозвитку.

Тут йдеться про цілісну систему контролю, починаючи від функціонування освітньої системи, як такої, її підрозділів, закінчуючи успішністю діяльності кожного студента. При тому слід пам'ятати, що система впровадження діагностичних процедур повинна передусім бути орієнтована на формування у студента потреби в контролі та самоконтролі, які сприймаються як необхідна умова ефективності подальшого особистісного та професійного саморозвитку. Важливо і при діагностиці, і при обробці отриманих результатів вивчати зв'язки між характером функціонування об'єктів контролю, оскільки саме у цій площині формується системність, узгодженість взаємодії всіх складових.

Можна спроектувати такий варіант поетапності впровадження системи діагностики професійної компетентності студента в контексті кредитно-модульної системи навчання.

I етап (орієнтувальний, мотиваційний) передбачає: а) забезпечення розуміння діагностики як чинника продуктивності системи професійного становлення; а) формування загальної компетентності стосовно діагностики: теоретичний аспект, технології, методики, досвід. II етап передбачає формування двох пакетів діагностичних методик та процедур їх реалізації за найбільш значущими критеріями якості професійної діяльності майбутнього спеціаліста (I пакет – для зовнішнього контролю, II – для самодіагностики, який може бути використаний студентом, виходячи з власних пріоритетів). На III етапі проводиться комплексний контроль рівня професійної компетентності студента, співвіднесення результатів самодіагностики та зовнішнього контролю. IV етап – удосконалення (розширення, оптимізація) програми самодіагностики на основі аналізу отриманого досвіду, формування власної програми для постійного користування. V етап – проектування перспектив саморозвитку: а) на найближчу перспективу; б) на далеку: формування проекту «Я-ідеальне».

Зрештою, основна логіка модернізації контролю – забезпечити комплексність діагностичних процедур, їх орієнтацію на найбільш значущі показники професійної компетентності майбутнього спеціаліста, а також забезпечити тенденцію до переходу від зовнішнього контролю до самоконтролю, що є неодмінною умовою реалізації компетентнісного підходу в освіті, трансформації освіти на рівень самоосвіти як основної форми професійного розвитку впродовж життя.

В статье рассматриваются проблемы диагностики в системе компетентного образования, основанного на личностно ориентированной технологии, в частности, обуславливается сущность контроля как условия формирования позиции студента – активного субъекта организации учебной деятельности, профессионального саморазвития.

Ключевые слова: компетентное образование, интерактивное обучение, личностно ориентированное обучение, субъектная позиция студента.

The article deals with the problem of diagnostic processes in competence education, based on person directive technology, it determines sense of control as a condition of forming student's position, which is an active subject of study organization, professional self-development.

Key words: competence education, interactive study, person directive study, student's subjective position.

УДК 159.9:130.122

В. П. Кугішенко

ПРОФЕСІЙНА СОЦІАЛІЗАЦІЯ СТУДЕНТІВ ЯК ШЛЯХ ЇХ ДУХОВНОГО РОЗВИТКУ

У статті віддзеркалені окремі аспекти проблеми професійної соціалізації студентів під час навчання у вищій школі в контексті їх духовного розвитку.

Ключові слова: професійна соціалізація, професійна культури, професійна ідентифікація, духовний розвиток, духовність, особистість.

Сучасна парадигма вищої освіти зосереджена на формування орієнтирів, при яких процес входження молоді людини в професію повинен узгоджуватися з природою цієї людини, становленням її індивідуальності, а також сприяти її духовному розвитку. Отже, вирішення проблеми взаємозв'язку професійної соціалізації студента із становленням духовності майбутнього професіонала стає одним з найважливіших завдань сучасної вищої освіти. Очевидно, вирішити її неможливо без появи таких орієнтирів, які направляли б учасників освітнього процесу на максимальне розкриття у молодій людині творчої самостійності, індивідуальної своєрідності, а отже, гостро постає питання розвитку духовності майбутніх фахівців у процесі професійної соціалізації, що й обумовлює актуальність обраної нами теми.

До проблеми духовного виміру особистості зверталися ряд науковців, таких як М. Архангородський, А. Бадхен, А. Бандура, С. Белорусов, І. Бех, М. Боришевський, Е. Еріксон, О. Зеліченко, Г. Костюк, А. Маслоу, І. Пасічник, В. Петровський, Е. Помиткін, К. Роджерс, М. Савчин, В. Франкл, Е. Фромм, К. Юнг та інші.

Духовність як умову професійного розвитку особистості розглядали І. Зязюн, О. Киричук, В. Пономаренко, О. Ткаченко та інші.

Однак, проблема професійної соціалізації майбутніх фахівців як шлях їх духовного зростання на сьогоднішній день не достатньо вивчена.

Мета нашого дослідження полягає у визначенні особливостей професійної соціалізації студента в контексті його духовного розвитку.

Науковці, що досліджують проблему духовного розвитку особистості, все більше уваги звертають на процес її соціалізації та індивідуалізації. У цьому контексті особливий інтерес становить професійна соціалізація особистості.

Говорячи про професійну соціалізацію, слід зазначити, що це багатоплановий процес входження індивіда в професійне середовище (засвоєння професійного досвіду, оволодіння стандартами і цінностями професійного співтовариства) й активної реалізації накопиченого професійного досвіду, що передбачає безперервний професійний саморозвиток та самовдосконалення [2; 8].

Хоча професійна соціалізація особистості відбувається на різних етапах її розвитку, початковий період входження особистості в майбутню професію, коли відбувається первинне усвідомлення вимог до особистості майбутнього професіонала та закладаються орієнтири її розвитку, представляє особливий інтерес, адже саме в цей період визначаються шляхи духовного зростання особистості.

С. Доскач вказує те, що саме в студентські роки життя пропонує молодій людині нескінченну кількість виборів, життєвих самовизначень у найрізноманітніших сферах людської діяльності і, що не менш важливо, у виборі ціннісних орієнтирів, пошуку шляхів духовного збагачення [4].

Так, на думку І. Сидоренко, саме у вузі повинна відбуватися інтеграція «загальнолюдських» якостей індивіда з якостями професійними, що дасть змогу формувати спеціаліста, який зможе активно й ефективно взаємодіяти з іншими людьми, конструктивно впливати на виробничий колектив або соціальну групу, до складу якої він увійде [12].

Адже процес навчання студента охоплює не лише дидактичний, пов'язаний із засвоєнням знань, компонент, але і соціально-психологічний, що відтворює характер взаємин у студентській групі, соціально-психологічну групову атмосферу, рівень розуміння в системі «педагог-студент» та ін. Встановлено такі складові соціально-психологічного компонента навчальної діяльності студентів: проблеми адаптації студентів до умов навчання у ВНЗ; особливості створення позитивного соціально-психологічного клімату в студентській групі; налагодження стосунків студентів із викладачами; соціально-психологічні бар'єри студентів, обумовлені навчанням; типи спілкування і діяльності на рівні «педагог-студент», «педагог-студентська аудиторія»; проблеми взаєморозуміння викладача і студентів; етнопсихологічні особливості спілкування в процесі навчання та взаємодії; проблеми міжособистісних конфліктів [6].

Особливості вирішення проблем соціально-психологічного компоненту навчання визначають специфіку професійної соціалізації студентства. Зокрема, успішне їх вирішення сприяє становленню основ

гуманістичної культури майбутнього фахівця, умінню налагоджувати стосунки з різними категоріями людей в процесі трудової взаємодії, що, в результаті, призводить до його духовного зростання.

Так, С. Доскач вважає, що духовність як головний компонент праці може бути втілена у взаєминах, які складаються у процесі професійної діяльності між її учасниками. Доброзичливі людські взаємини між колегами, і навіть праця, яка виконується індивідуально, але усвідомлюється людиною в її особистісному гуманістичному сенсі, є невичерпним джерелом духовного збагачення особистості [4].

У цьому контексті духовні якості фахівця пов'язуються з його моральною вихованістю, особливостями ставлення до інших людей. Так, ряд науковців вважають, що важливим джерелом духовності суб'єкта є етичні норми, на які він орієнтується у повсякденному житті (в тому числі обумовлені не тільки його уявленням про належне, моральне ставлення до іншої людини, але і практичними, утилітарними міркуваннями). У цих нормах закріплені найвищі зразки людської культури. І якщо суб'єкт засвоює, переживає їх як внутрішньо обов'язкові зразки поведінки, то він долучається до вищих духовних цінностей буття. Духовне багатство людини зростає, коли закріплені в громадських нормах духовні цінності стають невід'ємною частиною її духовного світу, суб'єктивної реальності [10].

Велику роль у становленні духовності особистості відіграє праця. Зокрема, шлях духовного зростання фахівця в процесі професійної соціалізації полягає у формуванні усвідомлення улюбленої праці, праці за покликанням як однієї з найважливіших суспільних, людських цінностей. Це допомагає людині збагнути власні можливості та реалізувати себе, відчувати свою соціальну значущість, потрібність людям, здатність дарувати своєю працею щастя рідним, близьким і незнайомим людям, Батьківщині.

На думку багатьох вчених найвиразніше духовність виявляється у ставленні людини до праці. Усвідомлення працьовитості як найсуттєвішої особистісної риси є одним із важливих показників духовності людини. Той, хто збагнув цю істину, не лише ставиться до праці як до засобу забезпечення необхідного матеріального достатку, але й усвідомлює благородний вплив праці на людину, на розвиток, вдосконалення її психічних функцій, здібностей, волі, характеру. Така людина усвідомлює працю як невичерпне джерело натхнення, мук і радощів творення, творчих злетів [1; 4].

Отже, суспільство потребує фахівця, здатного працювати в колективі, раціонально підходити до власного зростання, оцінювати та вирішувати ситуації, які виникають у процесі життєдіяльності. Тобто бути особистістю, яка має сучасний світогляд та моральну свідомість, гармонійно поєднує професійну компетентність і громадську активність, здатна до творчої інноваційної діяльності та конструктивної праці в проблемних ситуаціях [12].

Саме тому в процесі професійної соціалізації студентів слід

акцентувати увагу на їх особистісному розвитку, а саме, на формуванні їхньої професійної культури та професійної ідентифікації, що, в свою чергу, сприяє вирішенню проблеми становлення духовності особистості [8].

Термін «ідентифікація особистості з професією», що використовується зарубіжними психологами (Е. Ро, Д. Сьюпер та ін.), означає злиття життя професіонала з його діяльністю, при якому придбані ним якості і властивості починають виявлятися у всіх інших сферах його життєдіяльності і визначають його ставлення до дійсності. Все життя починає підкорятися інтересам професії, які виходять на перший план. Таким чином, процес взаємодії особистості і професії в широкому розумінні є двостороннім [13, с. 29].

Саме у професійній діяльності, відбувається індивідуальна реалізація особистості через її дії і вчинки. Суб'єктом професійної діяльності виступає інтегральна цілісність особистості, а сутність її активності – не стільки у набутті засобів діяльності, створенні й управлінні людськими відносинами, скільки у самореалізації своєї суб'єктивності, що апіорно розуміється як духовність особистості [4].

Говорячи про духовність особистості, відомий психолог А. Ковальов відзначав: «Коли ми характеризуємо духовне багатство особистості, то вказуємо, по-перше, на різноманітність її потреб, інтересів і прагнень, які визначають різнобічну діяльність людини; по-друге, на багатство знань, навичок, умінь, які забезпечують реалізацію задумів; по-третє, на багатство обдарувань, які визначають можливості творчої діяльності особистості, і, нарешті, на різноманітність її контактів з людьми, що залежить від особливостей характеру (привабливість, здатність до спілкування, доброта й широта натури тощо), багатство особистості» [9, с. 20].

Таким чином, духовність повинна пронизувати усі рівні та етапи професійної соціалізації студентів та всі сфери їх діяльності.

Зокрема, духовний розвиток особистості реалізується передусім у сферах: розумової діяльності – як шлях від сприйняття інформації про навколишнє до глибокого усвідомлення її сутності; моральної діяльності – через референцію широкого спектру моральних норм (від засвоєння формальних норм ввічливості до прийняття гуманістичних принципів взаємодії з людьми); естетичної діяльності – у напрямі досягнення краси та вироблення потреби створювати прекрасне до оволодіння способами творіння прекрасних учинків, дій, речей [3].

Разом з тим варто усвідомлювати відмінності між духовністю особистості та її знаннями як результату оволодіння культурою. В.Д. Шадриков стверджує: «Можна багато знати, але не вміти творити, багато знати, але не бути духовною людиною. Духовним знання стає тоді, коли воно перетворюється в особистісно значуще. Тільки особистісне знання є духовним знанням. Тільки знання, що має особистісний сенс,

адресований до соціального оточення, стає духовним знанням. Тому духовні здібності інтимно пов'язані з емпатією особистості, засновані на співчутті і співпереживанні» [14].

Професійна соціалізація студента може здійснюватися у двох напрямках. Один з них, що обмежує духовний розвиток, полягає в тому, що студент, завершивши визначений рівень навчання в системі освіти, прагне зберегти (нерідко – забути) засвоєні знання, навички, цінності. Другий, що створює широкі можливості для подальшого духовного розвитку особистості, виявляється в тому, що людина, ставши дорослою і почавши свій самостійний трудовий шлях, продовжує опановувати багатствами культури за допомогою самоосвіти, самовиховання, саморозвитку [12].

Цей шлях безустанного духовного збагачення особистості через активне включення в сферу культури, зумовлює необхідність спрямовувати майбутнього фахівця в процесі професійної соціалізації до самостійного духовного розвитку.

Адже духовне життя кожній людині необхідно в собі ще відкрити, інакше можна все життя прожити, не помічаючи духовної сторони своєї особистості [5].

Для забезпечення успішної професійної соціалізації студента як складової його духовного розвитку необхідно допомогти студенту зрозуміти та змінювати себе, спонукати до найповнішого використання особистісного потенціалу.

У контексті вивчення особливостей професійної соціалізації студентства особливо значущим є аналіз результатів проведеного нами опитування студентів, який дозволяє констатувати певні тенденції. У свою чергу, аналіз цих тенденцій допоможе зрозуміти процеси, що відбуваються в молодіжному студентському середовищі та визначить основні напрямки психологічного супроводу їх професійної соціалізації у напрямку духовного зростання.

У нашому дослідженні брали участь 300 студентів перших курсів гуманітарних вузів м. Києва. Аналіз результатів опитування допоміг з'ясувати деякі особливості оцінки студентами специфіки їх професійної соціалізації. Так, студенти, порівнюючи чинники, що визначали особливості їхньої соціалізації в дитинстві і в студентські роки, вважають, що в дитинстві перше місце, за впливом на цей процес, займала сім'я (батьки, бабуся, дідусь, інші родичі) (45,5% опитуваних), друге — друзі (26,2%), третє — школа (23,1%), і лише 5,2% студентів виділяють як фактор художню літературу та інші види мистецтва.

Оцінка студентами впливу цих факторів на їх соціалізацію в студентські роки дещо змінюється. Так, за впливом на цей процес, перше місце, на думку студентів, як і в дитячі роки, займає сім'я, хоча значущість цього чинника значно зменшується (22,2%). На другому місці залишаються друзі (20,0%), третє місце займає університет (16,8%), значно

зростає вплив різних видів мистецтва (12,5%). А також з'являються вказівки на нові фактори соціалізації, яким студенти не надавали значення в дитячі роки. Це такі як: самоосвіта і самовиховання (9,2%), хобі (7,6%), сторонні люди (7,6%), соціальні ролі (5,1%).

Серед основних причин, що заважають першокурсникам розвиватися на даному етапі їх становлення, студенти називають такі як: лінь (27%), невпевненість у собі (21,6%), нестача вільного часу (18,9%) відсутність грошей (13,5%), повсякденні проблеми (10,0%) і сам процес навчання в університеті (9,0%).

Аналізуючи життя дорослих людей, студенти вважають найбільш абсурдним в їх житті те, що досягти успіху доросла людина може за наявності таких негативних рис як: егоїзм, байдужість, жорстокість, лицемірство. Найбільш неприйнятним для себе в світі дорослих людей студенти вважають нещирість, користолюбство, заздрість, стереотипність поведінки. Вони, також, переконані, що в світі дорослих існує несправедливість, але самим трагічним, на думку студентів, є те, що світом дорослих правлять гроші.

Цікавий той факт, що серед своїх найважливіших життєвих цінностей студенти виділяють такі: здоров'я, любов, щасливе сімейне життя, активну діяльну життя, наявність хороших друзів, самостійність і свободу. Порівняно з дитячими роками, в процесі професійної соціалізації, з'явилася повага до людей, зріс рівень загального розвитку, познайомилися з цікавими людьми, розширився кругозір і можливості, по-новому побачили себе, стали більше розуміти батьків, більше їх любити, а також з'явилася здатність про це вільно сказати. Але разом з тим, всі студенти виявили бажання, щоб батьки не втручалися в їхнє студентське життя. Хоча студенти відчують потребу в психологічній підтримці при вирішенні проблем особистісного і професійного самовизначення, збереження і розвитку психічного здоров'я, розвитку соціальної активності і особистості в цілому. Вони хочуть, щоб куратори здійснювали з ними співпрацю в організації дозвілля, проведенні екскурсій, згуртуванні групи, більше спілкувалися, допомагали при конфліктах з викладачами, у вирішенні проблем з навчанням, давали поради, коли студенти звертаються за ними. Разом з тим, більшість студентів вважають, що на старших курсах університету потрібно усунути інститут кураторства, бо студенти так і не стануть дорослими людьми.

Отже, духовність повинна пронизувати усі етапи професійної соціалізації студентів та різні аспекти їх розумової, моральної та естетичної діяльності.

У процесі професійної соціалізації студентів слід акцентувати увагу на їх особистісному розвитку, а саме на формуванні їхньої професійної культури та професійної ідентифікації, що, в свою чергу, сприятиме вирішенню проблеми становлення духовності майбутнього фахівця, яка втілюватиметься у ставленні до праці, у взаєминах, що складаються у

процесі професійної діяльності між її учасниками і проявляється в усвідомленості студентом працьовитості як найсуттєвішої особистісної риси, у його моральній вихованості.

Аналіз особливості оцінки студентами специфіки їх професійної соціалізації дозволив встановити, що цей процес залежить не тільки від психологічних характеристик особистості самого студента, але і від соціального оточення. Для підвищення ефективності процесу професійної соціалізації студента в напрямку його духовного зростання необхідно ознайомити всіх суб'єктів освітнього взаємодії з основними тенденціями розвитку сучасного студента.

Список використаних джерел:

1. Боришевский М. И. Развитие саморегуляции поведения школьников: диссерт. в форме научн. докл. на соиск. ученой степени д-ра психол. наук: 19.00.07 / М. И. Боришевский. – К., 1992. – 77 с.

2. Грицюк І.М. Мотиваційний простір професійної соціалізації майбутніх фахівців-психологів / І.М. Грицюк // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН. – К, 2009. – Том 11, частина 1. – С. 93-101.

3. Джеджера К.В. Духовний розвиток особистості майбутнього фахівця як проблема професійної підготовки [Електронний ресурс] / К.В. Джеджера // Український науковий журнал «Освіта регіону. Політологія, психологія, комунікації». – 2012. – №1. – С. 106-111.

4. Доскач С. Вплив духовності на становлення особистості майбутнього практичного психолога / С. Доскач // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2011. – №4. – С. 175-182.

5. Знаков В. В. Духовность человека в зеркале психологического знания и религиозной веры / В. В. Знаков // Вопросы психологии. – 1998. – № 3. – С. 104–115.

6. Кутишенко В.П. Некоторые аспекты психологического сопровождения процессов социализации и индивидуализации студентов / В.П. Кутишенко, С.О. Ставицкая // Психологическая служба в высшем учебном заведении. Материалы городской научно-практической конференции с международным участием (15 февраля 2012 г.) – М.: МГПУ, 2012. – С. 94 - 98.

7. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: Посібник / Л.Е. Орбан-Лембрик. – К.: Академвидав, 2003. – 448 с.

8. Панок В. Основи практичної психології: підручник / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін. – Вид. 2-ге, стереотип. – К.: Либідь, 2001. – 536 с.

9. Петренко В.Ф. Основи психосемантики / В.Ф. Петренко. – Смоленськ: Вид-во СГУ, 1997.

10. Слободчиков В.І. Реальність суб'єктивного духу / В.І. Слободчиков // Розпочала християнської психології / За ред. Б.С. Братуся і С.Л. Воробйова. – М.: Наука, 1995. – С. 122 - 138.

11. Серьожникова Р. Основи психології і педагогіки: Навч. посіб. / Серьожникова Р., Пархоменко Н., Яковицька Л. – К.: Центр навч. літ-ри, 2003. – 243 с.

12. Сидоренко І.В. Психолого-педагогічні знання як фактор професійної соціалізації майбутніх фахівців у системі вищої освіти [Електронний ресурс] / І.В. Сидоренко// Педагогічні науки – 2006 – Том №46 (випуск 33) – С. 112-116. – Режим доступу до журн: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2006/46-33-22.pdf>

13. Холостова Е.И. Профессионализм в социальной работе / Е.И. Холостова. – М.: ИТК «Дашков и Ко». – 2009. – 236 с.

14. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности людини / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 1996. – С. 238 - 257.

В статье отражены отдельные аспекты проблемы профессиональной социализации студентов во время обучения в высшей школе в контексте их духовного развития.

Ключевые слова: профессиональная социализация, профессиональная культуры, профессиональная идентификация, духовное развитие, духовность, личность.

The article covers some aspects the problem of professional socialization students youth during training in higher school. in the context of their spiritual development.

Key words: professional socialization, professional culture, professional identity, spiritual growth, spirituality, personality.

УДК 378.091

О. П. Ляска

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ У ПІДГОТОВЦІ ІНЖЕНЕРА- ПЕДАГОГА

Побудова навчального процесу у вищій школі на засадах компетентнісного підходу вимагає від науковців, практиків-педагогів формулювання та застосування принципів його успішної реалізації. У статті сформульовано основні принципи компетентнісного підходу, які стосуються змістових, цільових, технологічних та саморефлексивних аспектів підготовки інженера-педагога у вищому закладі освіти.

Ключові слова: професійна компетентність, інженер-педагог, принципи підготовки, інженерно-педагогічна освіта.

Сучасна концепція інженерно-педагогічної освіти України передбачає наявність в структурі діяльності інженера-педагога двох взаємозалежних і відносно самостійних видів професійної діяльності — професійно-педагогічної та професійно-інженерної [5, с. 14]. Сьогоднішній інженер-педагог повинен бути компетентним як у викладанні конкретної дисципліни, так і в певній профільній предметній області [5, с. 18]. У зв'язку з цим актуальними постають проблеми вищої школи, пов'язані з підготовкою вчителя для професійної школи, побудовані на засадах компетентнісного підходу.

При використанні компетентнісного підходу до складу змісту освіти входять знання, способи діяльності, досвід репродуктивної та творчої діяльності, досвід ціннісного ставлення до світу, формування особистісних та професійних якостей успішного фахівця.

Навчання, орієнтоване на формування компетентності, помітно відрізняється від традиційного, орієнтованого на когнітивні стандарти, де потрібні лише знання, розуміння, запам'ятовування, застосування правил, дія за заданим алгоритмом і т.д. Як відзначає В.Т. Лозовецька, оскільки фахівець є безпосереднім виробником продукції, йому необхідно в будь-яких виробничих умовах вміти в комплексі застосовувати технічні, технологічні та економічні знання та вміння при вирішенні складних типових і нетипових професійних завдань [8, с. 6].

У багатьох країнах підготовка кадрів, орієнтована на розвиток компетентності, є найбільш поширеною в останні роки концепцією. Підкреслюється, що поняття «компетентність» ширше, ніж поняття «кваліфікація». Воно означає не тільки професійні знання, навички та досвід у даній спеціальності, а й ставлення до справи, визначені (позитивні) схильності, інтереси і прагнення, а також здатність ефективно використовувати знання й уміння, особистісні якості для забезпечення необхідного результату на конкретному робочому місці. Компетентність — це реальна здатність досягнення мети або результату, тоді як кваліфікація є лише потенційною здатністю виконувати завдання даної професійної діяльності [2, с. 96].

Зазначимо, що проблема формування професійно-компетентного працівника в будь-якій сфері виробництва характеризується як особливо актуальна в психолого-педагогічних дослідженнях зарубіжних учених (Ш. Дері, Д. Аллі, Ю.Дж. Калган та ін.) [11, с. 73].

В енциклопедії професійної освіти під редакцією С.Я. Батишева дається наступне визначення професійної компетентності (лат. *profession* — офіційно назване заняття — від *profiteor* — заявляти про свою справу; лат. *compeete* — добиватися, відповідати підходити): інтегральна характеристика ділових або особистісних якостей фахівця, яка відображає рівень знань, умінь, досвід, що є достатніми для досягнення мети даного виду діяльності, а також її моральну позицію [3, с. 383].

Вимога до професійної компетентності майбутніх фахівців простежується в законодавстві України про професійно-технічну освіту.

Відповідно до Закону України «Про професійно-технічну освіту» «професійно-технічна освіта є комплексом педагогічних та організаційно-управлінських заходів, спрямованих на забезпечення оволодіння громадянами знаннями, уміннями і навичками з обраної ними сфери професійної діяльності, розвиток компетентності та професіоналізму, виховання загальної і професійної культури» [10].

На думку М. Холстеда і Т. Орджо професійна компетентність не обмежується вузькими професійними рамками. Вона пов'язана з вирішенням широкого спектру соціальних, психологічних, культурологічних, фізіологічних та інших проблем. У широкому аспекті — це сукупність теоретичних знань, практичних умінь, досвіду, особистісних якостей вчителя, єдність яких забезпечує ефективність і результативність педагогічної діяльності [14, с. 8].

Є.Ф. Зеєр і О.Н. Шахматова під професійною компетентністю розуміють сукупність професійних знань і умінь, а також способи виконання професійної діяльності [4].

Т.Г. Браже професійну компетентність розглядає як «багатофакторне явище, що включає в себе систему знань і умінь учителя, його ціннісні орієнтації, інтегративні показники його культури (мова, стиль спілкування, ставлення до себе та своєї діяльності)» [1, с. 69].

Якщо розглядати формування компетентності майбутнього інженера-педагога в рамках системи вищої освіти, то можна говорити про знання, уміння і навички, здатності в досягненні цілей або досягненні позитивного результату в процесі навчально-виробничої діяльності, тобто про готовність (різних видів) фахівця. Значить, професійна компетентність може проявитися тільки в процесі реальної професійно-педагогічної діяльності особистості [13].

Досліджуючи професійну компетентність інженера-педагога, Л.З. Тархан дає таке визначення: «професійна компетентність інженера-педагога — це якісна характеристика ступеня оволодіння педагогом професійною діяльністю, обумовлена глибоким знанням властивостей перетворюваних предметів праці, вільним володінням засобами виробництва та навчання, здатність здійснювати складні культуровідповідні види дій» [12, с. 146].

В.В. Ягупов розглядає професійну компетентність як поєднання теоретичної та практичної підготовленості майбутнього фахівця до професійної діяльності й основний показник наявного у нього розвинутого професійного мислення [15, с.7].

На думку В.О. Сластьоніна, професійна компетентність — це інтегральна характеристика ділових та особистісних якостей фахівця, що відображає не тільки рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення цілей професійної діяльності, а й соціально-моральну позицію особистості [9, с. 34].

Н.Д. Креденець вказує, що професійна компетентність представляє собою особистісні якості працівника, які характеризують його вміння

приймати оптимальні рішення і здатність ефективно їх реалізовувати в конкретній сфері практичної діяльності для отримання суспільно визнаного результату [6]. Тому процес навчання повинен бути зорієнтований не на просте кількісне накопичення теоретичних знань і практичних умінь студента, а на якісне вдосконалення його особистості, на формування у нього певних якостей, активного ставлення як до себе, так і до навколишнього оточення. Саме досягнення цих цілей і передбачає формування компетентного фахівця в процесі його підготовки у вузі.

Така цільова установка може бути реалізована як дидактична система підготовки компетентнісного фахівця через дотримання психолого-педагогічних принципів навчання, які виступають як єдине ціле, відображаючи деяку концепцію. При цьому основні принципи, залишаючись актуальними, доповнюються специфічними, які характерні тільки для компетентнісного підходу. Серед них важливими, на думку автора, є наступні:

— орієнтація вищої інженерно-педагогічної освіти на розвиток особистості майбутнього педагога, самоосвітніх її можливостей, постійне формування власних професійних і особистісних компетентностей. Сучасний учитель повинен володіти умінням інтегруватися з досвідом, тобто бути здатним співвіднести свою діяльність з тим, що напрацьовано в світовій педагогічній культурі та вітчизняній педагогіці, здатним продуктивно використовувати досвід колег й інноваційний досвід, володіти вмінням узагальнювати і передавати свій досвід іншим. В умовах постійно мінливої педагогічної реальності необхідною якістю педагога є креативність як бажання і вміння створювати нову педагогічну реальність. Всі вказані компоненти утворюють складну структуру, яка формує «ідеальну модель» сучасного вчителя. Оскільки основними рівнями професійної компетентності суб'єкта у професійній діяльності стає навченість, професійна підготовленість, професійний досвід, то стосовно студента або навіть випускника вузу не можна вживати терміну «фахівець, який досяг високого рівня професійної компетентності». Водночас, він повинен володіти засобами, які дозволили б йому удосконалюватися в професійному розвитку.

Основним методом навчання людини впродовж життя стає самостійна пізнавальна діяльність. Сформувати або розвинути її можливо тільки в умовах такої підготовки, де студент вбачатиме особистісний сенс в навчальній інформації. Тому реалізація професійної освіти повинна відбуватися не як академічної, зорієнтованої на передачу готових знань, а як контекстної, яка «вчить вчитися», здобувати знання і застосовувати їх у ситуаціях, що імітують професійні, трансформує знання у свідомості студента у системовідповідну готовність до розв'язання різноманітних робочих ситуацій;

— створення необхідних умов для оптимального реагування освітніх можливостей навчального закладу запитам ринку праці та успішності реалізації конкретної людини;

— орієнтація на досягнення певних результатів (компетенцій), набуття значущих компетентностей. Оволодіння компетентностями передбачає набуття досвіду діяльності (когнітивного, методологічного, ціннісно-смыслового). Компетентність формується в процесі діяльності, заради майбутньої професійної діяльності, в ній вона проявляється і забезпечує успіх. В таких умовах процес підготовки фахівця перетворюється на процес формування досвіду обраної діяльності через трансформацію особистісних якостей (ставлень, установок, мотивації, позиції, спрямованості). Оскільки кожна компетентність характеризується практико-орієнтованою дієвістю, то її сформувати можна тільки шляхом включення суб'єкта підготовки у відповідну діяльність. Ця діяльність визначатиме не лише знання про її окремі дії, а й надасть можливість студенту приймати самостійні рішення, перевіряти їх результативність, нести відповідальність за якість виконаної роботи, творчий підхід до будь-якої справи, вміння постійно вчитися. Усе це свідчить, що в процесі підготовки компетентнісного фахівця виявляються сформованими ще й сфери внутрішньо особистісного: професійна індивідуальність, професійна зрілість, професійне мислення; емоційно-вольового – інтерес, задоволення від процесу праці, самостійність, відповідальність; мотиваційного – орієнтація на успіх, якісна самореалізація. Отже, компетенції є наслідком процесів навчання, які представляють узгодженість їх результатів з особистісними, соціальними та методичними здібностями у певних навчальних і професійних ситуаціях;

— зміст і методика викладання навчальної дисципліни мають бути зорієнтовані на кінцевий результат – професійну підготовку фахівця, який би володів компетентностями, тобто на те, що він може робити, якими способами діяльності володіє, до чого готовий. Навчальні програми мають спрямовуватися на виразні і зіставні параметри опису (дескриптори) того, що студент буде знати, володіти, вміти «на виході». Кінцевими одиницями досягнень студента у вивченні конкретної навчальної дисципліни стає рівень сформованості функцій, які входять до складу і визначатимуть компетентність (не обов'язково одну). Проконтрольованими у вузі можуть бути тільки результати навчання, які є індикатором для компетенцій, тому важливе значення для якості випускників має компетентнісно-орієнтоване підтвердження результатів. Це підтвердження має засвідчити: досягнуто результати навчання чи ще щось має бути покращено;

— орієнтація навчального процесу на результати освіти – компетентнісну модель фахівця, яка вміщує набір компетенцій, якими повинен володіти випускник певного циклу підготовки, функції, які він має виконувати і до яких має бути підготовлений, ступінь готовності до виконання конкретних обов'язків. Ця модель визначатиме собою модель підготовки фахівця, структурними елементами якої мають бути цілі, зміст, навчальні програми, навчальні плани, управління засвоєнням, контроль, якість підготовки у вузі. У зв'язку з цим потребує перегляду архітектура навчального процесу у вузі в плані змісту, технологій,

менеджменту на кожному циклі підготовки. Іншими стають й цільові установки викладача, він перетворюється для студентів з транслятора інформації в консультанта, тьютора, помічника в пошуках необхідних знань, способів дій і т.ін. Сьогоднішній педагог професійної школи вводить студента в складний простір професійно-педагогічних задач і проблем, джерел інформації і сфер взаємодії, проектів і видів діяльності, співтовариськості і творчої самореалізації;

— принцип подвійного входження базисних компонентів системи в її структуру, сформульований В.С. Ледньовим. Його сутність полягає в тому, що «кожен із базисних компонентів будь-якої підсистеми змісту освіти входить в його загальну структуру двояко: по-перше, як «наскрізні» лінії по відношенню до зовнішніх (апикальних) структурних компонентів, по-друге, виступає як один з апикальних, явно виражених компонентів» [7, с. 49];

— інтеграція технічного та гуманітарного знання, а також спадкоємність етапів підготовки фахівців [5, с. 21-22], що забезпечує єдність і неперервність різних ступені (циклів) підготовки інженера-педагога, а також зв'язує закони розвитку предметної галузі та педагогічної науки. Варто розрізнити вертикальний і горизонтальний вияв компетенцій і результатів навчання. За вертикаллю вони розрізняються за двома новими циклами вищої освіти — бакалаври і магістри. За горизонталлю — охоплюють зазвичай дисциплінарні і наддисциплінарні компетенції. У зв'язку з цим потребує перегляду чітке означення діапазону, спектру, рівнів і критеріїв сформованості компетенцій на кожному ступені двоциклової підготовки інженера-педагога у вузі. Одні з них мають сформуватися на першому циклі, інші будуть продовжувати розвиватися на другому, треті – розпочнуть продукуватися лише на другому циклі підготовки.

Загалом, вітчизняна інженерно-педагогічна освіта як елемент вищої має стати принципово іншою. Вона повинна виключно з виконуваної інструментальної функції (підготовка до праці, професії, сімейного життя, сприйняття мистецтва тощо) перетворитися в сферу соціальну, що має цільову і самоціннісну спрямованість. Важливо сформувати таке освітнє середовище для людини, в якому їй буде цікаво і комфортно. У кінцевому рахунку така трансформація освітньої сфери дозволить вирішувати і її внутрішні інструментальні завдання, але вони виявляться не самодостатніми, а будуть органічно вплетені в освітнє життя людини.

Список використаних джерел:

1. Браже Т.Г. Современная аттестация учителей: цели и тенденции. // Педагогика. — 1995. — № 3. – С. 69-73.
2. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика: [монографія]; за ред. Н.Г. Ничкало. — Хмельницький: ТУП, 2002. — 334 с.
3. Энциклопедия профессионального образования: В 3-х т. / [под ред.

С.Я. Батышева]. — М., 1999. — Т.2. — С. 383.

4. Зеер Э.Ф., Шахматова О.Н. Личностно ориентированные технологии профессионального развития специалиста: Науч.-метод. Пособие. — Екатеринбург, 1999. — 245 с.

5. Коваленко О.Е. Основні концептуальні положення розвитку інженерно-педагогічної освіти / О.Е. Коваленко, С.Ф. Артюх, В.І. Лобунец, М.К. Резниченко, А.П. Тарасюк // Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. наук. праць. — 2004. — Вип. 6. — С. 14-26.

6. Креденец Н. Концептуальні засади формування професійної компетентності фахівців легкої промисловості / Н. Креденец // Педагог професійної школи: [зб. наук. праць] — К.: Наук. Світ. — 2002. — Випуск VII. — С. 170-178.

7. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / Вадим Семенович Леднев. — М.: Педагогика, 1991. — 224 с.

8. Лозовецька В.Т. Теоретико-методологічні основи професійного навчання молодшого спеціаліста сільськогосподарського профілю: дис. ... доктора пед. наук.: 13.00.04 / Лозовецька Валентина Терентіївна. — К., 2002. — 576 с.

9. Педагогика профессионального образования: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / [Белозерцев Е.П., Гонеев А.Д., Пашков А.Г. и др.]; под ред. В.А. Сластенина. — М.: Академия, 2004. — 368 с.

10. Про професійно-технічну освіту: Закон України від 10.02.1998 № 103/98-ВР. — Режим доступу: www.zakon.rada.gov.ua. — Назва з екрану.

11. Сисоєва С.О. Інформаційна компетентність фахівця: теорія і практика формування: [навч.-метод. посібник] / Сисоєва С.О, Баловсяк Н.В. — Чернівці, Технодрук, 2006. — 208 с.

12.Тархан Л.З. Дидактическая компетентность инженера-педагога: теоретические и методические аспекты: [монография] / Ленуза Запаевна Тархан. — Симферополь: КРП «Издательство «Крымучпедгиз», 2008. — 424 с.

13.Тархан Л.З. Проблема фундаментальности в подготовке инженера-педагога / Л.З. Тархан // Педагог професійної школи: [зб. наук. праць]. — К.: Наук. Світ.— 2002. — Випуск VII. — С. 274–280.

14. Холстед М. Ключевые компетенции в системе оценки Великобритании / М. Холстед, Т. Орджи // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию. — Самара: Профи, 2001. — С. 8–12.

15. Ягупов В.В. Компетентністний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти / В.В. Ягупов, В.І. Свістун // Наукові записки. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. — К.: Вид. дім «Академія», 2007. — Т. 71. — С. 3–8.

Построение учебного процесса в высшей школе на основе компетентностного подхода требует от ученых, практиков-педагогов формулировки принципов его успешной реализации. В статье

сформулированы основные психолого-педагогические принципы компетентного подхода, касающиеся содержательных, целевых, технологических и саморефлексивных аспектов подготовки инженера-педагога в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, инженер-педагог, принцип подготовки, инженерно-педагогическое образование.

The construction of the educational process in higher education on the basis of competence approach requires formulation of the principles of successful implementation from researchers, practitioners, educators. The article sets out the key principles of competence approach concerning content, target, technology and training aspects of preparation of engineer teacher in higher agricultural education institution.

Key words: professional competence, engineer-teacher, the principle of training, engineering and teacher education.

УДК 37.011.3-051:81

І. Є. Боднар

СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА

У статті описана структура професійної підготовки вчителя-філолога, визначено оптимальний перелік його загальних та предметно-спеціалізованих компетенцій, необхідних для ефективної професійної діяльності.

Ключові слова: компетентність, компетенція, компетентнісний підхід.

Сьогодні у зв'язку із загальноєвропейською тенденцією до інтеграції, глобалізації світової економіки, зокрема процесами гармонізації європейської освіти, запровадженням у ВНЗ ідей Болонського процесу чимало фахівців відзначають, що підготовка фахівців з вищою освітою повинна здійснюватися на новій концептуальній основі в рамках компетентнісного підходу, сутність якого вбачають у зміні формулювання цілей навчання, представлення їх та прогнозованих результатів навчання у вигляді сукупності компетенцій, що відображають різні рівні професійних задач.

У сучасній педагогічній літературі з'явилося чимало робіт, присвячених обговоренню цієї проблеми (В.І. Байденко, А.О. Вербицький, Є.Ф. Зеєр, І.О. Зімня, А.В. Хуторський та інші).

Вчені зазначають, що компетенції характеризуються соціальністю,

системністю, ситуативністю, міжпредметністю, надпредметністю, практикоорієнтованістю, мотивованістю використання тощо. До складу запропонованих різними авторами і колективами багаточисельних компетенцій, для яких є характерними вищезазначені риси, входять загальні (універсальні, ключові, надпрофесійні), що передбачають сформованість початкового рівня здібності до професійної діяльності, та предметно-спеціалізовані (професійні) компетенції. Обидві групи співвідносяться з двома вимогами: вимогами до академічної підготовленості та вимогами до професійної підготовленості [2, с. 258-260].

Підходи до виявлення загальних і предметно-спеціалізованих компетенцій розрізняються. Для виявлення предметно-спеціалізованих компетенцій велике значення мають особливості відповідного напрямку підготовки / спеціальності.

Професійна діяльність вчителя російської мови є складною багатоелементною динамічною системою. Виявлення професійно важливих якостей, функціональних можливостей є суттєвим для визначення змісту його діяльності. Особливо важливим у контексті цієї проблеми є формування у вищій професійній компетентності вчителів російської мови.

Існує чимало досліджень, спрямованих на формування професійної лінгвістичної компетентності майбутніх фахівців (Т.П. Аванесова, Л.К. Борозенец, Н.Н. Гавриленко, О.А. Григоренко, Ю.В. Маслова, А.Б. Самсонова, О.В. Фадейкіна та інші). Вона пов'язується з його готовністю до професійної рефлексії, самореалізації та саморозвитку. Однак, як зазначають дослідники, незважаючи на яскраво виражену тенденцію професіоналізації викладання дисциплін циклу професійно-орієнтованої та професійної підготовки, навчання вчителя-філолога ведеться фактично окремо від формування професійної компетентності майбутнього фахівця [6]. Пошук педагогічних основ інтеграції у загальну структуру професійної компетентності філологічної компоненти обумовлює актуальність проблеми навчання вчителя російської мови.

Для чіткого розуміння завдань, які стоять перед ВНЗ, з формування професійної компетентності у студентів-філологів, під якою розуміється інтегральна характеристика ділових та особистісних якостей фахівців, що відображає рівень знань, умінь та навичок, досвіду, достатніх для здійснення певного виду діяльності, яка пов'язана з прийняттям рішень, необхідно визначити її структуру.

Структура професійної компетентності вчителя-філолога може бути розкрита через чітке визначення співвідношення мети його навчання у вищій, визначеної освітньо-професійною програмою підготовки фахівців напрямом «Філологія. Мова та література (російська)», необхідного набору

компетенцій, результатів навчання.

Відповідно до мети навчання у виші на вищезазначеному напрямі підготовки/спеціальності випускник повинен володіти такими загальнонауковими компетенціями, як: здібність до аналізу та синтезу, здібність до організації та планування, базові знання у різних галузях, інформаційно-технологічні навички (навички роботи з комп'ютером, навички управління інформацією), здатність ефективно використовувати здібності тощо.

Крім того, у нього повинні бути сформовані такі соціально-особистісні компетенції (автопсихологічні), як: усвідомлення рівня особистої діяльності, своїх здібностей, володіння способами самовираження, здатність навчатися, знання способів професійного вдосконалення, здібність до саморозвитку, готовність до професійного зросту, наявність стійкої професійної мотивації, готовність до соціальної взаємодії, рефлексивний тип мислення, креативність, ініціативність, комунікативність, толерантність, володіння інформаційними технологіями тощо.

Предметно-спеціалізовані (професіональні) [1] компетенції вчителя-філолога умовно можна розглядати як дворівневу структуру, виділяючи в ній академічний та професійний рівні. Для академічного рівня характерні такі компетенції: розуміння методологічних засад і категорій педагогіки, лінгводидактики, сутності, цілей і технологій освіти, здатність до гетерогенності, здатність здійснювати послідовні дії на основі психолого-педагогічних знань, спрямованих на вирішення завдань навчання та виховання учнів.

На професійному рівні випускник повинен володіти предметно-спеціалізованими (професіональними) компетенціями, які умовно можна поділити на психолого-педагогічні, фахові та методичні:

— психолого-педагогічні: здатність формулювати педагогічні задачі на основі змісту освіти і виховання; володіння педагогічною діагностикою, уміння будувати педагогічно обґрунтовані взаємовідносини з учнями, здійснювати індивідуальну роботу на основі результатів педагогічної діагностики; розуміння закономірностей фізіологічних особливостей та вікового розвитку для забезпечення індивідуального та диференційованого підходу до навчання, побудові взаємовідносин зі школярами на гуманній демократичній основі; знання вікової психології, психології міжособистісного та педагогічного спілкування; вміння мотивувати учнів до навчання, формувати в них стійкий інтерес до предмету навчання;

— фахові: лінгвістична (вільне володіння лінгвістичною теорією; досконале володіння російським мовленням); дискурсивна (здатність логічно будувати висловлювання в процесі комунікації), стратегічна (здатність використовувати адекватні ситуації спілкування для ефективно професіонально спрямованої комунікації при дефіциті мовних засобів);

соціокультурна (здатність сприймати надбання культури російського народу) [5];

— методичні: володіння дидактичними та лінгводидактичними методами навчання мови та вміння їх застосовувати у процесі навчання, знання психологічних механізмів засвоєння філологічних знань та формування лінгвістичних умінь в процесі навчання, здібність до оптимальної інтеграції традиційних та інноваційних технологій навчання мови.

Отже, структура професійної компетентності вчителя-філолога може бути представлена так (див. рис. 1):

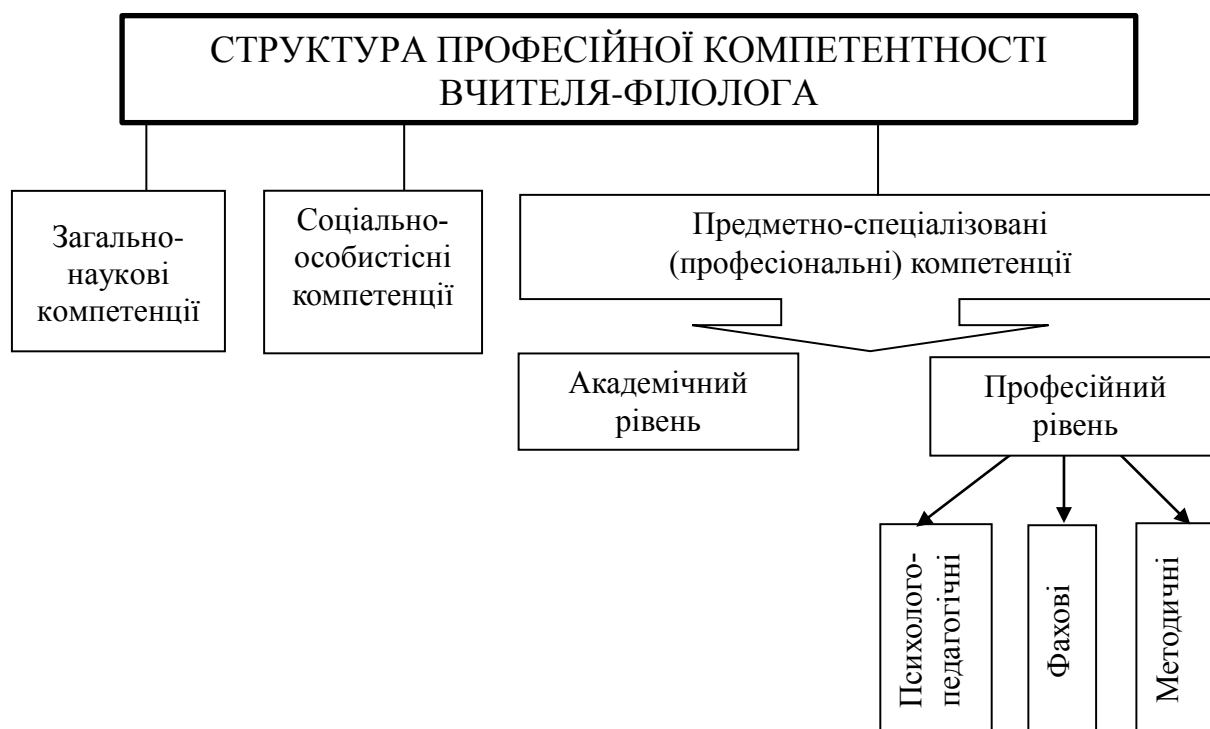


Рис. 1. Структура професійної компетентності вчителя-філолога

Володіння зазначеними вище компетенціями сформує здібності майбутнього фахівця навчатися впродовж всього життя як основу його неперервного навчання в контексті як особистого професійного, так і соціального життя, дозволить бути більш гнучким і відповідати запитам суспільства, роботодавців, вимогам часу, дасть змогу бути більш успішним у подальшій професійній діяльності.

Список використаних джерел:

1. Байденко В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения. Методическое пособие. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.

2. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: перспективы развития: Монография /

Колл. авт. под ред. Я. И. Кузьмина, Д. В. Пузанкова, И. Б. Федорова, В. Д. Шадрикова. – М.: Логос, 2004. – 328 с.

3. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.

4. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности педагога // Советская педагогика. – 1990. – № 8.

5. Низкодубов Г. А. Структура профессиональной компетентности преподавателей неязыковых вузов [Электронный ресурс]- vestnik.tspu.ru/files/PDF/.../nizkodubov_g_a_49_53_5_120_2012.pdf

6. Тенищева В. Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции / автореферат дис. на соискание ученой степени доктора педагогических наук. – 2008 [Электронный ресурс] - www.dslib.net/.../integrativno-kontekstnaja-model-formirovanija-professionalnoj-kompetencii.html

В статье описана структура профессиональной компетентности учителя-филолога, определен перечень его общих и предметно-специализированных компетенций, необходимых для эффективной профессиональной деятельности.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, компетентностный подход.

The article presents the structure of professional training of teacher-philologist; determines optimal list of its general and specialized competences, which are necessary for effective professional activity.

Key words: competence, competence approach.

УДК 37.015.3:005.32

Т. І. Грунтей

КЛЮЧОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ: ЄВРОПЕЙСЬКА ПРАКТИКА ТА УКРАЇНСЬКІ МОЖЛИВОСТІ

В статті розглядається компетентісний підхід до навчання учнів, як пріоритетного напрямку в освіті, на основі аналізу літератури визначено поняття компетентності школяра. Вивчаються підходи країн Європи до формування ключових компетентностей учнів. Визначено перелік ключових компетентностей, які мають бути сформовані в учнів основної школи України.

Ключові слова: компетентісний підхід, компетентність школяра, ключові компетентності.

Національна доктрина розвитку освіти України, Концепція 12-річної середньої загальноосвітньої школи вказують на необхідність володіння компетентностями, формування у підростаючого покоління сучасного світогляду, розвитку творчих здібностей і навичок самоосвітнього наукового пізнання, самоосвіти і самореалізації [6; 3]. Компетентісний підхід до навчання, котрий зараз визначений як пріоритетний напрям в освіті, впливає на хід навчального процесу, а отже, і на процес управління навчально-пізнавальною діяльністю.

Питаннями компетентісного підходу до навчання, зокрема формування компетентності учнів основної школи, займалися багато вчених. У сучасній науково-педагогічній літературі цій проблемі присвячена значна кількість праць вітчизняних і зарубіжних педагогів (Н. М. Бібік, О. Я. Савченко, І. Г. Єрмаков, В. Р. Ільченко, Н. Ф. Голованова, Г. К. Селевко, А. В. Хуторський, В. В. Серіков, Б. В. Болотов, І. О. Зімня, О. А. Андрєєв, В. І. Байденко, В. Д. Колесов, Д. І. Іванов, В. Д. Шадріков, Ю. Г. Татур та ін.) Дослідженню проблем і здобутків школи та педагогіки в зарубіжжі присвячено роботи таких українських дослідників, як Н. В. Абашкіна, А. В. Василюк, Л. Л. Волинець, Т. М. Десятов, В. М. Жуковський, О. А. Заболотна, Г. С. Єгоров, Н. М. Лавриченко, М. П. Лещенко, О. В. Матвієнко, Б. Ф. Мельниченко, О. К. Мілютіна, О. О. Першукова, Л. П. Пуховська, А. А. Сбруєва та ін.

Слід відзначити, що, незважаючи на велику кількість робіт у цій галузі, не існує єдиної думки щодо визначення змісту та переліку компетентностей. Не виділено, зокрема, які компетентності мають формуватися в основній школі. Аналізуючи доробки відомих вчених, з цього питання [3; 7; 2], не повторюючи численні енциклопедичні та словникові визначення, а також їх різні авторські інтерпретації, зупинимось на варіанті, найбільш близькому для нас. Так, під компетентністю школяра будемо розуміти сукупність освітніх елементів, яка виявляється у володінні системою знань, умінь і навичок, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань особистості та готовності їх використовувати з метою пізнання навколишньої дійсності, задоволення власних потреб (пізнавальних, естетичних, самоосвітніх та ін.). Необхідні умови реалізації компетентісного навчання як освітньої інновації розроблено у працях В. І. Бондаря, Т. В. Григорчука, І. В. Мороза, І. В. Родигіної, О. О. Савченко та С. Е. Трубачевої. Це, насамперед:

— переорієнтація системи освіти у зворотному порядку, а саме: відхід від традиційної піраміди (тріади), більша частка уваги (нижня грань) в якій належить теоретичним знанням, менша – практичним вмінням та ще менша – навичкам і компетенціям (Т. В. Григорчук);

— чітке визначення вимог до кінцевого результату рівня

сформованості базових компетенцій та до основних етапів їх формування (С.Е. Трубачева [2]);

— поетапність реалізації компетентнісного підходу на різних етапах формування змісту шкільної освіти (С.Е. Трубачева [2]);

— бажання та підготовленість учителя «проаналізувати, як саме навчальний матеріал уроку можна використати для розвитку в учнів як предметних, так і базових компетенцій» (С.Е. Трубачева [2, с. 58]);

— зміна акцентів у діяльності вчителя (інформаційні функції вчителя необхідно замінити на організаційні, консультативні та управлінські), сприяння зростання частки активної діяльності учнів (В.І. Бондар та І.В. Родигіна [7]);

— мотивація, розчленування кожної компетенції на окремі операції, визначення її особистісного значення, перевірка правильності розуміння сутності операцій учнями, використання допоміжних засобів навчання, актуалізація минулого досвіду, алгоритмізація способів діяльності в символічно-знаковій формі (І.В. Мороз та О.О. Савченко [2]);

— забезпечення навчального процесу якісними (в компетентнісному сенсі) підручниками (С. Е. Трубачева [2]).

Розглядаючи питання ієрархії компетенцій, вважаємо доцільним звернутися до матеріалів науково-практичного семінару проекту ПРООН, МОН України та АПН «Компетентнісний підхід до формування змісту освіти у 12-річній школі: концептуальні підходи та термінологія» (16 червня 2004 р.). Міжнародний експерт проф. О. Крисана зауважив, що в досвіді країн, які реалізують компетентнісний підхід до змісту освіти виділяються наступні компетентності:

— «надпредметні» компетентності, або як їх часто називають «ключові», «базові»;

— загальнопредметні компетентності – їх набуває учень упродовж вивчення того чи іншого предмета чи освітньої галузі у всіх класах середньої школи;

— спеціально-предметні – ті, які набуває учень при вивченні певного предмета та протягом конкретного навчального року або ступеня навчання.

Таке групування свідчить, що орієнтація змісту освіти на розвиток компетентностей учнів насамперед передбачає ґрунтовну розробку системи компетентностей різного рівня. Вона містить як елементи комплексу компетентностей, що пов'язані за змістом і структурою та можуть розвиватись в учнів поступово залежно від предмета, освітньої галузі, року навчання.

Вивчаючи досвід країн Європи з даного питання, слід відзначити, що запровадження компетентнісно орієнтованого змісту відбувається не уніфіковано. Одні країни на законодавчому рівні підтвердили компетентнісний вимір змісту освіти (Австрія, Франція, Іспанія, Англія) [8; 9; 10; 11]. Ці країни виділяють наступні ключові компетентності учнів основної школи табл. 1.

Перелік ключових компетентностей європейських країн

№ з/п	Ключові компетентності учнів	Країни, в яких був затверджений перелік ключових компетентностей			
		Австрія	Іспанія	Англія	Франція
1.	Спілкування		+	+	+
2.	Обчислення	+	+	+	+
3.	Використанні ІКТ		+	+	+
4.	Вміння вчитися	+	+	+	
5.	Незалежність та ініціативність	+	+		+
6.	Громадянознавство	+	+	+	+
7.	Географічна		+		
8.	Культури і мистецтв		+		+
9.	Вміння розв'язувати проблеми	+		+	

Отже, проаналізувавши вказані дані, приходимо до висновку, що європейська громада майже одноставно виділяє такі ключові компетентності учнів: функціональні компетентності (спілкування, обчислення, використання ІКТ), мотиваційні компетентності (вміння вчитися), та соціальні (громадянознавство, незалежність та ініціативність).

Друга група країн перебуває на стадії пошуку найбільш дієвих шляхів розвитку змісту в умовах проголошення ЄС важливості компетентнісно орієнтованої освіти. Це, зокрема, Данія, Греція, Естонія, Німеччина, Словаччина, Словенія, Швеція.

Так, Німеччина, взявши участь у міжнародному дослідженні EURYDICE «Ключові компетентності. Концепт, який розвивається у загальній середній освіті» (2002), виробила бачення ключових компетентностей для національної освіти. Вона розглядає ключові компетентності як «надпредметні компетентності, які репрезентують набір знань, навичок, ставлень та цінностей» [12, с. 69].

Європейський Парламент та Європейська Рада у 2005 році зусиллями європейських учених, затвердили на політичному рівні рекомендації щодо ключових компетентностей для навчання протягом життя. Європейська довідкова система складається із восьми ключових компетентностей: спілкування рідною мовою; спілкування іноземною мовою; математична компетентність і базові компетентності в галузі науки та техніки; цифрова компетентність; навчання вчитися; міжособистісна, міжкультурна й соціальна компетентності, громадянська компетентність; підприємливість; культурна виразність [5]. В Росії найбільшою популярністю користується класифікація ключових компетентностей зроблена А. В. Хуторським. Він виділяє: ціннісно-сміслові, загальнокультурні, навчально-пізнавальні, інформаційні, комунікативні, соціально-трудові, компетентності самовдосконалення.

Проблема компетентнісного підходу в освіті в Україні також

набула ґрунтового розв'язання. За роки незалежності в галузі освітнього законодавства було прийнято низку законів та урядових постанов, які стали підставою для розроблення та впровадження сучасного змісту освіти [3]. Запровадження нової системи оцінювання навчальних досягнень учнів [4] вивело компетентнісний підхід на якісно новий щабель розвитку відповідно до європейських освітніх стандартів і зумовило переведення компетентнісного підходу на рівень обов'язкової нормативної реалізації.

У 2009 році пройшло обговорення так званої Білої Книги національної освіти України (рекомендацій з освітньої політики), яка включила одним з основних розділів питання компетентнісного підходу, як перспективного напрямку формування та реалізації змісту освіти на сучасному етапі [1]. Це означає, що відповідні кроки здійснюються у плані інтеграції компетентнісного підходу до навчальних планів та програм.

У Концепції загальної середньої освіти (12-річної школи) зазначається: «Слабким місцем нашої школи є несформованість у частини її випускників належного рівня національної свідомості, достатньої життєвої компетенції, соціального розвитку, необхідної комп'ютерної писемності, вміння обробляти інформацію, володіння іноземними мовами» [3]. Незважаючи на кроки зроблені українською освітою на шляху до компетентнісного навчання все ж таки багато питань залишаються відкритими. Зокрема, державні стандарти початкової та базової і повної загальної середньої освіти підкреслюють пріоритетність формування компетентностей, але в змісті освітніх галузей компетентнісна ідея презентована не завжди системно і вкрай нерівномірно.

Зокрема, освітня галузь «Мови і літератури» мету навчання пов'язує з досягненням учнями рівня комунікативної компетенції, адекватного для спілкування, і виокремлює цілу низку спеціальних компетенцій, освітня галузь «Естетична культура» декларує формування «естетичних вмінь та компетентностей», не конкретизуючи їх, а освітня галузь «Математика» не акцентується на досягненні учнями компетентностей, а обмежується лише оволодінням знаннями, вміннями й навичками, достатніми для успішного оволодіння іншими освітніми галузями, та забезпечення неперервної освіти. Широко презентована в нормативних документах компетентнісна ідея не набула наразі адекватного втілення в змісті підручників. Більша частина асортименту теперішньої навчальної літератури відповідає традиційній знаннєвій парадигмі; досить мало підручників нового покоління, інтерактивних тощо.

Ідея компетентнісного підходу стала одним з наріжних каменів нової системи оцінювання. Але сьогодні ми можемо стверджувати, що досягнення життєвих компетентностей поки що не виступає результатом навчання, як це було задекларовано в «Критеріях оцінювання...» [4], і не закладено в систему оцінювання навчальних досягнень школярів (за чинними критеріями, вчитель, як і раніше, оцінює знання, вміння, навички). Необхідно врахувати цей аспект в розробці нової системи

моніторингу якості освіти та за можливості адаптувати систему контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів.

Об'єктивною проблемою впровадження компетентнісного підходу до навчання є необхідність технологічної адаптації навчально-виховного процесу відповідно до нових вимог. Традиційними педагогічними технологіями, розробленими для знанневого підходу, неможливо продуктивно формувати компетентності учнів. Отже, актуалізується завдання оновлення арсеналу педагогічних технологій, якими володіють наші вчителі, як процесуальної умови реалізації компетентнісного підходу до навчання.

Перелік ключових компетентностей у нашій країні визначено наказом МОН № 371 від 05.05.2008 р. зокрема таких, як уміння вчитися, здоров'язберігаюча, загальнокультурна, соціально-трудова, інформаційна. Встановлено також, що вони є наскрізними інтегрованими утвореннями, які формуються засобами всіх предметів, у взаємозв'язку урочної і позаурочної роботи й у взаємодії із соціумом.

Проведений аналіз дає підстави стверджувати, що формування компетентності учнів основної школи визнано одним з основних завдань вітчизняної школи та європейської. Нині зроблено лише перші кроки на шляху вирішення ключових компетенцій учнів основної загальноосвітньої школи. Вимагають перегляду навчальні програми школи з метою їх структурування за компетентнісним принципом. Вітчизняними науковцями зроблено вагомий внесок у розробку методичних підходів до запровадження компетентнісної освіти. Проте, можна констатувати, що переважна більшість методичних напрацювань має загальнопедагогічний характер і стосується формування та моніторингу ключових компетенцій в учнів загальноосвітніх шкіл. Тому існує необхідність у подальшій розробці методичних підходів до формування загальноосвітніх компетенцій та у створенні критеріїв для перевірки рівня їх сформованості.

Список використаних джерел:

1. Алексєнко Т.Ф. Біла книга національної освіти України / [Т.Ф. Алексєнко, В.М. Аніщенко, Г.О. Балл, І.Д. Бех та ін.]; за заг. ред. акад. В.Г. Кременя. – К.: Інформаційні системи, 2010. – 342 с.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / [Бібік Н. М., Ващенко Л. С., Локшина О. І. та ін.]: під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.
3. Концепція 12-річної середньої загальноосвітньої школи // Директор школи. – 2002. – №1. – С. 11-15.
4. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти // Директор школи. – 2000. – №39-40. – 126 с.
5. Локшина О. Розвиток компетентнісного підходу в освіті Європейського Союзу / О. Локшина // Шлях освіти. – 2007. – № 1. – С. 16–21.

6. Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті // Освіта України. – 2001. – №1. – С. 22–25.
7. Родигіна І. Дидактичні умови реалізації компетентнісного підходу в навчанні / І. Родигіна // Біологія і хімія в шк. – 2007. – № 3. – С. 7-10.
8. Eurydice. The Education System in Austria. 2006/07. Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. – European Commission, 385 p. Режим доступу: http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/AT_EN.pdf
9. Eurydice. The Education System in France. 2006/07. Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. – European Commission, 286 p. Режим доступу: http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/FR_EN.pdf
10. Eurydice. The Education System in Spain. 2007/08. Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. – European Commission, 484 p. Режим доступу: http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/ES_EN.pdf
11. Eurydice. The Education System in United Kingdom. England, Wales and Northern Ireland. 2007/08. Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. – European Commission, 529 p. Режим доступу: http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/UN_EN.pdf
12. Klieme Eckhard, Avenarius Hermann, Blum Werner et all. The Development of National Educational Standards. An Expertise. – Berlin: Bundesministerium fur Bildung und Forschung/ Federal Ministry of Education and Research (BMBF), 2004. – 164 p.

В статье рассматривается компетентный подход к обучению учащихся, как приоритетное направление в образовании, на основе анализа литературы определено понятие компетентности школьника. Изучаются подходы стран к формированию ключевых компетентностей учащихся. Определен перечень ключевых компетенций, которые должны быть сформированы у учащихся основной школы Украины.

Ключевые слова: компетентный подход, компетентность школьника, ключевые компетентности.

In the article the competence approach to teaching students. The notion of student competence based on the analysis of literature. We study the approaches of European countries to the formation of key competencies of students. The list of key competencies to be formed in secondary school pupils Ukraine.

Key words: competence approach, competence schoolboy key, competencies.

СУЧАСНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ КОМПЕТЕНТНОГО ФАХІВЦЯ

УДК 378.091. – 057.87

В. П. Вонсович

ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті подано педагогічний аналіз сутності і змісту понять «компетенція» і «педагогічна технологія». Визначено та розкрито зміст ключових компетенцій з педагогіки майбутнього вчителя іноземної мови. Досліджено найбільш адекватні стосовно даної мети орієнтації щодо формування ключових компетенцій у студентів. Розкрито застосування методу проектів. Показано, що використання цієї педагогічної технології пов'язано із здійсненням самостійної проєктувальної діяльності як основного засобу професійного розвитку студентства. Виявлено причини, що зумовлюють ефективність проєктних технологій у професійній підготовці майбутнього вчителя.

Ключові слова: педагогічні технології, компетенції, метод проектів, проєктувальна діяльність, моніторинг якості освіти, ключові компетенції.

Інтеграційні процеси, які відбуваються у сучасній освіті, актуалізують використання у навчальному процесі педагогічних технологій. Потенціал педагогічних технологій використовується в різних областях знань. У педагогічній сфері головним індикатором, що засвідчує рівень підготовки студентів – майбутніх вчителів до педагогічної діяльності — є компетенції засвоєні ними.

Отже, **мета** нашої статті полягає у розкритті ключових компетенцій майбутнього вчителя, застосуванні педагогічних технологій щодо формування цих компетенцій.

При підготовці запропонованої роботи були використанні праці дослідників В. Беспалько, В. Монахова, П. Підкасистого, В. Гузєєва, М. Кларина, Г. Семко та інших.

Виходячи з цього зазначимо, що досягненню мети покликано сприяти розв'язання наступних завдань:

— дослідження ключових компетенцій студентів-філологів-майбутніх вчителів;

— визначення підходів щодо розуміння сутності, принципів проєктування і тенденцій розвитку сучасних педагогічних технологій.

З огляду на сучасний стан опрацювання проблеми, можна виділити

підходи щодо визначення педагогічної технології. У педагогічній літературі існує розмаїття визначень поняття «педагогічна технологія».

Педагогічна технологія – процес комунікацій чи спосіб використання навчального завдання, що включає застосування системного аналізу для покращення освіти (В.П. Безпалько, В.М. Монахов);

педагогічна технологія – новий напрямок у педагогічній науці, який займається конструюванням оптимальних навчальних систем, проектуванням учбових процесів (П.І. Підкасистий);

педагогічна технологія – це система, яка включає уявлення про вихідні показники і заплановані результати навчання, засоби діагностики поточного стану навчуваних, набір моделей навчання і критерії вибору оптимальної моделі навчання для конкретних умов (В.В. Гузєєв);

педагогічна технологія – напрямок у педагогіці, мета якого підвищення ефективності освітнього процесу, гарантоване досягнення навчуваними запланованих результатів навчання (С.М. Кларін).

Таким чином, вказані автори розглядають педагогічну технологію навчання як метод чи сукупність засобів, дидактичну конструкцію інформаційного управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів (студентів), яка відображає закономірності навчального пізнання. На багатоаспектність педагогічних технологій вказує Г.К. Селевко. Вона зробила найповнішу і логічно побудовану класифікацію педагогічних технологій. У ній дослідниця визначила дванадцять ознак педагогічної технології: за рівнем застосування, філософською основою, провідним фактором психічного розвитку, концепцією засвоєння, орієнтацією на особистісні структури, характером змісту, організаційними формами типу управління пізнавальною діяльністю та ін.

Серед множини педагогічних технологій, найбільш адекватними щодо визначеної нами мети — орієнтації на формування ключових компетенцій у студентів, є метод проектів. Застосування методу проектів дозволяє в процесі конструювання набувати студентами знання, вміння і навички. Вони виконують творчі, інформаційні, комунікаційні завдання.

Цінність даної технології полягає у використанні самостійної проектувальної діяльності студентів як основного засобу їх професійного розвитку. Ефективність проектних методик у професійній підготовці майбутнього вчителя зумовлена наступними причинами:

проектні методики особистісно орієнтованого навчання в ході реалізації проекту самомотивовані. Це означає підвищення інтересу до роботи під час її виконання;

у проектних методиках ієрархія взаємовідносин «педагог-студент» суттєво відрізняються від традиційних методів навчання.

Під час виконання проекту значно підвищується мотивація у студентів, що вказує на високу ефективність даного методу. Отже, під час використання методу проектів у студентів – майбутніх вчителів формуються професійні компетенції, а також особистісна відповідальність, встановлення контактів, робота у команді, старанність, впевненість у собі, гнучкість мислення, аналітичні здібності, далекоглядність, прогнозування,

мотивація, професійні компетенції.

Варто зауважити, що у навчальний процес активно втілюються нові інформаційні технології — мультимедіа. Мультимедіа — технології, які дозволяють об'єднати у комп'ютерній системі текст, звук, графіку, відображення, анімацію і просторове моделювання; технологія віртуальної реальності (неконтактної інформаційної взаємодії); комп'ютерні технології, телекомунікаційні освітні системи та ін. [1].

Зазначимо, що великі можливості у професійно-творчому розвитку студентів створює драматизація — метод навчання, що є рольовою грою, в ході якої створюються необхідні умови для спонтанного вираження своїх думок, почуттів, емоцій і особистісних якостей. У ході драматизації можуть розіграватись професійно-виробничі ситуації, де студенти проявляють себе як творчі суб'єкти майбутньої професійної діяльності. Сутнісними ознаками поняття «педагогічна технологія» є:

визначена педагогічна задача, в основі якої знаходяться ціннісні орієнтації, цільові установки, що визначають конкретний результат;

взаємодіяльність викладача і студента із врахуванням принципів індивідуалізації;

гарантія певної якості навчання у відповідності до поставлених цілей.

Варто вказати, що на відмінну від методів і методик навчання педагогічні технології передбачають системну організацію взаємодії всіх елементів процесу навчання на всіх його етапах і гарантують досягнення та відтворення цілей навчання.

Широкий спектр педагогічних технологій дозволяє визначити такі їхні можливості як:

створювати умови не тільки для розуміння змісту, але й формувати вміння користуватися методами пізнання, прийомами побудови нових знань;

дозволяти прояв власної ініціативи, яка базується на можливостях вибору своєї міри участі, об'єму інформації, власний темп професійного зростання;

досягати цілей навчання шляхом розвитку особистості.

Рівні педагогічних технологій включають:

загальнопедагогічний (загальнодидактичний) рівень, за якого педагогічна технологія характеризує цілісний освітній простір даного регіону, навчальний заклад;

частковометодичний (предметний) рівень, що характеризується застосуванням педагогічних технологій як методик;

елементарний (модульний) рівень розглядає технологію окремих частин навчально-виховного процесу: технологія окремих видів діяльності, технологія формування понять, технологія уроку, технологія засвоєння нових знань, технологія повторення і контролю, технологія самостійної роботи.

Підкреслимо, що формування ключових компетенцій студентів — майбутніх учителів відбувається за допомогою різноманітних педагогічних

технологій: когнітивне інструктування (аналіз), виявлення якостей; синтез; абстрагування.

Варто зазначити, що проектування педагогічних технологій — це, безумовно, дослідницька діяльність, яка полягає в оптимізації дидактичних умов, що забезпечують максимальну реалізацію інтелектуального потенціалу студентства і продуктивності навчання на основі співставлення існуючих та інноваційних підходів, пошуку їх оптимального поєднання. При цьому відбувається діагностика рівня підготовленості, можливостей і здібностей студентів.

Серед розмаїття педагогічних технологій, які найбільш адекватно відповідають поставленим цілям і зорієнтовані на формування ключових компетенцій студентів, є, на нашу думку, метод проектів. Він являє собою систему навчання, за якої студенти набувають знань, умінь і навичок у процесі конструювання, планування і виконання поступово ускладнених практичних завдань. В певній мірі цінність даної технології полягає у використанні самостійної проектувальної діяльності студентів як основного засобу їх професійного розвитку.

Досліджуючи поняття «компетенція» варто акцентувати увагу на практичній стороні застосування знань і умінь в різних життєво-професійних ситуаціях. Говорячи про компетенцію, А. Хуторський вказує, що під компетенцією слід розуміти напереддану вимогу (норму) до освітньої підготовки [5]. Учені А. Хуторський і В. Краєвський вважають, що в «комплексності» освітніх компетенцій закладена додаткова можливість подання освітніх стандартів у системному вигляді, які уможливають побудову чітких вимірів перевірки успішності, їх освоєння.

Грунтовно досліджуючи досвід європейських держав щодо означеної проблеми, дослідники О. Локшина, О. Пометун, О. Овчарук складовими компетенцій вважають знання, уміння, навички (пізнавальні і практичні), емоції, ставлення, цінності, практичний досвід [3, с. 19].

Психолог І. Зімня дає визначення компетенціям як внутрішнім потенційним новоутворенням: знанням, уявленням, програми алгоритму дій, системи цінностей і відношень, які потім складають компетентність людини [2, с. 38].

Серед розмаїття поглядів щодо зазначеної проблеми, можна виокремити спільні. Це те, що компетенція — це інтегроване комплексне утворення, яке має індивідуальний характер. Дане системне утворення складається із низки компонентів.

У державному стандарті ступеневої підготовки (мотиваційно-цільовий, змістово-процесуальний, оцінно-рефлексивний) розкривають зміст видів професійної компетенції педагога.

Так мотиваційно-цільовий компонент виявляється у позитивному ставленні і прагненні майбутнього вчителя до оволодіння діяльністю викладання у школі, його особистої мотивації, що сприятиме творчій активності у подальшій професійній діяльності. Прояви особистісно-мотиваційного компоненту виявляються у студентів при наявності

пізнавального інтересу, бажанні вдосконалювати різними способами власну педагогічну діяльність.

Змістовно-процесуальний компонент професійної діяльності майбутнього вчителя характеризується обсягом, глибиною, системністю знань. Критерієм виступає готовність студентів до професійного розв'язання навчально-виховних завдань.

Оцінно-рефлексивний компонент передбачає уміння майбутніх учителів здійснювати самоаналіз своєї діяльності щодо розв'язання навчально-виховних завдань. Головним показником цього компоненту є здатність оцінити свою діяльність відповідно до науково-теоретичних знань. Це свідчить про сформованість рефлексивної позиції, вміння здійснювати саморозвиток.

У вузівську практику навчання введено моніторинг якості освіти [4]. Він ставить за мету висвітлити вимір розвитку парадигми якості освіти та підходів до її оцінювання, розкриває сучасний стан проведення моніторингових досліджень на міжнародному рівні. А також у зазначеному посібнику представлено вітчизняний досвід у сфері моніторингу якості освіти. Тема компетентнісного підходу у сучасній освіті висвітлена у однойменному виданні: Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики [3], де проаналізовано розроблення і впровадження компетентнісно-орієнтованого підходу до реалізації змісту освіти у зарубіжних країнах.

При розкритті запропонованої теми слід враховувати, що оновлення змісту освіти на засадах компетентнісного підходу передбачає чітке структурування навчальних досягнень студентів. З цією метою виокремлено два типи навчальних результатів:

компетенції щодо оволодіння загальними питаннями з педагогіки (здатність до визнання цілей, аналіз, синтез, планування, моделювання тощо);

компетенції щодо оволодіння майбутніми вчителями спеціальними вміннями і навичками.

В цілому, процес професійної підготовки на засадах компетентнісного підходу, дозволяє вчителю відповідати вимогам своєї професії і в подальшому забезпечує його педагогічну майстерність.

Список використаних джерел:

1. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 192с.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование. — 2003.— №5. — С. 34-42.
3. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / за заг. ред. О.І. Локшиної — К.: «К.І.С.», 2004. — 128 с.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи [текст] // Бібліотека з освітньої політики / під заг.

ред. О.В. Овчарук. — К.: «К.І.С.», 2004. — 112 с.

5. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. — 2003. — №2. — С.58-64.

В статье представлен педагогический анализ сущности и содержания понятий «компетенция» и «педагогическая технология». Определено и раскрыто содержание ключевых компетенций по педагогике будущего учителя иностранного языка. Исследованы наиболее адекватные относительно определенной цели ориентации по формированию ключевых компетенций у студентов. Раскрыто применение метода проектов. Показано, что использование данной педагогической технологии связано с осуществлением самостоятельной проектной деятельности как основного приема профессионального развития студенчества. Выявлены причины, обуславливающие эффективность проектных технологий в профессиональной подготовке будущего учителя.

Ключевые слова: педагогические технологии, компетенции, метод проектов, проектная деятельность, мониторинг качества образования, ключевые компетенции.

The paper presents pedagogical analysis of the nature and meaning of «competence» and «educational technology». Determined and disclosed the contents of the core competencies of future teachers of foreign language pedagogy. Investigated the most appropriate for a given goal orientation on the formation of core competencies in students. Application of the method exposed projects. It is shown that the use of educational technology associated with the implementation of self-projecting as the main means of professional development of students. The reasons that contribute to the effectiveness of the design of technology in the training of future teachers.

Key words: educational technology, competence, project method, design activities, monitoring the quality of education, core competencies.

УДК 378.016:801.8

А.С. Попович

НЕТРАДИЦІЙНІ ЛЕКЦІЇ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

У статті розглядається питання використання педагогічних інновацій на лекційних заняттях з української мови у вищій школі.

Ключові слова: лекція, нетрадиційна лекція, форма викладання, вища школа, особистісно-орієнтований підхід.

Лекція – основна форма проведення навчальних занять у вищій школі, призначена для засвоєння теоретичного матеріалу. Читання лекцій є однією з найдавніших і найпоширеніших форм викладання. Лекція не повторює підручник, а доповнює його останніми досягненнями науки, фактами з життя, особистим розумінням і ставленням викладача до матеріалу. В лекції наука оживає і доноситься слухачам в емоційному, доступному, цікавому і зрозумілому варіанті.

Читання лекцій розкриває особистість та інтелект викладача, адже результативність заняття залежить саме від викладача, а не від студентів [2, с. 55]. Цікавим є висловлювання А.П. Чехова в повісті «Скучная история»: «Гарний диригент, передаючи думку композитора, виконує відразу двадцять справ: читає партитуру, махає паличкою, стежить за співаком, робить рухи то в бік барабана, то валторни тощо. Те ж саме і я, коли читаю. Переді мною півтори сотні облич, не схожих одне на інше, і триста очей, які дивляться на мене. Моя мета – перемогти цю багатоголову гідру. Якщо я щохвилини, поки читаю, маю чітке уявлення про ступінь її уваги і рівень розуміння, то вона в моїй владі. Інший мій ворог – всередині мене. ... я дбаю про те, щоб моє мовлення було літературним, визначення короткими і точними, фрази – якомога стислими і привабливими. Кожну хвилину я повинен контролювати себе і пам'ятати, що у моєму розпорядженні тільки година і сорок хвилин. Отже, роботи чимало. Одночасно доводиться бути і вченим, і педагогом, і оратором, і дуже погано, коли оратор переможе у вас педагога і вченого, або навпаки» [3, с. 281-282].

Сучасні шляхи розвитку вищої освіти в Україні передбачають її ґрунтовне реформування в напрямку впровадження в освітню практику особистісно орієнтованого підходу. Розв'язати цю проблему можна за умови, якщо навчально-виховний процес у вищій школі буде спрямовано на розвиток активності, самостійності, творчих можливостей кожного студента. Тому в сучасній педагогіці здійснюється активний пошук та випробовування різних форм і методів діяльності. Викладач має виступати не стільки джерелом знань та контролювальним суб'єктом, скільки організатором самостійної активної пізнавальної діяльності студентів, їхнім консультантом і помічником. Тому в процесі вишівської підготовки необхідно залучати студентів до активного пізнавального процесу, застосування отриманих знань на практиці, співпраці при розв'язанні різноманітних проблем, формулювання й аргументування особистої думки.

Мета нашої статті – проаналізувати нетрадиційні лекції з української мови у вищій школі.

Є всі підстави говорити про наближення нетрадиційних видів лекцій до комплексу інноваційних освітніх технологій, про пошуки дещо інших підходів до передачі навчального матеріалу. До нетрадиційних зараховуємо міні-лекції, багатоцільові, проблемні, бінарні, інтерактивні, електронні лекції, лекції із заздалегідь запланованими помилками, лекції-конференції, лекції-бесіди, лекції-диспути, лекції-брифінги, відео(кіно)лекції, лекції-

візуалізації, лекції-екскурсії, лекції з мультимедійним супроводом, лекції за задалегідь опублікованими матеріалами тощо.

Окремі з цих видів використовуємо при викладанні мовознавчих і лінгводидактичних дисциплін у вищій школі.

Проблемна лекція – це апробація багатоваріантних підходів до розв’язання певної проблеми. Вона активізує пошук студентів, їх пошукову та дослідну діяльність. Так, на початковому етапі проведення лекції з методики навчання української мови (тема «Типи уроків з української мови») викладач оголошує проблемні питання, на які студенти повинні знайти відповіді: Чи доцільно на уроках української мови застосовувати педагогіку співпраці?; Виокремлення комбінованого уроку мови. Це правильно?; Який термін краще застосовувати: «нетрадиційні уроки» чи «нетрадиційні форми проведення уроків»?; Бінарний та інтегрований урок. Це однакові поняття?; Чи мають уроки української мови бути видовищними? На заключному етапі лекційного заняття ці питання з’ясовуються.

Лекції-конференції та *прес-конференції* проводяться, зазвичай, на заняттях з сучасної української літературної мови, коли відомі вчені-філологи та викладачі вищих шкіл України відвідують факультет української філології та журналістики. Такий різновид лекцій є доцільним на останньому занятті з методики навчання української мови, методики викладання української мови в старших класах, методики викладання української мови у ВНЗ. Студенти мають змогу задати питання запрошеним учителям-практикам загальноосвітніх навчальних закладів міста Кам’янець-Подільського та досвідченим викладачам нашого університету.

Лекція-бесіда або *лекція-діалог з аудиторією* передбачає безпосередній контакт викладача зі студентами. Ці різновиди лекцій дозволяють визначити зміст теми викладу навчального матеріалу з урахуванням особливостей аудиторії та використати колективне коло знань. Запитання до аудиторії можуть ставитися на початку лекції та впродовж неї, вони не контролюють знання, а лише з’ясовують рівень орієнтованості й обізнаності слухачів, ступінь їх готовності до сприйняття нового матеріалу. Запитання адресуються всій аудиторії, вони повинні формулюватись так, щоб відповіді були конкретними. Лектор зобов’язаний дбати про те, щоб запитання не залишалися без відповіді. На лекційних заняттях з сучасної української літературної мови варто використовувати відтворювальну бесіду, адже студенти володіють певним обсягом знань з окремих питань тем, які вони вивчали в загальноосвітній школі, на заняттях з практикуму з української мови та вступу до мовознавства. При вивченні методики навчання української мови студенти володіють теоретичним матеріалом з педагогіки і психології.

Викладач може демонструвати відеофрагменти із записаними уроками української мови, які проводили студенти впродовж педагогічної практики, на *відеолекціях* з методики навчання української мови.

Лекції-екскурсії проводять не у звичній для студентів аудиторії. Обстановка стає своєрідною наочністю. Наприклад, проведення лекційних занять з діалектології в діалектологічній лабораторії кафедри української мови факультету української філології та журналістики.

Бінарна лекція передбачає наявність на занятті двох викладачів. Така лекція доцільна, коли, наприклад, існують різні підходи до розв'язання проблемних питань і кожний з викладачів-словесників відстоює свої позиції. Вона доцільна і для здійснення міждисциплінарних зв'язків, коли одна проблема стає інтегральною для викладачів різних кафедр, наприклад, на лекційних заняттях з сучасної української літературної мови щодо виокремлення жаргонізмів, сленгізмів, аргонімів, на заняттях з методики навчання української мови щодо типів уроків. Якщо два або більше лекторів розглядають одну загальну для них тему в одній аудиторії, відповідаючи при цьому на питання студентів або ведучи з ними бесіду, то виникає ситуація, відома під назвою *«круглий стіл»*. Ця методика, що отримала розповсюдження в лекційній практиці, максимально демократизує спілкування лекторів і студентів, тому що передбачає їх рівність як співбесідників, котрі колективно обговорюють проблему.

Вибір форм і методів роботи на лекційному занятті залежить від викладача, його досвідченості, рівня методичної підготовки, подеколи від сміливості, адже важко відійти від усталених, випробуваних шляхів і спробувати щось нове. Інколи можна почути, що навчальна лекція не обов'язково повинна бути цікавою, адже процес навчання – це не розваги, а кропітка, наполеглива праця. Доречним є висловлювання Б. Ц. Бадмаєва: «Немає нецікавих лекційних тем, а є просто їх нудний виклад. Справа не в темах, а в людях, які їх викладають...» [1, с. 102].

Отже, лектор повинен перетворювати лекційний процес і для себе, і для студентів у своєрідну інтелектуальну діяльність. Потрібно повсякчас підтримувати увагу студентів, тоді досягається «злиття» аудиторії з лектором, тиша, атмосфера загальної зацікавленості. Цього можна досягти за умови високого рівня знань у викладача, володіння методами і прийомами проведення лекційного заняття, співпраці зі студентами і великого бажання працювати і поповнювати свої знання. Читання лекцій, як і більшість інших видів викладання, є поєднанням мистецтва та професійних навичок [2, с. 64].

Список використаних джерел

1. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии / Б. Ц. Бадмаев. – М., 2001. – 300 с.
2. Мистецтво бути викладачем: практичний посібник / А. Брінклі, Б. Десантс, М. Флемм та ін.; за ред. О. І. Сидоренка. – К.: Навчально-методичний центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2003. – 144 с.
3. Чехов А.П. Собрание сочинений: в 12 т. – Москва, 1962. – Т. 6. – 346 с.

В статье рассматривается вопрос использования педагогических инноваций на лекционных занятиях в высшей школе.

Ключевые слова: лекция, нетрадиционная лекция, форма преподавания, высшая школа, личностно-ориентированный подход.

The article discusses the use of pedagogical innovations in Lectures in Ukrainian language in high school.

Key words: lecture, alternative lecture, form of teaching, high school, student-centered approach.

УДК 378. 091. 313. – 057. 87

Е.І.Федорчук, В.М.Федорчук

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ У ПРОЦЕСІ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ

У цій статті досліджуються педагогічні умови використання інтерактивного навчання студентів для формування професійної компетентності майбутніх учителів.

Ключові слова: професійна компетентність, педагогічна компетентність, інтерактивне навчання, інтерактивні технології навчання, інтерактивні методи навчання, особистісно орієнтоване навчання.

Сучасна педагогіка вищої школи, виходячи з вимог педагогічної науки і практики, вважає необхідним запровадження компетентнісного підходу до визначення результатів навчання студентів. Це дало б можливість оцінювати не тільки рівень знань, отриманих у процесі навчання у ВНЗ, а й сформованість умінь, досвіду, ціннісного ставлення до професійної діяльності, професійно значущих рис особистості.

Педагогічну компетентність розглядають як систему сформованих компетенцій: аналітичних, діагностичних, прогностичних, проєктивних, рефлексивних тощо, як інтегративну характеристику результату навчальної діяльності та життєвого досвіду майбутнього вчителя, сукупність особистісних якостей, загальної культури, професійних знань, умінь, педагогічної майстерності, поєднаних гармонійно у процесі педагогічної підготовки. Компетентний педагог здатний виконувати основні педагогічні функції, розв'язувати актуальні завдання розвитку освітніх систем.

Педагогічна наука активно розробляє проблему формування педагогічної компетентності, їй присвятили свої дослідження В. Загв'язинський, Л. Кондрашова, В. Кузь, Н. Кузьміна, Н. Нікандров, Н. Ничкало, В. Семиченко, О. Сухомлинська, Б. Федоришин та інші. Ними вивчаються сутність і специфіка компетентності в цілому та окремих компетенцій, механізми формування їх у процесі професійно-педагогічної підготовки та професійній педагогічній діяльності.

Проблема формування педагогічної компетентності нова і недостатньо досліджена, потребує всебічного уважного розгляду. Оскільки вона має складну багатокомпонентну структуру, то ми поставили собі за мету з'ясувати педагогічні умови розвитку у студентів – майбутніх педагогів таких компонентів педагогічної компетентності, як аналітична компетентність (здатність аналізувати педагогічний процес в цілому та окремих його ланок), прогностична компетентність (здатність передбачати можливі наслідки здійснюваних дій педагога та учнів, бачення можливих шляхів розвитку педагогічного процесу), креативна компетентність (здатність творчо, нестандартно підходити до розв'язання педагогічних проблем) у процесі інтерактивного навчання.

Педагогічна компетентність як інтегрований результат навчальної діяльності майбутнього вчителя формується в процесі теоретичної та практичної підготовки у вищому навчальному закладі і рівень її визначається шляхом оцінювання цієї підготовки. Вченими розглядаються різні підходи до формування педагогічної компетентності: системний, аксіологічний, технологічний, діяльнісний, професійно-особистісний, контекстний [1, с. 11-14]. У практиці варто застосовувати всі підходи комплексно.

Для цього необхідно організувати таке навчання, яке б забезпечувало трансформацію пізнавальної діяльності студентів у професійну. Це означає активізацію пізнавальної діяльності шляхом збудження потреб і мотивів практичного розв'язання педагогічних задач. Тому одним із найважливіших засобів комплексного формування педагогічної компетентності майбутнього вчителя є інтерактивне навчання.

Інтерактивне (взаємодіюче) навчання – це навчання в умовах постійної активної взаємодії всіх його учасників. Воно виникло в результаті розвитку активної моделі навчання. Воно так само, як і активне навчання, передбачає застосування методів, які стимулюють пізнавальну активність і самостійність учнів: самостійна робота, проблемні і творчі завдання, які сприяють розвиткові креативного мислення учнів. Але інтерактивна модель навчання передбачає розвиток стосунків не тільки між вчителем і учнями, а й між самими учнями. Це створює умови для вільної розумової діяльності осіб, які навчаються, без домінування педагога, без нав'язування ним своїх шляхів розв'язання навчальних чи життєвих завдань. Використання інтерактивної моделі навчання сприяє його демократизації, розвиває уміння діяти спільно, вибирати найбільш прийнятне рішення, доводити правильність своєї позиції і свідомо

приймати позицію іншого, працювати в команді.

Сучасна педагогіка активно розвиває ідею інтерактивного навчання, шукаючи нові способи його організації та досліджуючи умови його ефективності. Проблемою розробки та практичного використання інтерактивних технологій, методів, прийомів, форм навчання займаються І.М. Дичківська, О.М. Пехота, О.І. Пометун, Л.В. Пироженко (Україна), В.П. Безпалько, М.В. Кларін, Є.С. Полат, Г.К. Селевко, І.С. Якіманська (Росія) та інші педагоги.

Теоретичною основою інтерактивного навчання є головні положення системного, особистісно орієнтованого, діяльнісного та технологічного підходів до побудови дидактичних процесів, викладені в працях В.О. Сухомлинського, І.Д. Бежа, О.В. Бондаревської, І.А. Зязюна, О.В. Хуторського, Т.А. Шамової, Н.Є. Щуркової, педагогів-новаторів Ш.О. Амонашвілі, Є.М. Ільїна, В.Ф. Шаталова та інших.

Дослідження, проведені американськими і російськими педагогами, показують, що інтерактивне навчання дозволяє збільшити процент засвоєння матеріалу. Якщо при самостійному індивідуальному читанні учень запам'ятовує 10% матеріалу, то обговорюючи прочитане з іншими або розповідаючи зміст його своїм товаришам – 90% [3, с. 11].

Крім того, інтерактивне навчання, особливо такий його різновид, як кооперативне навчання (навчання в малих групах, об'єднаних спільною навчальною метою), дозволяє реалізувати природне прагнення людини до спілкування, вчить «відповідати за інших, діяти разом у напрямку досягнення мети» (Дж. Брюнер). Саме в кооперативному навчанні у школярів розвиваються навички співробітництва, що приводить не тільки до більшої продуктивності навчання, а й до більш гуманних взаємин, соціальної компетентності і самозначущості.

Дослідник інтерактивного навчання О.І. Пометун наголошує, що співробітництво між учнями виникає тоді, коли буде забезпечена:

- позитивна взаємозалежність;
- особистісна взаємодія, що стимулює діяльність;
- індивідуальна і групова підзвітність;
- розвиток навичок міжособистісного спілкування і спілкування в невеликих групах;
- обробка результатів роботи групи [3, с. 28].

Використання вчителем різних технологій інтерактивного навчання дозволяє підвищити як рівень розумового розвитку учнів, так і здатність до взаємодії, співробітництва. Це робить інтерактивне навчання незамінним компонентом педагогічної діяльності сучасного вчителя, складовою його педагогічної компетентності.

У педагогічній літературі інтерактивне навчання розглядається як «спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну передбачувану мету – створити конкретні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність» [3, с. 9]. Для майбутніх учителів ці умови є важливими, але поряд з цим вони мають

відчути ще й фахову спроможність, розвиток своєї педагогічної компетентності: здатності мислити критично, організовувати дискусію і спрямувати її в потрібному напрямі, не тільки брати участь у інтерактивних вправах, а й усвідомлено аналізувати свою діяльність, рівень її продуктивності при застосуванні викладачем різних інтерактивних технологій тощо.

Системно така робота розпочинається з початком вивчення курсу педагогіки, коли під час першої лекції студенти ознайомлюються з поняттям професійної компетентності вчителя, її складовими. Студенти дізнаються, що професійна компетентність взагалі – це «інтегративна характеристика ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця» [2, с. 722], а педагогічна компетентність – це сукупність здатностей, необхідних педагогу для здійснення ефективної педагогічної діяльності. Вона включає професійні знання, вміння і навички, досвід педагогічної діяльності, соціально-комунікативні й індивідуальні здібності особистості педагога. Під час самостійної роботи над темою «Педагогічне самовиховання та професійний саморозвиток» студенти визначають рівень сформованості у себе якостей, необхідних учителю. Щоб зробити свій процес самовиховання цілеспрямованим, вони започатковують чітку систему роботи над собою – складають програму професійного самовиховання. Цю програму вони доповнюють і уточнюють у міру вивчення педагогічних дисциплін і участі у практичній педагогічній діяльності.

Зміст курсу педагогіки налаштовує студентів на те, що нова стратегія освітньої політики України, визначена Національною доктриною розвитку освіти, одним із пріоритетних її напрямів вважає особистісну орієнтацію освіти. Особистісно орієнтоване навчання і виховання має в своїй основі розвиток гуманізації і демократизації стосунків учасників освітнього процесу. Взаємини вчителя і учня, викладача і студента мають стати «суб'єкт-суб'єктними», а одним із важливих завдань учителя стає забезпечення суб'єктності учня (студента) в педагогічному процесі. Звідси випливає значущість того, які методи навчання обирає педагог. Тема «Методи і засоби навчання» в курсі педагогіки розкриває перед студентами всю палітру методів навчання: словесні, наочні, практичні, репродуктивні і проблемно-пошукові, індуктивні й дедуктивні, пасивні й активні. У переважній більшості підручників з педагогіки інтерактивні методи навчання не виділяються в окрему групу. Але вченими-педагогами підкреслюється, що є суттєва різниця між активними та інтерактивними методами навчання. О.І. Пошетун наголошує, що активні методи навчання «стимулюють пізнавальну активність і самостійність навчання» [3, с. 8], а інтерактивні – ще й забезпечують комфортні психологічні умови навчання завдяки опосередкованому керівництву вчителем роботою учнів. Тому для викладача педагогіки є важливим переконати студентів, що особистісно орієнтоване навчання вимагає розширення палітри методів навчання за

рахунок інтерактивних методів і сформувавши прагнення до глибокого ознайомлення з ними для подальшого використання.

Під час лабораторних занять з педагогіки студенти відвідують школу і аналізують уроки та виховні заходи з погляду реального використання вчителями активних та інтерактивних методів у процесі навчання та виховання. Тут вони, на жаль, роблять невтішний висновок про недостатність активності школярів на більшості уроків, про стандартність методики викладання і традиційність використовуваних засобів. У зв'язку з цим педагог повинен прикладом власного викладання переконувати студентів у доцільності й ефективності саме інтерактивного навчання. І модуль «Історія педагогіки» в курсі педагогіки відкриває можливості для цього. Достатньо сухий і мало практично спрямований матеріал модуля можна оживити, використовуючи новітні організаційні засоби: ділові та рольові ігри, кооперативне та колективно-групове навчання, ситуативне моделювання, дискусії, «круглі столи», «кейси», проектування тощо.

Як показує наша практика, використання інтерактивних методів при вивченні історії педагогіки сприяє розв'язанню таких педагогічних завдань, як: налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студентів; формування позитивної мотивації навчання; підвищення пізнавальної активності студентів; розвиток у них уміння вести діалог, аналізувати й узагальнювати та інших професійно важливих умінь; розвиток їхньої оцінювальної та самооцінювальної діяльності.

Варто зауважити, що ми у виборі технологій інтерактивного навчання значну увагу звертали на те, щоб під час семінарських занять взаємодія була гармонійною, тобто інтерактивні вправи без участі викладача обов'язково завершувались загальногруповим обговоренням або щоб сам викладач ставав активним учасником, а не пасивним спостерігачем спільної діяльності.

Важливою умовою успішності засвоєння студентами сутності педагогічних технологій є їх комплексне застосування, а також поетапна реалізація з детальним поясненням змісту діяльності та очікуваних результатів. Орієнтовну схему семінарського заняття можна подати в такому вигляді.

1. Оголошення теми і мети заняття, основних питань, які мають бути з'ясовані в процесі заняття, мотивація діяльності.

2. Ознайомлення з ходом заняття: в який спосіб (за допомогою якої інтерактивної технології) буде реалізовуватися зміст діяльності.

3. Детальне пояснення суті технології, конкретних завдань, які ставляться перед кожним учасником педагогічного процесу.

4. Обговорення питань плану, дискусія, робота в групах (згідно з вимогами застосовуваної технології).

5. Рефлексія: висловлювання студентів щодо рівня засвоєння матеріалу (змістова складова), власної активності в ході заняття (діяльнісна складова) та психологічного стану (особистісна складова).

6. Контроль знань студентів: тестування (багатоваріантне з 5-6

тестовими завдання, які в сумі охоплюють весь матеріал заняття).

7. Загальний підсумок: встановлення рівня засвоєння матеріалу студентами.

У кінці вивчення модуля підводиться загальний підсумок використання організаційних новацій: запропонувати студентам письмово чи усно висловитись щодо ефективності технологічного боку семінарських занять, впливу технологічного забезпечення на рівень засвоєння знань студентами, а також щодо психологічного комфорту під час занять.

Найчастіше студенти стверджують, що інтерактивне навчання сприяло засвоєнню теоретичного матеріалу, заняття проходили у сприятливому психологічному кліматі, що їм хотілось би самим під час педагогічної практики використовувати сучасні технології особистісно орієнтованого навчання.

Знання та уміння, отримані студентами при вивченні базового курсу педагогіки, можуть бути розширені та поглиблені при наявності таких навчальних дисциплін (чи спецкурсів), як «Сучасні педагогічні технології», «Використання інтерактивних технологій навчання в школі», «Освітні технології» тощо, які, на жаль, не є обов'язковими для опанування студентами. Це, в свою чергу, знижує можливості розвитку професійної компетентності молодого вчителя, і йому доведеться добирати ці вміння вже в активній педагогічній практиці, як у виші, так і в безпосередній діяльності як учителя. Хотілося б, щоб при складанні освітньо-професійної програми підготовки вчителя загальноосвітнього навчального закладу у програму педагогічної підготовки включали ті курси (обов'язкові і на вибір студента), які б краще сприяли формуванню азів професійної компетентності в плані здобуття досвіду педагогічної діяльності на засадах інтерактивності.

Отже, проведене дослідження дозволяє зробити висновок: щоб інтерактивне навчання стало важливим засобом формування професійної компетентності майбутнього вчителя, необхідно дотримуватися низки педагогічних умов:

— розширити зміст педагогічної підготовки майбутнього вчителя за рахунок глибшого засвоєння інтерактивних технологій навчання;

— викладачам не тільки педагогічних, а й інших дисциплін ширше використовувати інтерактивні технології, форми і методи навчання в своїй практиці;

— при використанні інтерактивних засобів навчання пояснювати студентам їх значення для набуття професійної компетентності;

— частіше проводити методичні наради, на які запрошувати не тільки молодих викладачів, а й досвідчених науково-педагогічних працівників, для обміну досвідом використання інтерактивних технологій навчання.

Дане дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Стає очевидним, що варто його поглиблювати в напрямі розробки методики формування різних професійно важливих якостей майбутнього вчителя.

Список використаних джерел:

1. Беляева Н.С. Система формирования профессиональной компетентности учителя в процессе педагогической деятельности / Н.С. Беляева // Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). Т.1. – Пермь: Меркурий, 2011. – С. 11-14.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Пометун О.І. та ін. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. / за ред. О.І. Пометун. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.

В данной статье исследуются педагогические условия использования интерактивного обучения студентов с целью формирования у них профессионально-педагогической компетентности.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, педагогическая компетентность, интерактивное обучение, интерактивные технологии обучения, интерактивные методы обучения, личностно-ориентированное обучение.

This paper investigates the pedagogical conditions for the use of interactive teaching students to form their professional - pedagogical competence.

Key words: professional competence, pedagogical kompetentnost, online training, online learning technologies, interactive teaching methods, student-centered learning.

УДК 378.147:37.013

В. І. Співак

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Стаття присвячена розгляду основних принципів реалізації інноваційних технологій в процесі підготовки спеціалістів соціономічного напрямку. Визначаються основні синергетичні принципи, що лежать в основі побудови навчаючих технологій.

Ключові слова: інноваційні технології, спеціаліст соціономічного напрямку, гуманізація, особистісно-орієнтовані технології, інформаційні технології, акмеологічний підхід, синергетичні принципи.

Державно-політичне і соціально-економічне реформування в Україні потребує радикальної зміни у структурі і змісті підготовки спеціалістів у вищій школі, особливо соціономічного напрямку. Її модернізацію ми вбачаємо в реалізації наступних моментів.

Перший момент, реформа структури і змісту освіти, що проводиться, в своїй основі повинна виходити з прагнення до фундаменталізації, гуманізації, гуманітаризації та диференціації.

Виходячи з цього, слід пам'ятати, що пріоритетним напрямком розвитку світової системи освіти на рубежі ХХ – ХХІ ст. є гуманізація і гуманітаризація процесу навчання, під яким розуміється різномірне використання в навчальному процесі особистісно-орієнтованих технологій, різнобічне поширення людинознавських і культурологічних аспектів формування особистості майбутнього спеціаліста.

Особливої актуальності набувають гуманізація і гуманітаризація освіти, спрямовані, перш за все, на формування особистості майбутнього спеціаліста, який володіє не лише глибокими предметними знаннями, а й полікультурним світоглядом і гуманітарною грамотністю.

Причому, під гуманітаризацією ми розуміємо не відмову від глибокої загальнонаукової підготовки майбутніх соціальних педагогів, а розумне й продумане поєднання її з гуманітарною підготовкою, яка передбачає відхід від однобічної оцінки студента як майбутнього вузького спеціаліста. Це особливо важливо в нових соціально-економічних умовах, коли вузькоспеціалізовані знання обмежують для людини поле її діяльності, послаблюють адаптаційні якості особистості в умовах багатоманітності інформації.

Попередній період соціально-економічного розвитку українського суспільства сприяв переорієнтації системи освіти з підготовки високо ерудованих, інтелектуально і духовно розвинутих людей, що володіють енциклопедичними знаннями, на підготовку вузькопрофільних «спеціалістів» технічних, природничонаукових і гуманітарних галузей. Але ж саме людська, морально-етична складова є найважливішою у становленні будь-якої людини як спеціаліста високого рівня.

Наступний момент, в умовах змістовно-структурного реформування сучасного суспільства одним із основних напрямків розвитку вітчизняної вищої школи є вдосконалення технологій навчання.

Основними завданнями впровадження інформаційних технологій в системі вищої професійної освіти є актуалізація змісту і методів навчання за рахунок широкого використання в навчальному процесі результатів і методів наукового пошуку, підвищення ефективності самостійної творчої праці студентів на основі вибору форм і методів навчання, а також формування знань з метою отримання нового інтелектуального продукту і створення психологічно комфортного середовища навчання. Так, зокрема на кафедрах факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка з метою підвищення

ефективності засвоєння програмного матеріалу викладачами використовуються освітньо-інформаційні технології, в основі яких лежить пошуковий підхід. Крім того, на кафедрах загальної та практичної психології і соціальної педагогіки та соціальної роботи з цією метою широко використовуються відеоматеріали з моделюванням практичних ситуацій та ділові ігри. Реалізація сучасних інформаційних технологій передбачає отримання додаткової професійної освіти, створення ефективної й оптимальної системи маркетингу технічних засобів навчання.

Сучасна практика підготовки спеціаліста соціономічного напрямку орієнтована на посилення оперативної та інструментальної складової діяльності, що, в свою чергу, передбачає розвиток технологічної сфери підготовки спеціаліста. В зв'язку з цим, на кафедрі психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи в навчальний процес впроваджуються інноваційні комплексні технології – таблиці репродуктивно-продуктивного характеру, моделювання практичних ситуацій, що дозволяє актуалізувати наявні у студентів знання та встановити зв'язок з новим матеріалом. При цьому інформаційні технології навчання повинні забезпечувати креативний рівень освіти, створювати умови для творчого самовираження особистості і розвитку здатності адаптації в швидкоплинних умовах сучасного інформаційного суспільства.

Концепція гуманітаризації вищої професійної освіти, що розробляється на сучасному етапі, передбачає створення єдиного інформаційно-освітнього простору, в межах якого можливий перехід від дисциплінарної моделі навчання до системної, де основною одиницею освіти виступає не окремий навчальний курс, а комплексна освітньо-професійна програма підготовки спеціалістів різних категорій. Цей підхід орієнтований головним чином на формування інтегративного наукового світогляду, системного мислення і гуманітарної грамотності майбутнього спеціаліста, а також інформаційної культури особистості, що навчається.

І, третій момент, дослідження сучасних технологій підготовки спеціаліста соціономічного напрямку підводить нас до необхідності прогностичного моделювання особистості студента як майбутнього професіонала, яке допоможе не лише визначити деякі інваріантні, ідеалізовані параметри особистості і майбутньої професійної діяльності, але й простежити весь процес її формування. Ми вважаємо, що основним критерієм моделювання діяльності є професійна готовність до професійної діяльності, яка виступає інтегральним утворенням особистості.

В умовах, коли необхідно забезпечити найбільш ефективну адаптацію студентів до вибраної педагогічної спеціальності, особливої актуальності набуває розробка акмеологічного підходу, який базується на наступних основних положеннях:

— з перших років навчання студента необхідно навчити

співвідносити повний маршрут його освіти з кінцевими цілями навчання;

— необхідно ознайомити студента з його індивідуальними, особистісними і суб'єктно-діяльнісними характеристиками в порівнянні з вищими рівнями професіоналізму;

— на основі такого зіставлення й усвідомлення свого потенціалу допомогти студенту виробити власний план сходження на вершину професійної діяльності, прогнозувати свій розвиток з урахуванням своїх індивідуальних властивостей, визначити головну мету і цілі кожного етапу шляху, методи і технології досягнення вершин. Орієнтація на використання в процесі підготовки кадрів різних категорій перспективної професіограми, спрямованої на «зону найближчого професійного розвитку», дозволить комплексно і керовано здійснювати підготовку спеціалістів освіти в межах університетського навчання.

Отже, дослідження сучасних технологій підготовки спеціаліста вказує на необхідність прогностичного моделювання особистості студента як майбутнього професіонала, яке, проте не допоможе визначити інваріантні, ідеалізовані параметри особистості і професійної діяльності педагога, але й простежити весь процес його формування. Ми вважаємо, що основним критерієм моделювання діяльності спеціаліста є професійна готовність до цієї діяльності, яка виступає інтегральним утворенням особистості і поєднує в собі мотиваційно-ціннісне відношення до професії та володіння елементами діяльності на операційному рівні. Одним з перспективних шляхів розв'язання даної проблеми може стати створення особистісно-орієнтованих технологій навчання, в центрі уваги яких – унікальна цілісна особистість, яка прагне до максимальної реалізації своїх можливостей, відкрита для сприйняття нового досвіду, здатна на усвідомлений і відповідальний вибір в різноманітних професійних ситуаціях. Тому на кафедрах загальної та практичної психології, психології освіти, корекційної педагогіки та інклюзивної освіти значна увага приділяється використанню на заняттях комп'ютеризованих психодіагностичних методик, виконанню індивідуальних творчих робіт, зокрема в спеціальних закладах, широко практикується використання елементів модульного навчання та рейтингового методу оцінювання знань та вмінь студентів. Усі ці технології особистісної орієнтації засновані на використанні методів навчання і виховання, що відповідають індивідуальним можливостям кожного студента.

Хочеться зазначити, що технології навчання студентів, які розробляються викладачами факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології передбачають використання імітаційних, суб'єктно-рольових, комунікативно-діяльнісних та інших форм навчання. При цьому в основу побудови навчальних технологій закладаються наступні синергетичні принципи:

1. Самоорганізація можлива лише у відкритій системі, що взаємодіє з

навколишнім світом і обмінюється з ним інформацією. В освітньому змісті це положення вказує на необхідність максимального розширення спектру використання міждисциплінарних і міжкультурних зв'язків в процесі викладання різних загальноосвітніх і спеціальних предметів.

2. Самоорганізація в освітній системі можлива лише на основі узгодженої взаємодії викладача і студентів, що дозволяє розв'язувати поставлені задачі на високому особистісно-комунікативному рівні. Для динамічного освітнього процесу необхідна наявність спільної мети, в постановці якої враховуються інтереси і потреби як суб'єкта, так й об'єкта педагогічного впливу, адекватні їй засоби комунікації й інформаційного забезпечення.

3. Варіативність законів еволюціонізуючого світу вимагає врахування поліваріантності у виборі напрямків розвитку освітнього процесу. В освітньому плані важливо будувати процес взаємодії суб'єкта й об'єкта з урахуванням принципів диференціації й індивідуалізації, індивідних, особистісних, індивідуальних суб'єктно-діяльнісних складових.

В підсумку хочеться зазначити, що, як свідчать численні дослідження, технології, які апробуються, передбачають засвоєння точних та прикладних знань не лише в межах напрямку базової спеціалізації, але й значної кількості тих навчальних дисциплін, які викладаються в університеті. При цьому важливо, щоб кожна навчальна дисципліна мала виховне значення для студентів, розвивала комунікативно-особистісні якості, сприяла б формуванню наукового і загальнокультурного світогляду студентів.

В статье рассматриваются основные принципы реализации инновационных технологий в процессе подготовки специалистов социномического направления. Определяются основные синергетические принципы, которые лежат в основе построения обучающих технологий.

Ключевые слова: *инновационные технологии, специалист социномического направления, гуманизация, личностно-ориентированные технологии, информационные технологии, акмеологический подход, синергетические принципы.*

The article deals with the consideration of bases principles of the innovational technologies in the process of socionomical direction specialists training. Determine the bases synergational principles, which are the main condition of the training technologies constraction.

Key words: *the innovational technologies, a specialist of socionomical direction, gumanisation, the personal-oriental technologies, the informational technologies, ackmeological direction, the synergatical principles.*

ТЕХНОЛОГІЯ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ СИТУАЦІЙ

У статті порушується проблема теоретичних та практичних аспектів підготовки вчителя фізичної культури до розв'язання педагогічних ситуацій.

Ключові слова: *технологія, педагогічні ситуації, мікроситуації, задачі-вправи, ситуаційні задачі, ділові ігри.*

Специфіка діяльності вчителя фізичної культури в сучасних умовах вимагає від нього вміння компетентно організовувати педагогічний процес. А це, насамперед, означає бачити і знаходити в навчанні та вихованні адекватні засоби, методи й форми організації діяльності учнів, які відповідають логіці ефективного розв'язання поставлених завдань.

Компетентне розв'язання педагогічних ситуацій — це складова професіоналізму вчителя фізичної культури, основа професійного навчання студентів у ВНЗ.

По-перше, моделювання типових педагогічних ситуацій у процесі підготовки вчителя фізичної культури (аналіз цих ситуацій, проектування способів дії в них, розігрування дій в умовах запропонованих ситуацій) дозволяє заздалегідь, ще до безпосередньої практики в школі, перетворювати і синтезувати знання, отримані при вивченні окремих теоретичних дисциплін і використовувати їх для вирішення практичних завдань. По-друге, педагогічні задачі за своїм змістом є навчальними задачами. На відміну від реальних проблем, з якими має справу вчитель-практик, навчальні задачі спеціально призначені для навчання студентів, для цілеспрямованого формування окремих умінь і навичок. Цінність навчальних задач-моделей полягає в тому, що при їхньому вирішенні увага студентів фокусується на заздалегідь відібраних і чітко визначених ситуаціях, що спрощує прийняття рішень. При роботі з моделями, на відміну від реальної практики, значно знижується і суб'єктивна тривожність студентів за можливі помилки. Нарешті, процес розв'язання навчальних задач проходить при прямій участі і контролі викладача, який здійснює оперативну корекцію й оцінку прийнятих студентами рішень.

Підготовка майбутнього вчителя фізичної культури до розв'язання педагогічних ситуацій забезпечується у процесі вивчення як психолого-педагогічних, так і спеціальних дисциплін. Це пояснюється тим, що його діяльність вимагає використання інтегрованих знань та умінь з різних галузей наук.

Навчальні психолого-педагогічні задачі є своєрідними моделями

реальних практичних ситуацій, характерних для діяльності вчителя фізичної культури. Вони спеціально призначені для формування у студентів професійних умінь і навичок, розвитку оперативного педагогічного мислення.

Ми сформуваємо комплекс психолого-педагогічних задач, які використовувались в процесі професійної підготовки студентів, забезпечуючи тенденцію до поступового ускладнення. Процес формування студента до вирішення різноманітних педагогічних задач проходив у три етапи: 1) підготовчий; 2) основний; 3) практичний. На підготовчому етапі на основі вже наявних у студентів знань з психології, педагогіки, предметних методик і спеціальних дисциплін аналізувалися особливості реальних педагогічних ситуацій учителя фізичної культури, визначалася загальна логіка до їх розв'язання. Особливе місце у формуванні готовності до вирішення педагогічних ситуацій належить аналізу педагогічних задач, що моделюють типові ситуації, які виникають у реальній практиці професійної діяльності учителя фізичної культури. Два принципові положення визначають цінність педагогічних ситуацій як задач-моделей для підготовки вчителя. По-перше, педагогічні задачі виступають як проміжна ланка (своєрідний «місток») між педагогічною теорією і безпосередньою практикою роботи в школі. Окрім того, педагогічна підготовка вчителя містить у собі і теоретичну, і практичну складову, які мають бути максимально інтегровані.

На основному етапі процесу студенти вчилися трансформувати отримані теоретичні знання на рівень практичної діяльності. З цією метою вони складали конспекти занять (фрагментів уроків) з виділенням конкретних навчальних ситуацій, які можуть виникнути у його контексті, а також з використанням методів групового обговорення оцінювали реальність ситуації, програму практичних дій педагога, ймовірні результати, які можна отримати відповідно до розробленої моделі діяльності. Це спонукало студентів до комплексного аналізування процесу та результатів свого підходу до розв'язання педагогічних ситуацій, а також моделей, представлених іншими студентами. Важливою умовою успішного формування у студентів готовності до розв'язання педагогічних ситуацій є використання методів і форм активного навчання: методи моделювання; групові дискусії; сюжетно-рольові ігри; виконання спеціальних завдань під час проходження педагогічної практики. Їх сутність полягає в моделюванні на навчальних заняттях умов майбутньої професійної діяльності. Особливості форм і методів активного навчання полягають у тому, що вони: розвивають аналітичне мислення і навчають переконливо й чітко викладати думки; активізують дії учасників навчального процесу; розвивають здатність ставити та розв'язувати педагогічні проблеми; навчають приймати рішення в умовах невизначеності або на основі неповної інформації; забезпечують оперативне застосування засвоєних теоретичних знань на практиці. Потенціал формування готовності студента фізичної культури до

розв'язання педагогічних ситуацій містять різні організаційні форми: лекційні та семінарські заняття; практичні заняття; індивідуально-консультаційну роботу.

На практичному етапі студенти формували реальний досвід розв'язання педагогічних ситуації безпосередньо в практичній діяльності (під час педагогічних практик). Педагогічна практика має особливо велике значення для формування і розвитку професійного мислення студентів, яке є основою ефективного розв'язання педагогічної ситуації. Вона збагачує і доповнює їх теоретичну підготовку, дає їм можливість закріпити і поглибити набуті знання, створює умови для оволодіння спеціальними вміннями, розвитку спеціальних здібностей, сприяє набуттю особистого педагогічного досвіду.

В контексті практично всіх організаційних форм навчання з вивчення дисциплін педагогічного циклу використовувались різні типи педагогічних ситуацій і, відповідно, моделі роботи над ними.

Так, під час лекційних занять активно використовуються мікроситуації, які подаються в лаконічній формі, представляючи суть педагогічного конфлікту з схематичним окресленням обставин. Такі ситуації, як правило, застосовуються на лекційних заняттях, що дозволяє внести в навчальний процес елементи проблемності, спонукає студентів до формулювання самостійних висновків і узагальнень, загострює їх увагу на ключових моментах навчального матеріалу. Мікроситуації використовуються також як приклади до лекційного матеріалу.

В рамках практичних занять після ознайомлення студентів з конкретною педагогічною ситуацією перед ними ставляться декілька запитань для аналізу ситуації і підготовки до дискусії. Наприклад: як ви оцінюєте поведінку вчителя в цій ситуації?; Як ви вчинили б на його місці?; Які, на вашу думку, причини спонукали вчителя до таких-то дій?; Які можуть бути наслідки?; Які висновки можна зробити з аналізу такого роду ситуацій?. За допомогою продуманої системи запитань студенти оцінюють ситуації, аналізують суперечності, що лежать у їх основі, поведінку вчителя, його рішення, а також прогнозують можливі наслідки застосування тих чи інших способів розв'язання ситуації. Значним мотиваційним потенціалом характеризуються ситуації-проблеми, тобто ситуації, в яких студентам пропонується не тільки проаналізувати педагогічні обставини, що склалися, але й прийняти обґрунтоване рішення. Це так звані ситуаційні задачі, які суттєво відрізняються від звичайних навчальних задач-вправ. У навчальній задачі-вправі завжди є чітко сформульована умова (що дано) і вимога (що треба знайти). В описі ситуаційної задачі немає, як правило, ні того, ні іншого. В реальних педагогічних ситуаціях вчителів, як правило, передусім треба розібратися в обстановці, визначити, чи є проблема і в чому, власне, вона полягає. Лише після цього він може сказати, що йому відомо і що треба з'ясувати для прийняття обґрунтованого рішення.

В структурі педагогічної компетентності вчителя фізичної культури важливим є вміння формулювати задачу, яка вимагає розв'язання в конкретній обстановці. Високий потенціал у цьому аспекті мають ситуаційні задачі. З їх допомогою студенти вчилися самостійно в рамках конкретної ситуації визначати задачу за типом: що «дано» і що «вимагається знайти».

Ситуаційна задача може мати декілька варіантів розв'язання різною або однаковою мірою близьких до оптимального і прийнятних в конкретних умовах. Саме на цій особливості ситуаційних задач будувалася основна частина практичного заняття з використанням елементів дискусії, що дозволяло порівнювати і обговорювати різноманітні варіанти розв'язання педагогічної ситуації.

Ситуаційні задачі далеко не завжди вирішуються за відомим алгоритмом. Їх застосування в навчальному процесі якраз і призначалось для того, щоб студенти самостійно розробляли алгоритми розв'язання типових педагогічних ситуацій. Пізнавальна діяльність при цьому набувала дослідницького характеру. Від студента вимагалось не просто знайти розв'язок задачі, але й визначити раціональні методи аналізу ситуації і шляхи розв'язання всіх проблем подібного роду. Таким чином, розв'язання ситуаційних задач давало змогу студентам переходити від конкретної ситуації до певних висновків і узагальнень.

Характер запитань, які адресувалися студентам для підготовки оптимального розв'язку задачі, найчастіше був таким: в чому полягає суть проблеми?; Чи можна її вирішити?; Які ви бачите шляхи вирішення? У деяких випадках питання взагалі не ставились. Опис ситуації закінчувався постановкою перед студентами завдання проаналізувати ситуацію і прийняти рішення.

Також в процесі організації занять використовувався метод конкретних ситуацій, які суттєвим чином активізували пізнавальну діяльність студентів: від них вимагалось не просто знайти розв'язок певної ситуації, але й обґрунтувати і захистити його під час групової дискусії. На таких заняттях студенти виконували ряд операцій, у процесі яких вироблялись професійно важливі вміння і навички, в тому числі навички роботи з інформацією, вміння обґрунтовувати свої міркування, організувати процес колективного розв'язання проблеми, використовуючи знання і досвід, накопичений іншими фахівцями тощо.

У процесі формування у студентів умінь розв'язувати педагогічні ситуації широко застосовувалися також ділові та сюжетно-рольові ігри. У змістовому плані гра є імітацією умов та специфіки конкретних педагогічних ситуацій, а також діяльності учителя та його взаємин з учнями, тобто гра моделює педагогічний процес і професійну діяльність вчителя. У процесі сюжетно-рольових ігор студенти моделювали різноманітні ситуації професійно-педагогічної взаємодії. В такий спосіб предметом обговорення у групі виступали не лише ситуації самі по собі,

а також ігрова взаємодія учасників: вербальні і невербальні особливості їхнього спілкування, способи поведінки в конфліктних ситуаціях, прийоми розв'язання проблемних ситуацій і конфліктів, позиції та міжособистісні ролі тощо. Ситуації, які пропонувалися для розігрування, як правило, мали невизначений, проблемний характер, вимагали від студентів рефлексивного аналізу та самовизначення.

Це можна показати на прикладі педагогічних ситуацій, які розв'язували студенти у процесі вивчення педагогіки.

Ситуація 1. Організований початок уроку фізичної культури є важливою передумовою його ефективності. Учні 7-го класу прийшли на урок після контрольної роботи з математики. Діти збуджені, сперечаються. Учитель намагається пояснити завдання уроку, але більшість дітей неуважна, мимоволі продовжує обмін думками. Зауваження кільком учням дотримуватись дисципліни не заспокоїло клас. Учитель раптово замовкає, сподіваючись в такий спосіб викликати увагу учнів, але й це не допомогло. Дорогоцінний час уроку витрачається не за призначенням. Які дії вчителя будуть ефективними у такому випадку?

Ситуація 2. На уроці вивчається стрибок через «козел». Учениця Н. вже вкотре розбігається, але виконати вправу не може. Більше того — невдала спроба викликає сміх в учнів. Втративши впевненість у можливості виконати вправу, дівчина сідає на гімнастичну лаву. Вчитель вимагає встати, сам займає місце для страховки, дівчина знову розбігається, але виконати завдання не може і відмовляється від подальших спроб. Які педагогічно виправдані дії вчителя приведуть до вирішення завдання?

Ситуація 3. Учитель організовує туристичний похід з учнями шостих класів. У призначений час діти з рюкзаками зібрались на подвір'ї школи. Вчитель перевіряє готовність і відмічає непередбачену активність дітей. У такому випадку необхідно буде ще взяти декілька кілограмів картоплі. Нести цей вантаж учитель доручає учню К., рюкзак якого був найлегший, але учень відмовляється. Діти наполягають на пропозиції вчителя. Відчувши, що відмова не сприймається, хлопець пішов з подвір'я школи. Які дії вчителя доцільні у такому випадку? Як діятимете Ви?

Під час заняття частині студентів були визначені різні ролі: практичного психолога, вчителя, молодого спеціаліста, директора авторської спортивної школи, тренера. Інші студенти повинні були вислуховувати, аналізувати і намітити шляхи виходу із конфліктної ситуації, що відбулася в школі. Студенти узагальнювали різні думки і найкращий варіант вирішення проблеми брали за основу. Ця гра створювала атмосферу, наближену до практичних умов професійної діяльності і дозволяла студентам відстоювати свою позицію. Конкретне практичне уявлення про майбутню діяльність складалось у студентів також за рахунок бачення себе в різних професійних ролях: практичного психолога, вчителя, молодого спеціаліста, директора авторської

спортивної школи, тренера.

Також пропонувалось творче завдання у вигляді рольової гри «Кадровий склад нової спортивної школи». Умови гри: три директори авторських шкіл проводили конкурсний добір. Директори повинні були вислухати кожного претендента й оцінити для себе значення їх педагогічної позиції, рівень компетентності і комунікативних здібностей. Проектувалась в процесі гри активність обох сторін ділового діалогу. Директори задавали питання «претендентам», з'ясовуючи, наскільки вони готові до зустрічі з труднощами у роботі, фахівці повинні були справити найкраще враження, пропонуючи директорам свої творчі плани і методи роботи. Після бесіди кожний «директор» повинен був зробити вибір претендентів і обґрунтувати свій вибір. Окрім цього, потрібно було скласти рецензії на відповіді учасників ділової гри.

Ефективною для формування професійної компетентності педагога може бути ділова гра «Проблема». Викладач ставить перед студентами певну проблему відповідно до теми заняття, яку вони повинні розв'язати за короткий час. Заняття проводиться у вигляді диспуту. Для цього студенти утворюють три мікрогрупи. Перша група — генератори ідей, які висловлюють незвичайні пропозиції, спрямовані на розв'язання проблеми. Друга — критики, що аналізують пропозиції, намагаються виявити помилковість підходів. Третя — зв'язківці. Вони застосовують розглянуті пропозиції в умовах, наближених до реальних.

Використання ділових ігор сприяє розвитку у студентів педагогічного мислення, умінь приймати нестандартні рішення, формувати педагогічний процес на творчому рівні.

Аналізуючи та вирішуючи педагогічні ситуації, студенти переконуються, що успішність навчально-виховного процесу з фізичного виховання значною мірою залежить від способів його організації, зокрема забезпечення індивідуального підходу до учнів.

На занятті студенти спільно з викладачем узагальнили педагогічні умови, необхідні для успішного розв'язання педагогічних ситуацій означеного типу:

1. Дотримання індивідуально-особистісного підходу до учнів, врахування особистої динаміки їх досягнень.
2. Створення атмосфери співпраці, співтворчості.
3. Опосередкована орієнтація на самовиховання, яка забезпечувалась розкриттям перспектив індивідуально-особистісного розвитку під час розв'язання конкретних педагогічних завдань протягом тривалого часу.

Незважаючи на творчий характер діяльності вчителя фізичної культури, відсутність однакових педагогічних ситуацій, формуванню готовності студентів до їх ефективного розв'язання може сприяти освоєння загального алгоритму дій в процесі їх вирішення:

Ознайомлення із ситуацією.

Аналіз і розуміння суті педагогічної ситуації.

З'ясування зовнішніх умов, факторів і обставин, що могли її спровокувати.

Виявлення суперечностей, які лежать в її основі і потребують розв'язання.

Прогнозування очікуваного результату розв'язання ситуації.

Визначення шляхів розв'язання ситуації.

Обґрунтування змісту практичних дій, спрямованих на розв'язання ситуації.

Аналіз і оцінювання результатів розв'язання педагогічної задачі.

Означена логіка реалізується в контексті трьох визначених етапів навчання студентів вирішувати педагогічні ситуації: підготовчому, основному, практичному. На підготовчому етапі студенти використовували алгоритм як зразок, що регламентує послідовну й змістову сторону аналізу та способи розв'язання педагогічних ситуацій. На другому етапі передбачені в алгоритмі дії «згортаються», здійснюються інтуїтивно, перетворюються у звичні форми діяльності. Але досягнення останнього вимагає тривалих тренувань. Нарешті, після засвоєння процедури аналізу і розв'язання ситуацій, послідовності відповідних операцій, діяльність студентів набуває творчого характеру. В такий спосіб за допомогою вказаного алгоритму за порівняно короткий проміжок часу можна сформувати у студентів початкові уміння і навички розв'язування типових педагогічних ситуацій, з якими зустрічається вчитель фізичної культури.

Список використаних джерел:

1. Капська А.Й. Деякі особливості формування готовності студентів до професійної творчості // Моделювання виховної діяльності в системі професійної підготовки студентів: Теорія і практика. — К.: ІЗМН, 2008. — С. 5—12.
2. Нісімчук А.С. Технологія виховання студентів факультетів фізичної культури: Теорія і практика. — Луцьк: Вежа, 2000. — 240 с.

В статье рассматривается проблема теоретических и практических аспектов подготовки учителя физической культуры к решению педагогических ситуаций.

***Ключевые слова:** технология, педагогические ситуации, микроситуации, задачи-упражнения, ситуационные задачи, деловые игры.*

The article deals with the problem of theoretical and practical aspects of training for physical education teacher connecting with pedagogical solving situations.

***Key words:** technology, pedagogical situations, microsituations, problem-exercises, challenge, role games.*

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО РОБОТИ З РІЗНОВІКОВОЮ ГРУПОЮ УЧНІВ

У статті представлено результати дослідження впливу педагога на рівень різновікових взаємин молодших школярів. Виявлено залежність показників різновікових взаємин молодших школярів від розуміння педагогами даної проблеми. Встановлено, що ставлення педагога до молодших і старших за віком учнів, стиль його спілкування з дітьми різного віку стають моделлю поведінки його учнів.

Ключові слова: *різновікові взаємини, різновікова група, спільна діяльність, стиль педагогічного спілкування.*

Сучасна практика навчання ставить педагогів перед необхідністю різними шляхами удосконалювати класно-урочну систему навчання. Зважаючи на те, що у багатьох випадках прогресивні освітні знахідки зводяться нанівець сформованими традиційними уявленнями про шкільний колектив, як співіснування в межах однієї шкільної будівлі окремих класних груп, нашої особливої уваги заслуговує так звана «колективістська» педагогіка, у якій метою освіти і виховання є не окремий учень школи, а увесь шкільний колектив. Забезпечення сучасного рівня освіти неможливе без оволодіння новітніми педагогічними моделями діяльності, відходу від традиційного бачення процесу навчання і виховання школярів, без поєднання учнів школи у великий шкільний колектив, пов'язаний дружніми різновіковими стосунками. Створення такого колективу потребує кваліфікованого керівництва а також іншої, більш високої форми організації виховного процесу.

За свідченням вчених [1; 3; 5; 9] характер міжособистісних взаємин та оцінка дитини товаришами у молодшому шкільному віці визначальною мірою детермінуються позицією найбільш референтної особи – вчителя. Тобто, авторитет учителя є одним із провідних соціальних чинників, під впливом яких формуються взаємини молодших школярів. Педагог своїми діями впливає на ставлення дитини до оточуючих, задає морально-ціннісний ґрунт для розвитку її гуманних почуттів. Враховуючи вищесказане, робота з вчителями є необхідною, оскільки вплив педагога на зростаючу особистість молодшого школяра важко переоцінити.

Метою даної статті є висвітлення результатів дослідження, спрямованого на виявлення впливу педагога на рівень різновікових взаємин молодших школярів.

Завдання статті: встановити рівень усвідомлення педагогами проблеми різновікових взаємин; виявити ставлення педагогів до старших і молодших учнів у класі.

У характеристиці взаємин дитини молодшого шкільного віку важливе місце посідають погляди вчених на структуру міжособистісних стосунків молодшого школяра. У молодшому шкільному віці відбувається розподіл системи соціальних взаємин на три відносно самостійні сегменти дитина – вчитель, дитина – батьки, дитина – ровесники (Л.І. Божович, Л.С. Виготський, В.В. Давидов, О.Є. Кравцова, В.С. Мухіна та ін.). Система «дитина – вчитель» стає центром життя дитини, від неї залежить засвоєння моральних понять та вироблення відповідних навичок.

Як бачимо, згадані автори не виокремлюють напрям взаємин молодшого школяра із дітьми різного віку, що становить помітну прогалину у комплексі досліджень системи міжособистісних взаємин учнів початкової школи. Взаємини молодшого школяра із дітьми різного віку виступають необхідною складовою загальної системи його зв'язків з оточуючими. Водночас, основні напрями взаємин дитини досліджені з різною мірою глибини та повноти.

Найбільш повне висвітлення у дослідженнях знайшли особливості взаємин дитини з дорослим (І.Д. Бех, Л.І. Божович, Л.С. Виготський, О.М. Істратова, Г.С. Костюк, В.М. Кушнірюк). У згаданих працях засвідчено визначальну роль дорослого у психічному та особистісному розвитку дитини.

Фундаментальне дослідження взаємин дитини з дорослим у контексті розвитку її вищих психічних функцій належить Л.С. Виготському [5]. Взаємини з дорослим, які з'являються з перших днів життя дитини, є джерелом її психічного розвитку і зумовлюють його протягом усього періоду дитинства, вважає вчений.

Однією з перших соціальних потреб дитини є потреба у спілкуванні та спільній діяльності з дорослим, вважають Д.Б. Ельконін [14], М.І. Лісіна [10], Л.І. Божович [3] та ін.

Потреба дитини у взаєминах з дорослим є предметом досліджень сучасних учених, результати яких підтверджують концептуальні погляди попередників. Результати досліджень В.М. Кушнірюка [8] свідчать, що колектив однолітків не може компенсувати дефіцит спілкування дитини з дорослим. О.М. Істратова [7, с. 56] доводить, що у становленні особистості дитини визначальною є система спілкування її з дорослим.

Одну з провідних різновидів взаємин молодшого школяра із дорослим складають ті з них, що за змістом є оціночними. Дослідження особливостей формування у дитини самоповаги, впевненості в собі, адекватної самооцінки вказують на суттєве значення у цьому процесі оцінки дорослого [3; 8; 14]. Оцінки дорослих, на думку Д.Б. Ельконіна [14], є визначальною умовою появи у дитини первинних етичних уявлень.

Відсутність потреби молодшого школяра в оцінках дорослого, розглядається Ю.Б. Гіппенрейтер [6] як відставання особистісного розвитку, що породжує ряд проблем у навчальній діяльності та взаєминах із учителем.

Молодші школярі шукають заохочення, схвалення дорослих в усіх справах. Значущість оцінок дорослих для молодших школярів зумовлює

особливу їх вразливість до впливів значущих осіб – батьків та вчителів. Дитина обмежує свою поведінку, приховує й пригнічує бажання заради отримання схвалення дорослих (Л.Д. Столяренко [13, с. 628]).

Важливою для дитини є емоційна складова оцінок дорослого. На думку І.В. Дубровіної [12, с. 26], потреба молодшого школяра у взаєминах із дорослим реалізується більш чи менш успішно залежно від характеру спілкування дитини з учителем. Вченою помічено, що важливе значення для дитини мають не тільки оцінки, які виставляє вчитель, а також характер інтонації якими супроводжується його схвалення чи осуд. Дитина потребує не лише професійних, а й особистісних, щирих ставлень до неї вчителя. Фактором розвитку особистості молодшого школяра є не стільки навчальна діяльність, скільки ставлення вчителя до успішності, дисциплінованості, старанності дитини.

О.Б. Бовть [2] відзначила, що однобічне сприймання позиції вчителя, нерозуміння дітьми його особливої соціальної ролі можуть стати серйозною перешкодою для навчання молодшого школяра. Аналізуючи проблему, вчена виявила цікавий факт: діти, які мають труднощі у взаєминах з учителем, відрізняються низьким рівнем успішності.

Вченими встановлено, що міжособистісні взаємини у колективі молодших школярів значною мірою залежать від ставлення вчителя до кожного учня. Зокрема, Б.Г. Ананьєв [1] підкреслює, що у висловлюваннях педагога дитина відчуває його позицію і відповідно оцінює події, взаємини людей, своїх однокласників і себе самого. В.В. Давидов [11], Г.І. Ліпкіна [9] зазначають, що молодший школяр оцінює себе і товаришів, виходячи із суджень учителів. Вчена вважає, що особливості міжособистісної взаємодії вчителя з класом безпосередньо впливають на характер взаємин учнів. Оцінюючи знання, вчитель одночасно оцінює особистість учня, його можливості, місце серед однокласників. Вчена встановила, що лише 10% другокласників орієнтується на власні судження, а 89% – на судження вчителя. Результати досліджень доводять, що взаємини першокласників головним чином визначаються вчителем під час організації навчальної діяльності дітей. Оцінка вчителем успіхів і помилок учнів сприймається однокласниками як головна характеристика особистісних якостей товариша.

Отже, результати теоретичних досліджень виявили, що детермінуючою умовою формування міжособистісних взаємин молодших школярів є характер та інтенсивність спілкування і взаємодії дитини з референтними дорослими, передусім, з учителем (Б.Г. Ананьєв [1], В.В. Давидов [11], Г.І. Ліпкіна [9] та ін.).

З метою виявлення ролі вчителя у розвитку різновікових взаємин молодших школярів було використано систему методів: аналіз документів, анкетування, спостереження. Визначення рівня усвідомлення педагогами проблеми різновікових взаємин учнів проводилось за допомогою анкети «Чи є Ваш клас різновіковою групою?» та опитувальника «Ваше ставлення до різновікових взаємин учнів». Ставлення педагогів до старших і молодших учнів у класі ми виявили, використовуючи методику «Психологічні

особливості учнів різного віку».

Аналіз результатів анкетування (див. табл. 1) виявив, що 61,5% досліджуваних педагогів мають низький рівень усвідомлення проблеми різновікових взаємин учнів, вони сприймають усіх учнів свого класу як одноліток, не вбачаючи проблеми у незначній, на їх думку, різниці у віці дітей.

27,0% вчителів із середнім рівнем усвідомлення проблеми різновікових взаємин учнів, помічають суттєву різницю у віці учнів, які навчаються в одному класі, скаржаться на труднощі у вихованні і навчанні учнів, молодших за віком, але не роблять спроб для налагодження ситуації, вважаючи, що з часом, у старших класах, різниця у віці дітей буде не так помітна.

Педагоги із високим рівнем усвідомлення проблеми різновікових взаємин (11,5 % досліджуваних), розуміючи серйозність ситуації і базуючись на прикладах з власного досвіду роботи, вважають необхідним диференціювати підхід до виховання й навчання старших і молодших дітей, які лише формально є однолітками. Дехто з них вважає взагалі неприпустимим навчання в одному класі дітей з різницею у віці більше одного року.

Слід відзначити і такий факт: згідно з думкою 82,0 % вчителів, учні не повинні знати про різницю у віці однокласників. Педагоги вважають, що це може призвести до приниження старшими учнями молодших за віком. Фактично це є свідченням їх відмови від спеціальної роботи, спрямованої на формування взаємин старших і молодших учнів одного класу.

Таблиця 1

Вплив рівня усвідомлення проблеми різновікових взаємин педагогами на розподіл молодших школярів за рівнями різновікових взаємин (у %)

Рівень усвідомлення педагогами проблеми різновікових взаємин	Розподіл молодших школярів за рівнями різновікових взаємин		
	Високий	Середній	Низький
Високий	84,6	15,4	-
Середній	21,1	55,1	23,8
Низький	5,7	30,5	63,8

Як можна бачити з табл. 1, якщо класними керівниками молодших школярів є педагоги з високим рівнем усвідомлення проблеми різновікових взаємин, то більшість учнів (84,6 % досліджуваних) мають високий рівень різновікових взаємин. У педагогів із середнім рівнем усвідомлення проблеми різновікових взаємин більшість учнів мають середній рівень різновікових взаємин (55,1% досліджуваних). Найбільшу кількість досліджуваних молодших школярів з низьким рівнем різновікових взаємин (63,8%) виявлено у класах, де педагоги мають низький рівень усвідомлення проблеми

різновікових взаємин.

Отримані дані свідчать про те, що більшість (89,0 %) учителів початкових класів не сприймають свій клас як групу, де навчаються діти різного віку і, хоча й помічають відмінності в особистісному розвитку старших і молодших дітей, у практиці педагогічної діяльності їх не враховують.

Для виявлення особливостей розуміння вчителями явища різновікових взаємин учнів як об'єкту виховання, ми використали опитувальник для вчителів «Ваше ставлення до різновікових взаємин учнів».

Слід зазначити, що проведене нами опитування вчителів виявило їх недостатню інформованість і зацікавленість проблемою різновікових взаємин як важливого чинника виховання особистості молодшого школяра.

Передусім, ми вважали за необхідне визначити, що очікують педагоги від різновікових взаємин учнів, які їх якості вони передбачають виховати завдяки цьому. Нами було виявлено, що у процесі визначення цілей різновікової взаємодії педагоги були налаштовані на розвиток моральних якостей вихованців; формування і зміцнення шкільного учнівського колективу; розвиток самостійності, відповідальності й ініціативи; формування в учнів інтересу до професії педагога; поліпшення дисципліни, підвищення культури поведінки, стосунків між учнями; розвиток якостей майбутнього сім'янина; підвищення ефективності контролю за позаурочною діяльністю.

Слід зауважити, більшість опитуваних погоджуються з думкою, що педагог, який працює з різновіковою групою, повинен володіти особливими якостями. Найбільш значущими вказано якості, що виявляють себе під час діяльності: організованість і відповідальність. На другій позиції представлено такі вольові якості, як витримка та зібраність. А такі моральні якості, як чуйність і доброзичливість займають нижчі рангові позиції. Звідси очевидно, що більшість педагогів виявляють схильність до авторитарного стилю спілкування з вихованцями, хоча самі цього й не визнають. Такий висновок ми зробили, аналізуючи відповіді опитуваних на наступне питання, де більшість педагогів надали перевагу демократичному керуванню і значна меншість – авторитарному.

У ситуації вибору особистісних якостей педагога, які здатні ускладнити його взаємовідносини з різновіковою групою, вчителі відмітили нерішучість, метушливість, неорганізованість. Підсумовуючи сказане, і зауваживши, що моральні якості не були віднесені педагогами до переліку основних, необхідних у їх діяльності, доходимо висновку, що в сучасному вихованні та розвитку особистості загалом утворюється дефіцит доброти та гуманності.

Наступне питання дало нам змогу виявити рівень усвідомлення педагогами відмінностей у розвитку психічних процесів молодших школярів різного віку. Проаналізувавши одержані результати, ми

зауважили наступне: основний контингент опитаних першочергово виокремлює особливості фізичного розвитку молодших школярів, такі як ріст, вага, фізична сила, здатність витримувати фізичні навантаження. Більшість учителів звертають увагу на розвиток психологічних особливостей своїх вихованців: відзначають позитивні зміни у пізнавальних процесах; розвиток вольових якостей; вважають, що змінюється характер; вбачають зміни в емоційній сфері; вказують на розвиток компонентів самосвідомості. Слід зазначити, що оцінюючи зміни у розвитку характеру та емоційної сфери всі опитувані відмічали лише їх негативні варіанти, вважаючи, що у школярів до 4-го класу розвиваються такі риси як вередливість, упертість, імпульсивність, забіякуватість та інші форми емоційної неврівноваженості. Жодного разу не акцентувалась увага на характерних для цього віку можливостях морального вдосконалення дітей.

Важливим завданням нашого дослідження було визначити, які основні труднощі передбачають вчителі під час організації різновікових взаємин. Проаналізувавши відповіді, ми виявили, що вчителі однією з причин, що ускладнить організацію різновікової взаємодії, вважають власну професійну неготовність до виконання такого завдання, відсутність психолого-педагогічної літератури, звідки можна отримати відповідні знання, брак часу, відсутність відповідного приміщення, особисте небажання учнів. За оцінками опитаних педагогів менш вагомими виявились наступні причини: ситуативні, особистісні переживання і проблеми учнів, різні інтереси учнів та недостатній досвід різновікового спілкування у сучасних сім'ях.

Наші спостереження за діяльністю педагогів дають змогу поповнити наведений перелік: невміння вчителя долати стереотипи та недостатньо варіативна стратегія навчально-виховного процесу загалом.

Аналізуючи дані дослідження особливостей сприймання і ставлення педагогів до молодших і старших учнів класу, ми виявили: якщо середній арифметичний бал, виставлений педагогами під час оцінки інтелекту дітей старшої підгрупи становив 4,6 балів, то молодшої вікової підгрупи лише 3,8 балів. Середній арифметичний бал оцінки здібностей дітей старшої вікової підгрупи – 4,8 балів, молодшої вікової підгрупи – 3,2 бали.

Дані результати переконливо свідчать про те, що у своїй діяльності вчителі орієнтуються на старших за віком учнів, тому що з ними легше працювати і досягати успіху. Досягнення ж молодших за віком учнів на фоні успіхів старших менш помітні вчителю, він рідше заохочує їх, емоційний фон їх стосунків більш холодний та формальний. Таке ставлення вчителя до молодших дітей стає зразком, який прагнуть наслідувати інші діти.

Виходячи з того, що впливи педагогів є провідним фактором різновікових взаємин молодших школярів, виникає необхідність у просвітницькій і корекційно-розвивальній роботі з педагогами. При цьому потрібно говорити і про когнітивну, практичну та емоційну готовність не

тільки учнів, але, в першу чергу, педагогів до такої їх взаємодії.

З метою подолання труднощів у організації міжвікової взаємодії молодших школярів, педагогам потрібно надати відповідну інформацію та психологічні рекомендації, у яких би розкривалась необхідність оволодіння знаннями, вміннями і навичками роботи у різновіковій групі. Просвітницька робота повинна бути спрямована на усвідомлення педагогами необхідності оволодіння психолого-педагогічними знаннями, які допоможуть сформувати позитивні стосунки у різновіковому колективі учнів. На нашу думку, психологічна просвіта педагогічних працівників дасть можливість визначити умови створення в школі сприятливого психологічного клімату і попередити можливі ускладнення у розвитку різновікової взаємодії.

Встановлено, що рівень усвідомлення педагогами проблеми різновікових взаємин молодших школярів є вагомим фактором, який впливає на рівень різновікових взаємин учнів. Стиль спілкування педагога з учнями, його ставлення до старших і молодших за віком учнів стають моделлю взаємин молодших школярів. Отже, рівень різновікових взаємин дітей молодшого шкільного віку визначальною мірою детермінується позицією найбільш референтної особи – вчителя. Усвідомлення педагогом проблеми різновікових взаємин, ставлення до молодших і старших за віком учнів, стиль його спілкування з дітьми різного віку стають моделлю поведінки його учнів. При цьому ситуація різновікових взаємин створює сприятливі умови для відтворення і засвоєння того типу ставлення до молодших, яке демонструє вчитель. Якщо класними керівниками молодших школярів є педагоги з високим рівнем усвідомлення проблеми різновікових взаємин, то більшість учнів (84,6 % досліджуваних) мають високий рівень різновікових взаємин. У педагогів із середнім рівнем усвідомлення проблеми різновікових взаємин більшість учнів мають середній рівень різновікових взаємин (55,1 % досліджуваних). Найбільшу кількість досліджуваних молодших школярів з низьким рівнем різновікових взаємин (63,8 %) виявлено у класах, де педагоги мають низький рівень усвідомлення проблеми різновікових взаємин.

Список використаних джерел:

1. Ананьев Б.Г. Общие вопросы социологической и психологической теории личности / Борис Герасимович Ананьев // Психология личности. – Т.2. – Самара: Изд. дом «Барах-М», 2000. – С. 52-73.
2. Бовть О.Б. До питання агресивної поведінки педагогів / О.Б. Бовть // Освіта і управління. – 1997. — №2. — С. 134-138.
3. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 306 с.
4. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / М.В. Матюхина, Т.С. Михальчик, Н.Ф. Прокина / [ред. М.В. Гамезо]. – М.: Просвещение, 1984. – 256 с.
5. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования /

[ред. А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия]. / Лев Семенович Выготский. – М.: АПН РСФСР, 1956. – 519 с.

6. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? / Юлия Борисовна Гиппенрейтер – М.: Книга, 1996. – 163 с.

7. Истратова О.Н. Справочник психолога начальной школы (2-е изд.) / Серия «Справочники» / Оксана Николаевна Истратова, Татьяна Валентиновна Эксакусто. – Ростов н/Д: «Феникс», 2004. – 448 с.

8. Кушнірюк В.М. Міжособистісне спілкування в педагогічному процесі як засіб ефективного розвитку гуманістичної спрямованості особистості учня / В.М. Кушнірюк // Вісник Прикарпатського університету. – Івано-Франківськ: Видавництво «Плай» Прикарпатського університету ім. В.Стефаника, 1998. – Вип.1. – С. 133-140.

9. Липкина А.И. Самооценка школьника / Анна Израилевна Липкина. — М.: Знание, 1976. – 64 с.

10. Лисина М.И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками / М.И. Лисина // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С. 18-35.

11. Мир детства: Младший Школьник / [ред. В.В. Давыдова]. – М.: Педагогика, 1981. – 400 с.

12. Рабочая книга школьного психолога [ред. И.В.Дубровиной]. – М.: Просвещение, 1991. – 303 с.

13. Столяренко Л.Д. Основы психологии / Людмила Дмитриевна Столяренко. — Ростов-на-Дону.: Феникс, 2004. – 671 с.

14. Эльконин Д.Б. Выдержки из научных дневников / Даниил Борисович Эльконин. — М.: Педагогика, 1989. – 512 с.

В статье представлены результаты исследования влияния педагога на уровень разновозрастных взаимоотношений младших школьников. Обнаружена зависимость показателей разновозрастных взаимоотношений младших школьников от понимания педагогами данной проблемы. Доказано, что отношение педагога к младшим и старшим по возрасту ученикам, стиль его общения с детьми разного возраста становятся моделью поведения его учеников.

Ключевые слова: разновозрастные взаимоотношения, разновозрастная группа, совместная деятельность, стиль педагогического общения.

In the article the results of research of influence of teacher are presented on the level of mutual relations of children of different age. Found out dependence of indexes of mutual relations of children of different age on understanding of this problem teachers. It is well-proven that attitude of teacher toward junior and senior on age students, style of his socializing with the children of different age become the model of conduct of his students.

Key words: mutual relations, joint activity, collaboration. style of pedagogical intercourse.

РОЗВИТОК МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті здійснено спробу проаналізувати поняття методичної компетентності викладача вищої школи. Розглянуто основні складові компоненти методичної компетентності педагога. Досліджено навчально-методичний та науково-методичний компоненти методичної компетентності. Здійснено аналіз структури й умови розвитку методичної компетентності педагога вищої школи.

Ключові слова: вища школа, педагог, методична компетентність.

В умовах швидкого зростання інноваційних процесів, впровадження різноманітних нововведень у практику функціонування вищої школи все більш нагально постає необхідність у компетентних педагогах, орієнтованих на діяльність у нових умовах, самостійну педагогічну творчість, активне пристосування до мінливих умов, підготовку висококваліфікованих фахівців. Необхідність безперервного вдосконалення професійного рівня педагогів, поява нових педагогічних технологій зумовили активізацію розробки проблеми вдосконалення методичної компетентності як важливого та вагомого компонента професійно-педагогічної компетентності. Варто зазначити, що в сучасних умовах реформування системи вищої освіти зазнає змін статус викладача, його освітні функції, а тому й постійно зростають вимоги до його професійної компетентності, рівня професіоналізму.

Під професійно-педагогічною компетентністю педагога розуміють особистісні можливості працівника вищої школи, які дають йому змогу на високому рівні реалізовувати цілі процесу навчання й виховання. У зв'язку з цим педагогу необхідно бути обізнаним із педагогічною теорією та вміти застосовувати її на практиці; психологією як базовою наукою для забезпечення ефективної міжособистісної взаємодії. До складу психолого-педагогічної компетентності входять знання методологічних основ і категорій педагогіки; особливостей та шляхів розвитку особистості; законів особистісного розвитку.

Професійно-педагогічна компетентність викладача вищої школи є багаторівневою структурою його психічних рис, що формується внаслідок інтеграції досвіду, теоретичних знань, практичних умінь та навичок.

Н.В. Кузьміна вважає професійно-педагогічну компетентність однією із найважливіших характеристик науково-педагогічних працівників. Складовими такої компетентності виокремлюються:

- спеціальна компетентність в предметній сфері;
- методична компетентність в сфері формування знань, умінь, навичок;

— психолого-педагогічна компетентність у сфері навчання та виховання;

— диференціально-психологічна компетентність в сфері мотивів, здібностей [6].

Нас, згідно з тематикою дослідження, у першу чергу, цікавить методична складова професійно-педагогічної компетентності. Так, методична компетентність, на думку Н.В. Кузьміної, включає володіння різноманітними методами навчання, знання дидактичних методів та прийомів і уміння застосовувати їх упродовж забезпечення педагогічного процесу.

Володіння методичними знаннями допомагає ефективному забезпеченню професійної діяльності педагога. Ці знання знаходяться у взаємозв'язку з прийомами та методами педагогічної діяльності, а також з індивідуально-типологічними особливостями викладача, рівнем його компетентності, життєвим і педагогічним досвідом [8, с. 9].

А.О. Вербицький стверджує, що методична компетентність педагога виступає системоутворюючим чинником його діяльності. До неї науковець відносить вміння виявляти групи методичних завдань і вибирати раціональні шляхи їх розв'язання [2, с. 173].

Методична компетентність викладача вищої школи включає в себе такі взаємозалежні напрями: навчально-методичний і науково-методичний.

До навчально-методичної роботи входить щоденна педагогічна діяльність, яка допомагає на високому методичному рівні проводити всі види навчальних занять – лекцій, практичних та лабораторних занять, навчальної і виробничої практик, консультацій тощо. Вона включає контроль якості навчальних занять; підготовку молодих викладачів; розробку методичних матеріалів до занять; складання документів із матеріально-технічного забезпечення занять.

Поряд із навчально-методичною здійснюється і науково-методична робота, яка є спеціальним комплексом практичних заходів, що ґрунтується на досягненнях науки та передового педагогічного досвіду й спрямовується на всестороннє підвищення компетентності і професійної майстерності кожного викладача. До науково-методичної роботи можна віднести:

- підвищення професійного і культурного рівня викладача;
- стимулювання його професійної активності;
- удосконалення знань з навчального предмету;
- здатність до впровадження передового педагогічного досвіду;
- можливість здійснення активної науково-дослідницької діяльності тощо.

О. Зубков виокремлює такі елементи методичної компетентності педагога: методичне мислення, методичну культуру та методичну творчість [3, с. 89-92].

Особлива роль у методичній роботі викладача відводиться методичному мисленню. Методичне мислення виступає певним світоглядним конструктом. За його допомогою викладач може ефективно конструювати та організовувати навчання зі свого предмету розробляти

цікаві завдання.

Зауважимо, що методичне мислення відображає не лише особливості розумової діяльності викладача, але і професійну специфіку його сприйняття, уваги, уяви, пам'яті, а також особливості його емоційно-вольової сфери. Рівень сформованості методичного мислення дозволяє охарактеризувати ступінь методичної компетентності викладача.

Разом з методичним мисленням викладача вагоме місце відводиться сформованості методичної культури.

Методична культура є особистісним компонентом професійної діяльності. Вона виступає здатністю педагога чітко усвідомлювати методичні завдання і за допомогою досвіду інтерпретувати їх у власній свідомості.

Методична культура формується за допомогою творчості як важливого елемента педагогічної діяльності [4]. Вона є реальною рушійною силою професійної майстерності. До складу методичної культури входить майстерність, вміння формувати та розвивати знання, зацікавити матеріалом тощо.

На думку Г.С. Данілової, викладач буде здатним до оволодіння високим рівнем методичної культури у тому разі, якщо у нього розвинені такі індивідуально-психологічні якості: творчість, самоорганізація, самореалізація, дидактичні та організаційно-аналітичні здібності [7].

Методична творчість розглядається як майстерність, і мистецтво, обумовлене індивідуальністю педагога, умінням формувати та розвивати знання, зацікавити теоретичним матеріалом.

Водночас, щоб компетентно виконувати методичну діяльність викладачеві вищої школи необхідно володіти певним рівнем знань і умінь. Серед професійних знань, що обумовлюють методичну компетентність, вагоме місце відводиться наочним, психолого-педагогічним і науково-методичним знанням.

О. Борзенкова до структури методичної компетентності педагога включає такі компоненти:

- концептуальний (психологічні, дидактичні, методичні знання);
- рефлексивний (уміння застосовувати здобуті знання);
- інтегративний (можливість застосування інформаційних матеріалів з різних галузей знань) [1, с. 108].

Ще одну класифікацію компонентів методичної компетентності представив В. Адольф. До них віднесено:

- особистісний компонент, що передбачає наявність комунікативних, перцептивних, рефлексивних особистісних якостей;
- діяльнісний компонент, що включає наявні та здобуті професійні знання та вміння;
- пізнавальний компонент, що базується на здатності до аналітичної діяльності, прогнозування етапів забезпечення педагогічного процесу.

О. Красикова, розглядає методичну компетентність педагогів на двох рівнях: компетентність у педагогічній і управлінській діяльності та

компетентність у плануванні та забезпеченні навчально-виховного процесу [5, с. 24].

З метою якісного формування методичної компетентності у педагогів С. Скворцова визначає такі умови забезпечення цього процесу:

- встановлення мети і завдань навчальних курсів на базі компетентнісної моделі фахівця;

- проектування навчального процесу за допомогою проведення занять підвищеної складності;

- використання інноваційних методів навчання (рольових ігор, мозкових штурмів, брейнрингів тощо);

- прийняття участі у засіданнях методичної ради та методичного семінару кафедри.

Також у різноманітних наукових джерелах виокремлюються ще такі умови розвитку методичної компетентності педагога:

- розвиток ціннісного ставлення до педагогічної діяльності на основі інтеграції особистісної позиції викладача з наявними у нього загальнокультурними, психолого-педагогічними, методологічними та методичними знаннями, актуалізація індивідуального досвіду;

- включення педагога в активну міжособистісну взаємодію в системах «педагог-дитина», «педагог-педагог», «педагог-батьки» на основі суб'єкт-суб'єктних відносин;

- здійснення цілісного методичного супроводу діяльності педагога;

- рефлексія педагогічної діяльності.

Загалом, зазначимо, що розвиток методичної компетентності у педагогів – це процес, що триває всю професійно-педагогічну діяльність викладача. У зв'язку з цим практично неможливо виділити часові межі сформованості етапів розвитку методичної компетентності. Водночас, можна виокремити три рівні її розвитку:

- початковий (розвиток відбувається на наявному рівні методичної компетентності);

- основний (педагог – активний учасник педагогічного процесу);

- креативний (процес розвитку відбувається самостійно й носить дослідницький і творчий характер).

Отже, забезпечення професійної діяльності викладачів вищої школи відображає рівень наявних у них методичних компетентностей. З розвиненими компонентами методичної організації роботи педагог здатний до ефективного забезпечення власної діяльності з високим ступенем професіоналізму. Методично підготовлений викладач здатний у будь-які моменти відшукати педагогічно виправдані шляхи, які б сприяли покращенню професійної діяльності, виробленню особистісного стилю роботи. Вищезазначене вказує на важливість подальшого вивчення методичної компетентності викладачів вищої школи та розробки програми з її удосконалення й ефективного впровадження у освітнє середовище навчального закладу.

Список використаних джерел:

1. Борзенкова О.А. Формирование методико-математической компетентности будущего учителя начальных классов: автореф. дис... канд. пед. наук. 13.00.08 / О.А. Борзенкова. – Самара, 2007. – 24 с.
2. Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании. Проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М.: Логос, 2009. – 336 с.
3. Зубков А.Л. Развитие методической компетентности учителя в процессе модернизации общего образования / А.Л. Зубков // Актуальные проблемы развития среднего и высшего образования. – Челябинск: Изд-во «Образование», 2007. – Вып. 2. – С. 190-196.
4. Исаев И.Ф. Теоретические основы формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы. – М., 1994. – 160 с.
5. Красикова Е.Н. Кейс-метод в структуре и содержании методической компетенции лингвиста-преподавателя: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е.Н. Красикова. – Ставрополь, 2009. – 29 с.
6. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Нина Васильевна Кузьмина. – М., 1989. – 118 с.
7. Профессиональная педагогика / Под ред. С.Я. Батышева и С.А. Шапоринского. – М.: Высшая школа, 1997. – 512 с.
8. Скибицкий Э.Г. Методика профессионального обучения: учебное пособие / Э.Г. Скибицкий, И.Э. Толстова, В.Г. Шефель. – Новосибирск: НГАУ, 2008. – 166 с.

В статье осуществлена попытка проанализировать понятие методической компетентности преподавателя высшей школы. Рассмотрены основные составные компоненты методической компетентности педагога. Исследованы учебно-методический и научно-методический компоненты методической компетентности. Осуществлен анализ структуры и условия развития методической компетентности педагога высшей школы.

Ключевые слова: *высшая школа, педагог, методическая компетентность.*

An attempt to analyse the concept of methodical competence of teacher of higher school is carried out in the article. The basic component components of methodical competence of teacher are considered. Investigational educational methodological and scientifically methodical components of methodical competence. The analysis of structure and condition of development of methodical competence of teacher of higher school is carried out.

Key words: *higher school, teacher, methodical competence.*

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З СТУДЕНТСЬКИМИ СІМ'ЯМИ В ПЕРІОД ПЕРВИННОЇ АДАПТАЦІЇ

У статті розглядаються особливості соціально-педагогічної роботи соціального педагога з молодими сім'ями в період первинної адаптації.

Ключові слова: *молода сім'я, шлюб, первинна адаптація, конфлікт, життя подружжя, стабілізація сім'ї.*

Існують різні класифікації стадій сімейного життя, всі вони відзначають приблизно ті самі характерні явища і зміни. Кожна сім'я проходить декілька стадій свого життєвого циклу, які пов'язані з певними проблемами і специфічними труднощами. Якщо використати відому у вітчизняній літературі класифікацію Е.К. Васильєвої, але трохи вдосконалити її, то життя сім'ї можна поділити на такі періоди або стадії:

— зародження сім'ї — з моменту укладання шлюбу до народження першої дитини;

— стадія виховання дітей — закінчується тоді, коли починає самостійно працювати наймолодша дитина.

— життя подружжя разом з тими дорослими дітьми, які ще не мають власної сім'ї;

— подружжя живе саме або з дітьми, які мають власні сім'ї [5].

Ця періодизація вказує на основні, об'єктивні завдання кожного етапу і підказує, які принципові труднощі походять із специфіки даних етапів. Так, при зародженні сім'ї слід чекати труднощів пристосування партнерів один до одного, вирішення проблем їх побутового влаштування та налагодження стосунків з родичами. На другій стадії багато труднощів пов'язано з вихованням дітей, хоча цим вони не обмежуються. На третій та четвертій стадіях з'являються проблеми здоров'я та деякі інші.

Але, оскільки ми розглядаємо особливості молодій сім'ї, спробуємо визначити, в чому полягають найбільш небезпечні, кризові явища у подружніх стосунках цього періоду сімейного життя.

Першим з них є первинна адаптація подружжя один до одного як шлюбних партнерів. Вона потрібна у всіх нових сім'ях, навіть тих, де існують, добрі побутові умови і високий рівень подружньої сумісності, а там де ці первинні умови сімейного життя постають менш сприятливими сім'я без адаптації просто не може існувати. Статистичні дані показують, що від чверті до третини розлучень припадає на перші два роки існування сім'ї, що свідчить про неабиякі труднощі адаптації подружжя до сімейного життя. Розглянемо основні сфери подружньої адаптації у новоствореній сім'ї.

Побутова сфера, яка включає такі основні моменти:

1. Пристосування до житлових умов. Вони можуть бути досить важкими, наприклад, у гуртожитку, на квартирі, у комунальній квартирі, у сім'ї батьків, особливо для незвичної до таких умов людини.

2. Необхідність ведення домашнього господарства і розподіл домашньої праці. Типовим для цієї проблеми є, ухилення чоловіків від «жіночої» роботи внаслідок традиційного уявлення про розподіл праці.

3. Використання сімейного бюджету. Це окрема сфера адаптації, відносно незалежна від проблеми здобування грошей. Неузгодженість у сімейних витратах часом породжує не менш гострі конфлікти, ніж ті, що викликаються слабкою матеріальною забезпеченістю. Скромний бюджет молодій сім'ї, як правило, потребує планування витрат, обмеження власних потреб, що буває важким для егоїстичних або недисциплінованих осіб [2].

Психологічна сфера адаптації полягає у пристосуванні подружжя й особливостей темпераменту, характеру, що виявляються у прояві почуттів та спілкуванні, взагалі, поведінці партнера. Практично не буває, щоб всі манери поведінки ідеально подобалися партнеру, і тому завжди потрібні певні зусилля для пристосування до небажаних проявів. Перш за все, мусить бути більш-менш задовільно вирішена проблема сімейного лідерства, тобто у жодного не повинно з'являтися відчуття того, що партнер обмежує його волю та нав'язує власні рішення.

Дуже важливо навчитися правильно реагувати на різні варіанти агресивної поведінки партнера. Імпульсивні та запальні люди бурхливо відповідають на заперечення, говорять багато зайвого і перебільшеного, про що потім часто жалкують, тому краще навчитися надавати їм можливість висловити своє незадоволення або гнів і не дуже звертати увагу на несправедливі слова, сказані у запалі. Якщо ж сприймати все серйозно і відповідати такими ж важкими звинуваченнями, потім неможливо все забути і вибачити, накопичуються образи, часто імпульсивні агресивні висловлювання знаходять певну аргументацію (адже за законом каузальної єдності людина завжди прагне аргументувати свої емоції), і сімейний конфлікт набуває глибокого характеру.

Психологічна адаптація включає і пристосування до особливостей тих почуттів, які визначили утворення шлюбу. Це можуть бути різноманітні нюанси симпатії, поваги, кохання, вдячності тощо, і кожен з подружжя чекає розуміння, прийняття і відповідних почуттів з боку партнера. Ці почуття можуть виражатися залежно від темпераменту і характеру з різною пристрасністю, і вона повинна задовольняти партнера.

Ще однією проблемою психологічної адаптації є підтримка самооцінки партнера. Позитивна самооцінка кожної людини — це її найважливіша потреба, її найміцніше психологічне утворення, хоча вона може здаватися сторонній людині неадекватною. Від шлюбного партнера кожна людина чекає підтримки позитивної самооцінки, і це не менш важлива вимога до нього, ніж його симпатія та кохання. Адаптація полягає в тому, аби прийняти і підтримати самооцінку партнера або змусити партнера змінити її

прийнятним для нього засобом, повністю погодитися з іншою самооцінкою (що практично є дуже складним і, мабуть, мало кому вдається).

Духовна сфера адаптації постає у наближенні основних світоглядних переконань і цінностей шлюбних партнерів. Це стосується, в першу чергу, політичних, релігійних, расових та національних позицій. Вони настільки важливі для кожної людини, що найчастіше ще на стадії дошлюбного знайомства партнери спонтанно з'ясовують світоглядні засади один одного, які виконують роль одного з перших фільтрів для продовження стосунків. За наявності расової, національної чи релігійної неприязні, як правило, знайомство просто не відбувається або не переростає у глибші стосунки. Політичні уподобання менш помітні і їх розходження не сприймається так гостро. Але буває так, що люди з різними світоглядними засадами все ж таки вступають до шлюбу (або партнер сильно подобається фізично, або є вагомим практичним міркуванням, наприклад, еміграція матеріальна вигода). У цих випадках необхідна духовна адаптація, і вона може здійснитися, якщо є та чи інша потужна мотивація шлюбу і достатня психологічна гнучкість партнерів.

Культурна адаптація шлюбних партнерів передбачає досягнення прийнятності для подружжя культурних інтересів, манер та звичок один одного. Сюди входить рівень загальнокультурних знань, начитаність, ерудиція в галузях науки та мистецтва, розвиток мови, естетичні смаки та уподобання. Шлях адаптації, здебільшого, полягає в тому, що менш розвинений партнер підвищує свій освітній і загальнокультурний рівень.

Чималу роль відіграє також інформаційна адаптація подружжя, яка полягає в узгодженні інформаційного навантаження в умовах спільного побуту. Відомо, що екстраверти потребують багато всілякої інформації, люблять інтенсивне спілкування, не втомлюються від шуму і галасу, не переносять самотності, в той час, як інтровертовані особистості мають протилежні властивості: їх втомлює великий обсяг контактів і шумове перевантаження, вони спокійно сприймають самотності, люблять читати і розмірковувати. Співіснування у шлюбі таких типів неминуче породжує проблему інформаційної адаптації, врахування кожним подружжям особливостей ставлення до інформації іншого партнера. Наявність окремих кімнат, звичайно, значно полегшує вирішення проблеми, але головне — це все ж таки вміння рахуватися з партнером.

Мабуть, не треба доводити важливість родинної адаптації — налагодження добрих стосунків з батьками та іншими родичами подружжя, а також забезпечення доброго ставлення до шлюбного партнера власних родичів (така проблема іноді може стати дуже гострою).

Отже, подружня адаптація може стати нелегким завданням і стати на заваді нормального формування стабільних подружніх стосунків. Але у сприятливому варіанті вона надає молодій сім'ї запас міцності, хоча і не гарантує від виникнення різноманітних подальших труднощів. У типових випадках адаптація займає перші 2-3 роки сімейного життя.

На стабілізацію сім'ї, нормалізацію стосунків між подружжям спрямовані різноманітні технології. До методів, що активно застосовуються

відноситься так звана такт-терапія – автодіагностична і психокорекційна методика, за допомогою якої конфліктуюче подружжя раціоналізує свої, в цілому негативні, емоційно-психічні відносини. Технології корекції сімейних взаємин численні, їх вибір визначається обставинами конкретної соціальної ситуації, включаючи як характерні риси клієнтів, так і особистісні якості спеціаліста. Сутність всіх заходів, що застосовуються, — здійснити і закріпити зміни, що будуть сприяти бажаній стабілізації сім'ї.

Список використаних джерел:

1. Краснодемська К.В. Родина в дзеркалі цифр і фактів // Урядовий кур'єр. — 2008. — №74.
2. Батіщева Г.О., Зайцева З.Г. Робота соціальних служб для молоді з молоддю сім'єю: методичні рекомендації. — К.: А.Л.Д., 2006.
4. Соціальна робота з молоддю в Україні. Збірник інформаційно-методичних матеріалів. — К.: Столиця, 2008.
5. Соціальна робота з молоддю сім'єю. Збірник теоретичних і методичних матеріалів для працівників соціальних служб для молоді. — К.: А.Л.Д., 2007.

В статье рассматриваются особенности социально-педагогической работы социального педагога с молодыми семьями в период первичной адаптации.

Ключевые слова: *молодая семья, брак, первичная адаптация, конфликт, жизнь супружеской четы, стабилизация семьи.*

In the article the features of socialpedagogical work of social teacher are examined with young families in the period of primary adaptation.

Key words: *young family, marriage, primary adaptation, conflict, life of the married couple, stabilizing of family.*

УДК 81'1(075.8).001.11

Л. М. Марчук

КОНЦЕПЦІЯ ЗБІРНИКА ВПРАВ ІЗ КУРСУ «ВСТУП ДО МОВОЗНАВСТВА»

Посібник має бути складено на матеріалі української та інших мов. Кожен розділ має мати методичні рекомендації. Рішення лінгвістичних завдань має на меті закріплення теоретичних знань та виховання науково-дослідних навичок.

Ключові слова: *збірник вправ, навчальний посібник, мовознавство.*

Курс «Вступ до мовознавства» займає особливе місце в системі філологічної освіти, яка повинна дати ґрунтовні знання, закласти основи самовдосконалення майбутнього спеціаліста. Предмет належить до фундаментальних дисциплін в гуманітарному циклі. У цьому курсі розкриваються поняття: мова, її функції, походження, розвиток, визначаються мовні одиниці, дається аналіз мовознавчих розділів, з'ясовуються методи лінгвістичних досліджень.

Завдання курсу – допомогти студентам оволодіти методологічними основами мовознавства, сформувати в них наукове розуміння мови як суспільного явища, ознайомити з основними поняттями й термінами мовознавчої науки, тобто підготувати студентів-першокурсників до поглибленого вивчення рідної та іноземної мов. Разом з тим він повинен бути важливим етапом справді наукового пізнання мови, фундаментом курсу «Загальне мовознавство», становити з ним певну єдність.

Курс «Вступ до мовознавства» є навчальною дисципліною, що вводить у теорію науки про мову, тому читається на першому курсі. Він традиційно складається з лекційної і практичної частин з приблизно однаковим розподілом годин між ними, завершується курс іспитом.

У «Вступі» визначається предмет мовознавства і його місце серед суспільних наук, розкривається характер його зв'язку з ними, наводяться короткі відомості з історії мовознавчої науки, викладаються погляди окремих її визначних представників, характеризуються аспекти й школи сучасного мовознавства.

У розділі «Мова, її природа і функції» використано соціолінгвістичний аспект викладу матеріалу. Наголошується суспільний характер мови, висвітлюються особливості мови як універсального засобу людського спілкування.

Розділ «Мова і мислення» – демонструє єдність цих двох понять та їх розмежування.

При викладі питання походження мови аналізуються усі гіпотези походження мови, розкривається взаємодія мов і закономірності їх розвитку (диференційні та інтеграційні). Розглядаються особливості мови на різних етапах розвитку суспільства, зокрема утворення мови нації і народності характеризується літературна мова. Окремо розглядається значення письма, його видів та історії виникнення. Особлива увага приділяється кириличному алфавіту у зіставленні з грецьким і латинським, а також графіці й орфографії.

У частині, що стосується класифікації мов, викладаються принципи типології мов, їх морфологічна класифікація. Порівнюються різні типи мов. Детальніше розглядається генеалогічна класифікація: мовні сім'ї, їх склад, окремі поняття порівняльно-історичного методу. Окремо аналізується ареальна та соціальна класифікація мов.

У розділі «Системний характер мови» викладаються принципи системного підходу до вивчення мови, поняття про систему та структуру

мови, їх взаємозв'язок, про одиниці мови, мовні яруси, синтагматичні і парадигматичні, а також асоціативні та ієрархічні відношення.

Розділ «Фонетика і фонологія» знайомить з природною матерією мови – звуками, акустичними властивостями мовлення, будовою мовного апарату людини, з принципами класифікації голосних та приголосних, з будовою складу, з наголосом та інтонацією. Значна увага приділяється викладові вчення про фонему, характеристиці різних фонологічних шкіл. Визначаються поняття фонетичних та нефонетичних змін.

Далі студентам подаються основні поняття, що стосуються вивчення лексики: лексема і лексичне значення, зв'язок лексичного значення і звукової оболонки слова, семантична структура слова, полісемія, пряме і переносне значення слова. Певна увага приділена фразеології, стилістичному і хронологічному розшаруванню словникового складу. Подається коротка характеристика словників.

Розділ граматики висвітлює поняття словоформа і граматичне значення, морфема, типи морфем, морфемний склад слова, службові слова та інші граматичні засоби, форми слова і словотвірні моделі, граматичні категорії та їх типи, принципи частиномовної класифікації слів, специфіка частин мови в різних мовах світу, словосполучення і речення, види граматичних зв'язків, актуальне членування речення.

З дисципліни упродовж останніх років працюємо з такими підручниками та посібниками:

1. Бевзенко С.П. Вступ до мовознавства: Короткий нарис / С.П. Бевзенко. – К.: «Вища школа», 2006. – 143 с.
2. Дорошенко С.І. Загальне мовознавство: навч. посібник / С.І. Дорошенко. – К.: Центр навчальної літератури, 2006.
3. Доленко М.Т. Вступ до мовознавства: Збірник завдань і вправ. – К., 1975. – 151 с.
4. Донець Л.С. Вступ до мовознавства: практикум / Л.С. Донець, Л.І. Мацько. – К.: «Вища школа», 1989. – 182с.
5. Карпенко Ю.О. Вступ до мовознавства / Ю.О. Карпенко. — К. — Одеса, 1991.
6. Кочерган М.П. Вступ до мовознавства / М.П. Кочерган. — К., 2000. – 368с.
7. Левицький А.Е. Вступ до мовознавства: навчальний посібник / А.Е. Левицький, А.В. Сингаївська, Л.Л. Славова. — К.: Центр навчальної літератури, 2006.
8. Сологуб Н.М. Вступ до мовознавства: навчальний посібник / Н.М. Сологуб, Л.М. Марчук, А.С. Попович. — Кам'янець-Подільський, 2007. – 147 с.

Отже, збірники вправ видані у 70-80 роки ХХ ст. З того часу відбулися зміни як у правописній системі мов (в т.ч. й українській), так і в кількості мов. Наприклад, у цих збірниках згадується сербсько-хорватська мова, тоді як зараз маємо дві мови: сербську та хорватську.

Пропонований посібник вправ із курсу «Вступ до мовознавства» має на меті розвинути задатки професійного лінгвістичного мислення, виробити навички лінгвістичного аналізу звукової, лексичної і граматичної сторін мови та підготувати осмислений підхід до оцінки мовних явищ і фактів.

Посібник плануємо готувати за складеною навчальною програмою з курсу «Вступ до мовознавства», де у логічній послідовності подано програмний матеріал з метою його найкращого сприйняття і засвоєння.

Намагаємося розкрити перед студентами суть висловлювань про мову і закономірності її розвитку. Ілюстративним матеріалом для практичних і самостійних занять використовуються факти різних мов. Матеріали з орфоєпії, історії письма, графіки та орфографії спрямовані на осмислення студентами-першокурсниками загальних закономірностей, розуміння суті кожного явища.

Крім вправ у навчальний посібник вводимо спеціальні питання для самоперевірки, які мають за мету допомогти студентові проаналізувати ступінь засвоєння вивченого матеріалу. Наприклад, з теми «Фонетичні процеси» до контрольного питальника входять такі питання:

- що таке живі фонетичні процеси;
- на чому ґрунтується визначення комбінаторних змін звуків; назвіть відомі вам комбінаторні звуки;
- які види асиміляції вам відомі;
- чим викликане явище дисиміляції;
- чи може результат дисиміляції стати фактом літературної мови;
- у чому суть акомодатії, назвіть її типи;
- чим викликані позиційні зміни;
- порівняйте редукцію в українській та російській мовах; у чому різниця між якісною та кількісною редукцією;
- яке чергування називається фонетичним, а яке історичним.

Матеріали навчального посібника спрямовані на допомогу студентам в оволодінні основними мовознавчими поняттями, усвідомленому сприйнятті наступних мовознавчих курсів.

Методологічні позиції авторів ґрунтуються на сучасних навчальних стратегіях і положеннях чинної Програми. Автори, виходячи із обґрунтованої тези про залежність ефективності засвоєння від активності студентів, будують вправи таким чином, аби спонукати їх до самостійного пошуку рішень проблемних завдань. Особистісна зорієнтованість реалізується за рахунок виконання завдань, що розвивають навички самоаналізу. Позитивної оцінки заслуговує рекомендація авторів щодо здійснення контролю у форматі тестів.

Паралельно з фактичною, систематично вводиться різноманітна соціокультурна інформація, що включає не тільки експліцитні дані про культурні, історичні, географічні та інші особливості різних країн, але й імпліцитні – норми та цінності відповідних народів, особливості

спілкування тощо.

Цікавою видається спроба фабульної презентації матеріалу підручника, яка об'єднує усі розділи у єдине ціле, урізноманітнюючи зміст навчання, що є важливим для студентів, зважаючи на їхні вікові особливості.

Значна увага в підручнику приділяється формуванню лексичних навичок. По-перше, доцільно відзначити суттєвий обсяг роботи стосовно відбору лексичних одиниць за темами та укладання багатомовних словничків.

Напр.: Підберіть синоніми до слів:

Укр.: маленький...;

Рос.: крошечный...;

Англ.: course...;

Франц.: lavoie...;

Нім.: die Bahn...;

Лат.: verus....

Вперше в практиці створення навчально-методичних матеріалів для майбутніх філологів передбачене систематичне навчання ідіоматичних виразів за тематичним принципом. У підручнику також вдало застосовуються таблиці з паралельними еквівалентами схожих понять у різних країнах, що сприяє систематизації лексики, яка підлягає засвоєнню.

Стосовно розділу з практичної граматики, то варто відзначити відповідність їх змісту вимогам програми і високу якість граматичного коментаря, до змісту якого вдало включені різні типи навчальної інформації (мовленнєві зразки, моделі та алгоритми), доцільний ілюстративний матеріал, чіткі формулювання та доречні приклади.

Позитивним чинником визнається інтеграція процесу удосконалення граматичних навичок до змісту підручника з паралельним розширенням функцій вправ, які на цих рівнях ґрунтуються на матеріалі відповідної теми і, у свою чергу, служать підґрунтям для виконання подальших завдань, спрямованих на розвиток умінь говоріння та письма. Зазначаючи суттєве заглиблення у складні пласти граматики на цьому етапі, звертаємо увагу на те, що потрібна також висока якість комплексу вправ для формування граматичних навичок, оскільки він ґрунтується на сучасних принципах, відповідно до яких система орієнтирів не дається студентам у готовому вигляді, а будується ними самими під час розв'язання проблемних завдань.

Серед інших позитивних рис відзначаємо врахування афективних чинників (фабульний текст, оригінальні ілюстрації, застосування гумору), вдале інтегрування до змісту підручника елементів, що призначені для розвитку передумов здійснення фахового перекладу (завдання для розвитку навичок роботи зі словниками, на компресію текстів, транскрибування власних імен, вдосконалення навичок скороченого запису текстів, а також для формування умінь вести усні перемови.

Напр.:

До латинських прислів'їв доберіть аналогічні українські, поясніть характер метафори у них:

Dura lex, sedlex; pigrosupplicii loco labor est; mens sana in corpore sano; vita brevis, ars longa; ignorantia non est argumentum; inter armata centum musae.

Така побудова навчання дозволить залучити усі дисципліни навчального плану до формування мовної компетенції, зокрема, фонових знань та фахової термінології.

Наприклад, робота із словниками лінгвістичних термінів.

Пошук ключових термінів за темами практичних занять.

1. Фонетика: наголос, проклітики, енклітики, інтонація, фонема, функції фонем, ознаки фонем, алофони, опозиція фонем, редукація, акомодация, асиміляція, дисиміляція, гаплогія, субституція.

2. Лексикологія: семасіологія, ономасіологія, етимологія, лексикографія, слово, лексема, лексико-семантичний варіант, семема, сема, лексичне значення (денотативне, конотативне, сигніфікативне, пряме, переносне), полісемія, омоніми (омофони, омографи, омоформи), синоніми, антоніми, професіоналізми, діалектизми, екзотизми, жаргонізми, арготизми, евфемізми, архаїзми, історизми, неологізми.

3. Фразеологія: фразеологізми, фразеологічні зрощення, єдності, сполучення, вирази, прислів'я, приказки, описовий переклад, лексичний переклад, контекстуальний переклад, калькування.

4. Словотвір: морфема, аломорф, корінь, афікс (суфікс, префікс, постфікс, інфікс, інтерфікс, трансфікс, конфікс, флексія), основа слова, суфіксація, префіксація, словоскладання, редуплікація, скорочення, усичення, аббревіація.

5. Граматика: морфологія, синтаксис, граматичне значення, граматична форма, граматична категорія, граматична опозиція, синтетичні форми слова, аналітичні форми слова, суплетивізм, внутрішня флексія, частини мови, словосполучення, сурядний зв'язок, підрядний зв'язок (узгодження, керування, прилягання), речення, предикативність, модальність.

Виконання практичних завдань за темами занять.

Мовознавство у системі наук. Методи дослідження мови

План:

1.1. Зв'язок мовознавства з природознавчими науками.

1.2. Мовознавство та фізико-математичні науки, технічні науки.

1.3. Соціолінгвістичні та психологічні методи дослідження мови.

1.4. Використання математичних методів у мовознавстві.

Теорії походження мови

План:

2.1. Логосична та релігійна теорії походження мови.

2.2. Звукова теорія.

2.3. Теорія вигуків.

2.4. Теорія суспільного договору.

2.5. Трудова теорія.

Фонетична характеристика звуків мови (консонантизм, вокалізм)

План:

- 3.1. Характеристика голосних.
- 3.2. Характеристика приголосних.
- 3.3. Комбінаторні фонетичні процеси.
- 3.4. Позиційні фонетичні процеси.

Письмо, графіка та орфографія

План:

- 4.1. Загальні етапи письма.
- 4.2. Розвиток орфографії.
- 4.3. Алфавіт та його принципи.
- 4.4. Основні види письма.
- 4.5. Орфографія як система правил написання. Принципи орфографії.

Системні відношення у лексиці

План:

- 5.1. Омоніми, їх характеристика та види.
- 5.2. Синоніми, їх види, синонімічні ряди.
- 5.3. Антоніми та антонімічні пари.
- 5.4. Терміни та терміносистема у мові.
- 5.5. Стилїстична диференціація словникового складу мови.

Словниковий склад мови у хронологічному аспекті

План:

- 6.1. Активний та пасивний словники. Словарний фонд мови.
- 6.2. Історизми та архаїзми. Неологізми, їх характеристика.
- 6.3. Запозичення, їх види та джерела.

Лексикографія та її основні одиниці

План:

- 7.1. Поняття лексикографії, її предмет. Типи словників.
- 7.2. Характеристика словникової статті.
- 7.3. Словники про походження слів, їх огляд.
- 7.4. Словники щодо значення та вживання слів, їх характеристика.

Теорія словосполучення

План:

- 8.1. Визначення словосполучення, його головні ознаки та характеристика.
- 8.2. Види зв'язку слів у словосполученні (навести приклади до кожного типу зв'язку).
- 8.3. Класифікація словосполучень (атрибутивні, вербальні, ад'єктивні, займенникові тощо).

Доповідь за однією темою:

- мова та несловесні форми спілкування;
- сучасні уявлення про співвідношення мови та мислення;
- мова та культура;

- соціолінгвістика, її предмет, завдання, проблеми;
- сучасні теорії речення;
- кількісні та експериментальні методи дослідження мови.

Пропонована додаткова література, задіяна у підготовці навчального підручника:

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. — М., 1969.
2. Ганич Д.І., Олійник І.С. Словник лінгвістичних термінів. — К., 1985.
3. Левицький Ю.М. Мови світу: Енциклопедичний довідник. — Львів, 1998.
4. Лингвистический энциклопедический словарь. — М., 1990.
5. Немченко В.Н. Основные понятия морфемики в терминах. — Красноярск, 1985.
6. Немченко В.Н. Основные понятия словообразования в терминах. — Красноярск, 1985.
7. Нечаев В.Н. Краткий лингвистический словарь. — Ростов-на-Дону, 1976.
8. Розенталь Д., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. — М., 1976.
9. Штерн І.Б. Вибрані топіки та лексикон сучасної лінгвістики: Енциклопедичний словник. — К., 1998.
10. Кодухов В.И. Задания к практическим занятиям и контрольным работам по «Введению в языкознание». — М., 1976.
11. Норманн Б.Ю. Сборник задач по введению в языкознание. — Минск, 1989.
12. Языкознание. Большой энциклопедический словарь. — М.: Наука, 2000.

Пособие должно быть составлено на материале украинского и других языков. Каждый раздел должен иметь методические рекомендации. Решение лингвистических задач преследует цель закрепления теоретических знаний и формирования научно-исследовательских навыков.

Ключевые слова: *сборник упражнений, учебное пособие, языкознание.*

The textbook should be arranged on the material of Ukrainian and other languages. Every part should have methodical recommendations. The aim of linguistic problems solutions is to consolidate the theoretical knowledge and development of research skills.

Key words: *textbook, study guide, linguistics.*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

УДК 378.147

О. А. Сорокіна

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА: ПРОБЛЕМИ СЬОГОДЕННЯ

В статті проаналізовано проблеми підготовки психологів у вищому навчальному закладі, розглянуто психологічні засади використання інноваційних технологій в навчальному процесі.

Ключові слова: підготовка психологів, компетентність, методологічні проблеми, мотивація, технології навчання.

Криза системи професійної та загальної освіти свідчить про розрив між умовами життя, що кардинально змінилися, і освітньою системою, її цілями, видами, змістом і технологіями навчання. До найважливіших причин, що породили кризу, відносяться: зростання вимог до якості освіти; нові вимоги до викладацької діяльності; консерватизм сфери освіти та недостатня її адаптованість до потреб суспільства; необхідність формування професійного мислення, активності, самодіяльності майбутніх фахівців і т.п. [1; 5; 7].

Метою нашої статті є аналіз сучасного стану процесу підготовки психологів в процесі навчання у виші.

Освіта, орієнтована на підготовку фахівця-психолога, сьогодні стикається з різними проблемами. Особливо це стосується студентів-першокурсників, яким необхідно не лише адаптуватися до умов нового навчального середовища, а й швидко залучитися до вивчення психології, про яку вони мають досить поверхневе уявлення.

По-перше, це методологічна проблема. Вона обумовлена особливістю психології як науки, а саме – відсутністю загальноприйнятої наукової теорії, існування різних напрямків і наукових шкіл. Першокурснику складно узгодити багатовимірність психологічного знання. І це стосується не лише персонології, де єдина у своєму бутті людина виявляється мовби поділеною між різними підходами, «у веденні і компетенції яких знаходяться різні види цієї реальності: поведінка у біхевіористів, ментальні утворення — у когнітивістів, екзистенційні цінності — у гуманістичних психологів» (С.Л.Рубінштейн). Теж саме стосується і предмету психології, і психічних пізнавальних процесів, і регулятивної сфери, і проблеми здібностей. Це значно уповільнює формування цілісної професійної свідомості майбутніх фахівців.

По-друге, більшість дослідників найважливішим завданням

професійно-психологічної освіти вважають формування у студентів здатності до інтерпретації реальності в змістовних психологічних поняттях і категоріях. Мова йде не просто про вміння користуватися науковою лексикою, а про специфічне психологічне «бачення» (**психологічне мислення**), яке лише оформлюється у перші роки навчання. Враховуючи, що не менш важливими компонентами особистості психолога є його світогляд, культура, гуманістична й етична спрямованість та ін., важко погодитись зі значним скорочення обсягів годин з дисциплін загально-гуманістичного блоку (філософія, культурологія, релігієзнавство та ін.). На жаль, ми спостерігаємо щорічне корегування навчальних планів у бік скорочення аудиторних годин. Студенти втрачають фундаментальну базову освіту, яка завжди була основою високоосвіченого фахівця. Не можна вважати підготовку вузького спеціаліста-практика виправданою.

Ще Є.О. Клімов підреслював, що саме в процесі професійного навчання «відбувається освоєння системи основних ціннісних уявлень, що характеризують професійну спільноту, ...оволодіння спеціальними знаннями, уміннями, навичками, необхідними і важливими для майбутньої професійної діяльності, «для життя», для успішного «професійного старту». Розвиваються професійно важливі особистісні якості, структурується системи цих якостей» [2, с. 169]. Формування суб'єкта професійної діяльності припускає, що фахівець керується відповідними саме цій діяльності мотивами, здатний до самостійного цілепокладання, має засоби контролю й оцінки якості своєї професійної діяльності – здатний до професійної рефлексії. Зазначені якості необхідні будь-якому фахівцеві-професіоналові, але в сфері професій «людина-людина» вони здобувають велику значимість, оскільки засобом діяльності, її головним інструментом стає особистість фахівця.

Що стосується психологічного блоку дисциплін, то зменшення загальної кількості аудиторних занять призводить до того, що поза межами лекційного матеріалу залишаються багато психологічних проблем, які на сьогодні не мають остаточного розв'язання (поняття психічного, розвиток психіки в філогенезі, діалектика біологічного та соціального в процесі формування особистості та ін.). Існує точка зору, що ці питання є суто академічними, що не торкаються прикладної діяльності практичного психолога чи соціального педагога, але ж в процесі навчання ми намагаємось вплинути на певні світоглядні аспекти особистості, які є підвалинами сприйняття унікальності й неповторності не лише людського буття, а й життя в цілому. Точка зору, що сучасний студент має великі інформаційні ресурси, не завжди виправдовує себе, бо щоб побачити протиріччя й певну обмеженість наших знань необхідно опанувати різні підходи й напрями. Крім того, дивергентне мислення починає активно формуватися саме у юнацькому віці й спроба аналізу іноді протилежних, але таких, що не виключають одна одну теорій має, на наш погляд, не лише теоретичний, а й практичний потенціал.

Крім того, спілкування між студентом та викладачем в процесі навчання, коли останній може не лише поділитися власним досвідом

професійного зростання, а й особисто продемонструвати застосування етичних норм в процесі викладання дисципліни через обмеження часу теж скорочується.

По-третє, необхідно зауважити, що починаючи з перших днів навчання студенти стикаються з необхідністю готуватися до семінарських і практичних занять самостійно. Багаторічні спостереження засвідчують, що лише одиниці серед першокурсників здатні відразу виконувати вказівки викладача. Решта засвідчує недостатній рівень сформованості учбової діяльності: переважна більшість не вміють ставити перед собою цілі, усвідомлювати мотиви навчання в цілому, а також цілі окремих занять; не можуть ставити питання, знаходити аргументи; несформоване вміння конспектувати, реферувати і т. п.; майже не розвинене вміння аналізувати, коригувати і вдосконалювати власні пізнавальні процеси. Зрозуміло, що ситуація значно обтяжується, якщо мотивація до навчання у першокурсника є невисокою. Тоді шлях до самоосвіти як найефективнішої форми набуття знань стає довгим і тернистим.

Подолання зазначених складнощів на шляху становлення професійної картини світу у майбутніх психологів можливе вже сьогодні шляхом використання іноваційних технологій, які забезпечуватиме необхідне формування психологічного світогляду. Мова йде про конструювання освітнього процесу, який би включав умови: професійну комунікацію, творче зусилля й самостійне мислення студента у поєднанні з виваженням і компетентним супроводом викладача.

Сьогодні відбувається інтенсивний пошук і впровадження нових форм і методів навчання. Переважна більшість науковців разом з представниками прикладних галузей психології визнають, що найбільшу актуальність мають інновації у сфері вищої освіти, спрямовані на переорієнтацію цілей вищої освіти в напрямку формування особистості професіонала, її здатності до науково-технічної та іноваційної діяльності на основі соціального замовлення, на оновлення змісту освітнього процесу – уникнення описовості в навчанні, важливість формування логічного і образного мислення, акцент на практичність у навчанні шляхом формування знань, навичок та вмінь в обраній професії, а також віддання пріоритету процесу самонавчання [5; 6].

При цьому різноманітні форми активізації особистісної позиції та життєвого досвіду учасників навчання (письмові висловлювання, діалог, колективне вирішення проблемної ситуації, групова дискусія, міжгрупове співробітництво та ін.) виступають і в іншому аспекті – формуванні особистості психолога. Основними тенденціями іноваційних технологій є наступні:

- проводити навчання в інтерактивному режимі;
- підвищити інтерес студентів до дисципліни, що вивчається;
- наблизити навчання до практики повсякденного життя (шляхом формування у студентів навичок ефективної комунікації, адаптації до швидкозмінних умов життя, підвищення психологічної стійкості до стресу, навчання навичкам врегулювання конфліктів і т.д.);

— навчити прийомам одержання нового знання [5].

Отже, інтерес до різного роду нововведень обумовлений потребою досягти стійкого інтересу студентів до досліджуваного предмета, наблизити освіту до практичних потреб студентів.

Аналіз сучасних публікацій засвідчує, що головною фігурою у навчальному процесі стає сам студент, який виступає не як об'єкт, а як суб'єкт навчання. Але ця традиція **не є новою для вітчизняної педагогічної психології**, яка завжди була орієнтована на завдання розвитку суб'єкта навчання. Але за сучасних умов вона набула певних особливостей. Сучасна система викладання і засвоєння психологічних знань передбачає інноваційні педагогічні технології, які забезпечують його усвідомлену системну реорганізацію. Інноваційні перетворення мають наступні складові:

— особистість педагога;

— зміни структури і функцій знань, які опановуються у вишому навчальному закладі і способу організації процесу їх засвоєння;

— висунення на перший план соціальної природи будь-якого навчання і розвитку особистості, з чим пов'язана орієнтація не на індивідуальні, а на групові форми навчання, спільну діяльність, міжособистісні стосунки і взаємодію;

— відмовою від репресивної, деструктивної ролі контролю та оцінювання знань, зі зміною критеріїв оцінювання ефективності навчання і виховання [1; 5; 6].

Щодо останнього положення, вважаємо за необхідне підкреслити значне ускладнення процесу оцінювання за умов впровадження так званої Болонської системи. За нових умов необхідність оцінювати на кожному семінарському (практичному) занятті кожного студента перетворює викладача у лічильника балів. Особливо, якщо група складається з 20-25 осіб, це стає просто неможливим. Серед студентів теж утворюється атмосфера конкуренції, азіотаж щодо отриманих балів. Крім того, прискіпливе нарахування балів унеможливорює застосування активних методів групової роботи, таких як диспут, мозковий штурм, імітаційні та рольові ігри, де передбачається активна групова взаємодія і взаємовплив.

Знижується також мотивація до плідної сумісної наукової роботи, складніше залучити студента до позааудиторних науково-практичних заходів, за які не нараховуються бали.

Не можна вважати доречним повсюдне застосування тестових форм контролю знань. Це обмежує розвиток мовленнєвих навичок майбутнього психолога, для якого навички змістовного та продуктивного спілкування є професійно необхідними.

Висновки:

— процес опанування студентами вищих навчальних закладів психологічними дисциплінами має певні ускладнення. Деякі з них носять об'єктивний характер, пов'язаний зі специфічністю психологічного знання (відсутність загальноприйнятої теорії, наявність наукових течій і напрямків, складністю предмета психологічної науки). Інші – обумовлені

суб'єктивними чинниками (несформованість навичок самостійної роботи, низька мотивація до навчання та ін.);

— на якість і глибину отриманих студентами психологічних знань негативно впливають адміністративні, недостатньо обґрунтовані рішення щодо скорочення аудиторних годин та надмірне зосередження на процесі оцінювання знань;

— ефективним засобом нівелювання зазначених проблем може стати впровадження інноваційних педагогічних технологій навчання, основними рисами яких є інтерактивна форма взаємодії викладача і студента (студента і студента), підвищення мотивації до дисципліни, що вивчається; наближення навчання до практики, опанування прийомами одержання нового знання.

Не зважаючи на те, що методика викладання психології досить молода галузь, вона накопичила багатий арсенал навчальних засобів і послідовно розробляє психологічне обґрунтування для його використання. Ефективність впровадження буде залежати не лише від творчого натхнення викладача, а й від закоханості у свою майбутню професію студентів.

Список використаних джерел:

1. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник – К.: Знання, 2005. – 486 с.
2. Климов Е. А. Введение в психологию труда: учебник для вузов. – М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998. – 382 с.
3. Ляудис В. Я. Методика преподавания психологии: учеб. пособие. 3-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во УРАО, 2000. – 276 с.
4. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи: навчальний посібник для магістрантів і аспірантів. – К.: ТОВ «Філ-студія», 2006. – 320 с.
5. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений.– М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 310 с.
6. Сорокина Н. Д. Инновационное обучение: сущность и содержание // Вестник Московского университета. Сер. 18. Социология и политология – 2002.– № 4. – С. 159-166.

В статье проанализированы проблемы подготовки психологов в высшем учебном заведении, рассмотрено психологические основы использования инновационных технологий в учебном процессе.

Ключевые слова: *подготовка психологов, компетентность, методологические проблемы, мотивация, технологии обучения.*

The article analyzes the problem of training of psychologists at the university, considered the psychological basis of the use of innovative technologies in the educational process.

Key words: *training of psychologists, competence, methodological problems, motivation, learning technology.*

ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Стаття присвячена аналізу умов реалізації компетентнісного підходу в умовах сучасної освіти. Пропонуються заходи щодо реалізації компетентнісного підходу в практику, адекватні загальним завданням модернізації освіти.

Ключові слова: компетентнісний підхід; компетентність; компетенція; ключові компетентності; загально-галузеві компетентності; предметні компетентності; професійна компетентність.

Компетентнісний підхід є одним із шляхів оновлення змісту освіти й навчальних технологій у більшості розвинутих країнах світу. Увага до компетентнісного підходу пояснюється тим, що саме набуття життєво важливих компетенцій може стати передумовою успішності самореалізації випускника в суспільстві і передумовою розвитку самого суспільства. Тому постає головне завдання освіти – готувати компетентного члена суспільства, спроможного ухвалювати адекватні рішення, реагуючи на особистісні і соціальні виклики.

Компетентність і компетенція є інтегральною характеристикою студента вищого навчального закладу, як особистості, а, відтак, майбутнього фахівця, який формується у процесі навчально-виховного процесу в системі освіти і здобуті ним на високоякісній основі знання, уміння, навички. Постає питання розробки основних підходів до управління як цими знаннями, так і інформацією для вирішення конкретних соціальних, професійних завдань, у яких можуть проявитися і реалізуватися ці уміння, навички.

Компетентнісний підхід в системі вищої та загальної середньої освіти є предметом наукового дослідження таких вітчизняних науковців як І. Агапов, І. Бабин, П. Бачинський, С. Бондар, Г. Гаврищак, І. Гудзик, І. Єрмаков, Я. Кодлюк, О. Локшина, С. Ніколаєнко, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, Л. Сень, С. Сисоєва, О. Ситник, Г. Терещук, С. Трубачова, Н. Фоменко, Г. Фрейман, В. Циба та ін.

Варто зазначити, що компетентнісний підхід, який розглядається в основному через призму ключових понять і механізмів, впроваджуваних у психолого-педагогічну теорію і практику вищої школи, не є достатньо досліджений.

Мета статті полягає у переосмисленні значимості компетентнісного підходу у підготовці фахівців у вищих навчальних закладах в умовах модернізації освіти.

Аналіз праць вітчизняних та зарубіжних вчених, присвячених розвитку компетентнісного підходу у навчанні [3; 5; 8; 9; 11], свідчить про

наявність трьох етапів цього процесу:

— у 1960-70-ті роки ХХ століття вперше в науковій літературі з'являються поняття «компетентність», «компетенція» і розпочинається наукова робота над виділенням та систематизацією різних видів компетентностей;

— у 1970-90-ті роки ХХ століття вдалося створити перелік ключових компетенцій та дається розгорнуте тлумачення цього терміну;

— на кінець 80-х – початок 90-х рр. ХХ ст. була здійснена спроба визначити компетентності як певний освітній результат та виділяються три основні компоненти в компетентнісній освіті (формування знань, умінь і цінностей особистості).

Під компетентнісним підходом розуміється спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетенцій особистості [4, с. 73].

Основна особливість компетентнісного підходу порівняно з традиційним, полягає в зміщенні акценту з нагромадження нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування й розвитку у студентів здатності практично діяти, застосовувати індивідуальні техніки і досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності та соціальної практики.

На думку О. Пометун, система компетентностей у ВНЗ має ієрархічну структуру [7, с. 15-25].

На першому рівні стоять ключові компетентності, до яких належать міжпредметні та надпредметні компетентності. Ці компетентності визначають як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культурнодоцільні види діяльності, що дозволяють ефективно розв'язувати актуальні індивідуальні, соціальні та інші проблеми.

Другий рівень займають загально-галузеві компетентності, які набуває особа упродовж засвоєння змісту тієї чи іншої освітньої галузі у вищому навчальному закладі. Вони відбиваються у розумінні того, яке місце ця галузь займає у суспільстві, а також в умінні застосовувати ці компетентності на практиці для розв'язування індивідуальних та соціальних проблем.

І на третьому рівні стоять предметні компетентності, які набуває студент упродовж вивчення тієї чи іншої навчальної дисципліни вищого навчального закладу протягом навчального року або ступеня навчання [6, с. 2-6].

Необхідність впровадження компетентнісного підходу пов'язано з такими сучасними тенденціями в освіті:

— втрата єдності і визначеності освітніх систем, формування ринку праці і пов'язаного з ним ринку освітніх послуг;

— варіативність і альтернативність освітніх програм, зростання конкуренції і комерційного чинника в освітньої діяльності системи;

— зміна функції держави в освіті: від тотального контролю і планування – до загального правового регулювання, що виникають в освітніх відносинах;

— перспективи інтеграції вітчизняної освіти і економіки, в цілому, в міжнародну (зокрема, європейську систему) поділу праці.

Слід вказати, на те, що про наявність кризи в знаннєвій парадигмі освіти свідчать такі факти:

1) випускник вищого навчального закладу стає в житті неуспішною людиною;

2) випускник вищого навчального закладу довго адаптується на робочому місці, хоча обсяг професійних знань і вмінь, отриманих ним в університеті, є достатнім;

3) у критичний момент виявляється, що отримані випускником вищого навчального закладу знання, уміння, способи дій не допомагають йому вирішити життєву проблему;

4) переважна більшість знань і вмінь, отриманих у вищому навчальному закладі, взагалі не затребувані в житті.

Також варто підкреслити, що на думку західних аналітиків, український випускник є некомпетентним:

— в економічній культурі (занепад поваги до праці, недотримання її якості, безвідповідальність);

— у правничій культурі (неповага до законодавства і законотворчості, внутрішня готовність порушувати чинні правила і закони, коли вони заважають реалізувати особисті пріоритети);

— у політичній культурі (пасивність, нехлюйство, неповага до блага громади, незацікавленість громадськими справами, невміння використовувати і захищати свої права та інтереси);

— у культурі діалогу (догматизм, нетолерантність, схильність до пліток, легкість привласнення чужих стереотипів);

— в організаційній культурі (низька ділова активність, схильність до «липової» діяльності та камуфляжу нездарності);

— у технологічній культурі (халатність, невмілість, недостатнє знання сучасних установок та обладнання, брак знань з техніки безпеки і безпеки життєдіяльності) [2, с.15-16].

До основних проблем компетентнісного підходу в професійній підготовці майбутніх психологів можна віднести: проблема підручника, у тому числі, можливостей його адаптації в умовах сучасних гуманістичних ідей і тенденцій в освіті; проблема державного стандарту, його концепції, моделі і можливостей несуперечливого визначення його змісту і функцій в умовах вітчизняної освіти; проблема кваліфікації викладачів та їх професійної адекватності як компетентному підходові, так і набагато більш традиційним уявленням про професійно-педагогічну діяльність; проблема суперечливості різних ідей і уявлень, що існують в сучасній освіті буквально з усіх приводів; проблема внутрішньої суперечливості найбільш популярних напрямків модернізації та ін. [1].

Як оптимальну форму реалізації компетентнісного підходу в професійній підготовці майбутніх психологів можна представити тривірневу модель освітньо-професійної компетентності педагогів, яка

включає наступні компоненти:

1) характеристика базового рівня компетенції відповідного загального орієнтування майбутньої психолога, знання основних нормативів і вимог, а також наявності загальних уявлень про освітню ситуації в Україні і в світі. Показниками базової компетенції є: відтворення основних ідей документів, знання орієнтовних термінів і суб'єктів, відповідальних за їх реалізацію; співвіднесення інформації з джерелом (тобто знання того, де відповідна інформація може перебувати); коментування текстів (тобто співвіднесення нормативів реальним подіям, виявлення проблем і суперечностей і ін.);

2) характеристика проміжного рівня компетенції, який відповідає правильним діям в деяких типових, стандартних ситуаціях. Показниками сформованості даної компетенції є: уточнення сенсу окремих понять і термінів, пояснення їх застосування в практичних ситуаціях; рішення практичних завдань викладацької діяльності; рішення теоретичних завдань у зв'язку з професійною діяльністю; елементарний аналіз і самоаналіз діяльності, в тому числі, написання звітів, корекція помилок у документації, допомога колегам при вирішенні спірних ситуацій;

3) характеристика професійного рівня компетенції відповідної морально-психологічної (мотиваційної), інтелектуальної та комунікативної готовності до професійної діяльності. З цієї точки зору, виділяються наступні показники сформованості даної компетенції: обговорення професійних проблем і уточнення завдань професійної діяльності; прогнозування основних труднощів і проблем, що виникають у процесі вирішення завдань; проектування складних процесів; схвальні відгуки колег і керівників практики про сферу життєвих і професійних інтересів, особливості індивідуального стилю діяльності та ін. [1].

Необхідно підкреслити, що у практиці сучасної освіти впроваджено та успішно реалізуються технологічні схеми, що дають змогу втілити в життя головні ідеї компетентнісного підходу. Головними змістовими компонентами освіти є базові компетентності, процес формування яких спрямовано на *навчання*:

життєвим навичкам (уміння долати особисті проблеми та стреси, бути толерантними до інших, уміти розподіляти свій час, читати інструкції та дотримуватися правил, оформляти ділову документацію, зокрема, писати заяви, резюме, ділові листи тощо);

міжпредметним умінням (опрацьовувати й систематизувати текстову і числову інформацію, писати тексти і виступати, здійснювати ділову комунікацію, зокрема, працювати в групі, бути «членом команди», керувати людьми, дотримуючись правил «чесної гри» тощо);

креативності, критичному мисленню (пропонувати нестандартні рішення, вміти аргументовано відстоювати свій погляд тощо);

проектуванню, що охоплює визначення пріоритетів, постановку мети, формулювання завдань, пошук ефективних способів виконання діяльності, оцінення своїх можливостей і ресурсів, презентацію, аналіз результатів діяльності тощо;

науковому пізнанню (висунення гіпотез, моделювання, експериментування, аналіз й узагальнення результатів діяльності тощо) [10, с. 28].

Отже, можна зазначити, що сутність концептуальних проблем реалізації компетентнісного підходу визначається множинністю і різнонаправленістю інтересів всіх суб'єктів, що беруть участь у цьому процесі.

Загалом, компетентнісний підхід у сфері освіти потребує подальшого наукового дослідження, оскільки він вимагає від учасників навчального і виховного процесу кардинально змінювати як мету, так і вектор змісту вищої освіти.

Список використаних джерел:

1. Бермус А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании // Интернет-журнал «Эйдос» / А.Г. Бермус – 2005. – 10 сентября. Режим доступа: – <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.
2. Єрмаков І. Освіта і життєва компетентність для ХХІ століття / І. Єрмаков // Завуч — №19 (241) – липень, 2005. – С. 13-16.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал «Эйдос» / И. А. Зимняя – 2006. – 5 мая. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.
5. Маркова А. К. Психология профессионализма / А.К. Маркова – М., 1996. – 308 с.
6. Пометун О. І. Компетентнісний підхід до оцінювання рівнів досягнень учнів / О. І. Пометун – К.: Презентація на нараді Центру тестових технологій 19.10. 2004 р. — 10 с.
7. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. Бібліотека з освітньої політики / О. І. Пометун / за заг. ред. О. В. Овчарук – К.: «К.І.С.», 2004. – С. 15-25.
8. Равен Д. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / Пер. с англ. / Д. Равен – М.: Когито-Центр, 1999. – С. 19.
9. Сень Л. В. Розвиток компетентнісно орієнтованого навчання за кордоном. Матеріали регіонального науково-практичного семінару «Професійні компетенції та компетентності вчителя», 28-29 листопада 2006 р. / Л. В. Сень – Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2006. – С. 14-17.
10. Формування громадянської компетентності учнівської молоді: відкриття європейського року громадянської освіти в Україні: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., 8–9 лют. 2005 р. / М-во освіти і науки України

[та ін.]. — Х., 2005. — С. 28.

11. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. Режим доступа: www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm.

Статья посвящена анализу условий реализации компетентного подхода в условиях современного образования. Предлагаются мероприятия по реализации компетентного подхода в практику, адекватные общим задачам модернизации образования.

Ключевые слова: компетентный подход; компетентность; компетенция; ключевые компетенции; общеотраслевые компетенции; предметные компетенции; профессиональная компетентность.

The article is devoted to the analysis of conditions for the implementation of a competence approach in the conditions of modern education. Proposed measures for the implementation of a competence approach in the practice of adequate General objectives of modernization of education.

Key words: competence approach; competence; key competencies; usually-sectoral competence and subject competence, professional competence.

УДК 378.137

Л. П. Мельник, Ю. В. Сербалюк

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

У статті розкрито сутність компетентного підходу на сучасному етапі підготовки майбутніх соціальних педагогів під час їхнього навчання у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: компетентнісний підхід, професійна компетентність, підготовка соціальних педагогів.

Однією з передумов ефективності соціально-педагогічної діяльності є наявність висококваліфікованих фахівців соціальної сфери, які мають ґрунтовну теоретичну підготовку та володіють різними технологіями соціально-педагогічної діяльності. Все це обумовлює необхідність пошуку нових підходів до підготовки соціальних педагогів з урахуванням сучасних освітніх тенденцій.

В умовах інтеграції України в європейський освітній простір основною метою вищої школи стає підготовка кваліфікованого фахівця відповідного рівня та профілю, конкурентоздатного на ринку праці,

компетентного, який вільно володіє професією та орієнтується в суміжних галузях діяльності, готового до постійного професійного росту, соціальної та професійної мобільності. Одним із шляхів вирішення зазначеної проблеми є оновлення вищої освіти, перенесення уваги з процесу навчання на його результат, орієнтація змісту й організації навчання на компетентнісний підхід і пошук ефективних механізмів його запровадження.

Теоретико-методичні основи професійної підготовки соціальних педагогів, особливості професійної підготовки соціального педагога для роботи з певною категорією клієнтів досліджені в працях Т. Дмитренко, Ю. Мацкевич, Л. Міщик, В. Приходько, Л. Пундик, С. Харченко та ін. О. Безпалько, К. Дубровіна, А. Капська, Л. Коваль, А. Малько, С. Марченко, В. Поліщук та ін. розробили базові положення щодо змісту професійної підготовки соціального педагога. Професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів розглядається Л. Міщик у контексті системного, особистісно-діяльнісного та індивідуально-творчого підходів. З позиції системного підходу процес професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів має максимально стимулювати активність основних структурних компонентів особистості майбутнього фахівця; особистісно-орієнтований підхід передбачає моделювання структури соціально-педагогічної діяльності; індивідуально-творчий підхід націлює на особистісний рівень, забезпечує виявлення й формування в студентів творчої індивідуальності [5, с. 5]. Все це має забезпечити формування професійної компетентності соціального педагога.

Методологічні і теоретичні засади розвитку професійної компетентності відображені в роботах А. Капської, В. Вайноли, С. Харченко, І. Козубовської, А. Маркової, І. Зімньої та ін.

Під професійною компетентністю розумітимемо інтегральну характеристику ділових та особистісних якостей фахівців, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для здійснення певної діяльності, яка пов'язана з прийняттям рішень.

А. Маркова виокремлює такі види професійної компетентності:

- спеціальна компетентність, яка є здатністю до професійної діяльності на дуже високому рівні, здатністю проектувати свій професійний розвиток, уміння вирішувати типові професійні завдання й оцінювати результати своєї праці;

- соціальна компетентність, що розглядається як здатність до спільної (групової, кооперативної) професійної діяльності та прийнятих прийомів професійного спілкування, як соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці;

- особистісна компетентність, яка є здатністю володіти прийомами особистісного самовираження і саморозвитку;

- індивідуальна компетентність, що охоплює здатність до прийомів самореалізації та розвитку індивідуальності в рамках професії, готовність до професійного зростання, здатність до індивідуального самозбереження,

непідвладність професійному старінню, уміння організувати свою працю без перевантажень [4, с. 20].

Проблема компетентісного підходу активно обговорюється у педагогічному дискурсі з кінця ХХ ст. Вагомі дослідження були проведені і в Україні, зокрема В. Кременем, І. Зязюном, О. Пометун та іншими науковцями. Проте питання запровадження компетентісного підходу в навчальний процес вищого навчального закладу при підготовці фахівців соціальної сфери недостатньо розкриті в науковій літературі. **Метою** нашої статті є розгляд компетентісного підходу в рамках професійної підготовки соціальних педагогів.

В нашій роботі ми зосередили увагу на теоретико-методичному знанні підготовки майбутніх соціальних педагогів у контексті компетентісного підходу, що є особливо актуальним у сучасній освітній й соціальній сфері. Компетентісний підхід в освіті пов'язаний з особистісно-орієнтованим, діяльнісним та індивідуально-творчими підходами.

Спочатку розглянемо поняття компетентності. О. Пометун розглядає компетентність як спеціальним шляхом структуровані набори знань, умінь, навичок, спроможностей і ставлень, що дозволяють майбутньому фахівцю визначити, тобто ідентифікувати і розв'язувати незалежно від контексту проблеми, що є характерними для певного напрямку професійної діяльності. Якщо сфера життя, в якій людина відчуває себе здатною ефективно функціонувати (тобто компетентною), є достатньо широкою, йдеться про так звані «ключові» чи життєві компетентності. Якщо ж компетентність поширюється на вузьку сферу, наприклад, у межах певної наукової дисципліни, то можна говорити про предметну чи галузеву компетентність. Сформовані компетентності, продовжує науковець, людина використовує за потреби в різних соціальних та інших контекстах залежно від умов і потреб щодо здійснення різних видів діяльності. Компетентна людина застосовує ті стратегії, які здаються їй найприйнятнішими для виконання окреслених завдань. Таким чином, компетентність визначається як результативно-діяльнісна характеристика освіти [6, с. 18].

Під компетентністю людини, зазначає В. Химинець, слід розуміти спеціально структуровані набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання. Загальні і фахові компетентності людина використовує в різних сферах діяльності для виконання певних завдань, вони також служать їй при виборі моделі поведінки в різних ситуаціях. Дотримуючись компетентісного підходу, науковець стверджує, що вміє вчитися той, хто: усвідомлює мету освітньої діяльності; мотивований до ефективної освітньої діяльності; вміє організувати свою освітню діяльність; вміє відібрати потрібні знання; працює за обґрунтованим планом, який веде до поставленої мети; вміє здійснювати моніторинг і самоконтроль освітньої діяльності; усвідомлює свою освітню діяльність і прагне до її вдосконалення [9].

Компетентнісний підхід переміщує акценти з процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок в площину формування й розвитку здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання і досвід у різних ситуаціях. Це вимагає від викладача змістити акценти у своїй навчально-виховній діяльності з інформаційної до організаційно-управлінської площини. У першому випадку він відігравав роль «ретранслятора знань», а в другому – організатора освітньої діяльності. Змінюється й модель поведінки студента – від пасивного засвоєння знань до дослідницько активної, самостійної та самоосвітньої діяльності. Процес учіння наповнюється розвивальною функцією, яка стає інтегрованою характеристикою навчання. Така характеристика має сформуватись у процесі навчання і включає знання, вміння, навички, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості [9].

М. Боритко [1] дає визначення понять «компетенція» та «компетентність». Так, під компетенцією автор розуміє напередвизначену вимогу до освітньої підготовки студента, характеристику його професійної ролі, а під компетентністю – ступінь відповідності цій вимозі, засвоєння компетенцій, особистісну характеристику людини.

Розглянувши існуючі в науці уявлення, під компетентнісним підходом ми розуміємо єдину систему визначення цілей, відбору змісту освіти організаційного і технологічного забезпечення процесу підготовки фахівців на основі виокремлення спеціальних, загальних і ключових компетенцій, що гарантують високий рівень і результативність професійної діяльності у майбутньому.

Компетентнісний підхід означає поступову переорієнтацію домінуючої освітньої парадигми з переважаючою трансляцією знань і формуванням навичок створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, які означають потенціал, здатність випускника до виживання і стійкої життєдіяльності в умовах сучасного багаточинникового соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно і комунікаційно насиченого простору [7, с. 138].

Зазначимо, що особливості навчання на основі компетентнісного підходу полягають у сконцентрованості на вихідних результатах, а не на вхідних. Навчання відбувається у виробничих умовах (принаймні частина навчання відбувається на робочому місці в умовах, близьких до умов майбутньої професійної діяльності), враховується переважно здатність виконання практичних завдань, але при цьому беруться до уваги і знання.

Діяльність соціального педагога має багатоплановий і різновекторний характер. Вона передбачає не тільки спеціальні знання, а й багату ерудицію, що сприятиме здійсненню соціально-педагогічних досліджень, організації комплексної соціальної, медичної, педагогічної, психологічної та правової допомоги людям. Соціально-педагогічна діяльність передбачає обов'язкову наявність у фахівців наступних професійних компетенцій: аналітичних, прогностичних, проектувальних, рефлексивних, комунікативних.

Аналітичні виявляються у здатності до аналізу явищ і процесів, які відбуваються у соціумі й впливають на стан і розвиток дітей та молоді; визначенні причинно-наслідкових зв'язків у процесі соціалізації особистості; з'ясуванні сутності соціально-педагогічних проблем конкретної особистості та її найближчого соціального середовища (родини, школи, групи ровесників тощо); прогнозуванні можливого розвитку подій, станів і взаємин та їх наслідків; моделюванні спільної діяльності з розв'язання виявлених проблем.

Прогностичні віддзеркалюють прогностичне мислення, вміння передбачати різні варіанти розв'язання проблем дітей і молоді шляхом залучення їх до спеціально організованої соціально-педагогічної діяльності; здатність прогнозувати розвиток особистості дитини відповідно до виявлених проблем і потреб.

Проектувальні пов'язані з визначенням конкретного змісту діяльності, спрямованої на досягнення поставленої соціально-педагогічної мети.

Рефлексивні розкриваються через самоаналіз власної соціально-педагогічної діяльності на кожному з її етапів, осмислення позитивних і негативних наслідків соціально-педагогічної діяльності.

Комунікативні виявляються у культурі міжособистісного спілкування і соціальної взаємодії, культурі мовлення, змісті спілкування. По своїй суті професійні якості соціального педагога характеризують його педагогічну культуру як фахівця соціальної сфери і відображають його особливості як людини, так і спеціаліста у взаємозв'язку внутрішньої і зовнішньої культури.

Для реалізації компетентнісного підходу в процесі підготовки соціального педагога, ми спиралась на дослідження О. Жука. Він вважає, що його складовими виступають: спрямованість на гуманізацію освітнього процесу, що передбачає особистісно-розвивальний характер професійної підготовки й ефективну самореалізацію та саморозвиток студента; міждисциплінарність та інтегративність, чим забезпечується інтеграція дисциплін соціально-гуманітарного, природничо-наукового, загально-професійного і спеціального блоків професійної підготовки, їх зв'язок з майбутньою соціально-професійною діяльністю випускника; змістовно-технологічна наступність навчання і виховання студентів, яка мотивує єдність і узгодженість педагогічних вимог і засобів, спрямованих на розвиток у студентів продуктивного стилю мислення і діяльності, особистісних якостей як сутності компетенцій; діагностичність, котра означає поетапне виявлення рівня сформованості компетенцій засобами конкретного діагностико-критеріального апарату [2, с. 100–101].

В. Ягупов та В. Свистун пропонують таку структуру професійної компетентності фахівця: загальнолюдська компетентність (загальнокультурна, моральна, політична, соціальна, інформаційна, комунікативна, етична, екологічна, валеологічна); загальнонаукова (методологічна,

теоретична, методична, дослідницька); загальнопрофесійна (загальнофахова, економічна, технічна, правова, психологічна, педагогічна); фахова (технологічна); функціональна (стратегічна, менеджерська, управління суб'єктами та об'єктами діяльності, виконавча); особистісна (мотиваційна, аутопсихологічна, регулятивна, адаптивна, навчальна) [10, с. 7].

А. Семенова виокремлює такі основні компоненти професійної компетентності фахівця: мотиваційний – прагнення до появу компетентності (прагнення до прояву цієї властивості у діяльності, поведінці людини); когнітивний – володіння знаннями щодо змісту компетентності (знання засобів, способів, програм виконання дій, рішення соціальних і професійних завдань, здійснення правил і норм поведінки); поведінковий – досвід прояву компетентності в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях; ціннісно-смысловий – відношення до змісту компетентності та об'єкту її прикладання (особистісна значущість); емоційно-регуляційний – прояви емоційно-вольової саморегуляції процесу та її результату [8, с. 33].

Аналіз наукових здобутків вітчизняних і зарубіжних дослідників дав можливість визначити, що з позицій компетентнісного підходу рівень освіти визначається здатністю фахівця вирішувати проблеми різної складності на основі наявних знань та досвіду. Щодо професійної компетентності соціального педагога, то вона може включати такі складові: мотиваційну (мотивація до оволодіння професією), особистісну (особисті якості); гностичну (оволодіння знаннями), технологічну (формування умінь і навичок), діяльнісну (застосування умінь і навичок), аксіологічну (творча діяльність, авторські творчі технології).

Перспективу подальших наукових розвідок вбачаємо у дослідженні тих життєвих і професійних компетентностей, які необхідні майбутнім соціальним педагогам для належного здійснення професійної діяльності, а також визначення шляхів їх формування.

Список використаних джерел:

1. Борытко Н. М. Диагностическая деятельность педагога: учеб. пособ. для студ. высш. учебн. Заведений / Н. М. Борытко; / под. ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. — М.: Академия, 2006. — 288 с.
2. Жук О. Л. Беларусь: компетентностный подход в педагогической подготовке студентов университета / О. Л. Жук // Педагогика. — 2008. — № 3. — С. 99–105.
3. Кремень В. Г. Нові вимоги до якісної освіти [текст] / В. Г. Кремень // Освіта України. — 2006. — № 45-46. — С. 6–7.
4. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. — М.: Международный гуманитар. фонд «Знания», 1996. — 308 с.
5. Міщик Л. І. Теоретико-методичні основи професійної підготовки соціального педагога у закладах вищої освіти: монографія / відп. ред. Л. Г. Коваль / Л. І. Міщик. — Запоріжжя: Промінь. — 1997. — 370 с.

6. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики; під заг. ред. О. В. Овчарук / О. І. Пометун. – К.: «К.І.С.» – 2004. – С. 15–24.

7. Селевко Г. Компетентности и их классификация / Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–143.

8. Семенова А. В. Розвиток професійної компетентності фахівців засобами парадигмального моделювання (інтерактивний тренінг): навч.-метод. посібник / А. В. Семенова. – Одеса: СВД Черкасов М. П. — 2006. – 130 с.

9. Химинець В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя [текст] / В. Химинець // Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakinfo.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49>.

В статье раскрыта сущность компетентностного подхода на современном этапе подготовки будущих социальных педагогов во время их обучения в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: компетентностный подход, профессиональная компетентность, подготовка социальных педагогов.

The article explores the nature of the competency approach at the present stage of future social workers during their time in high school.

Key words: competence approach, professional competence, training social workers.

УДК 159.9:378

Н. П. Панчук

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ГОТОВНОСТІ ДО МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В статті подаються до розгляду психологічні аспекти забезпечення готовності студента до майбутньої професійної діяльності. Зокрема, аналізується обґрунтована, розроблена та апробована автором система розширення цінностей майбутнього вчителя активними методами навчання, спрямована на становлення професійних ціннісних орієнтацій студентської молоді та формування їх професійно-педагогічної спрямованості, а також подано аналіз результатів дослідження.

Ключові слова: цінність, ціннісні орієнтації, особистісно-професійне становлення, професійно-педагогічна спрямованість.

Підготовка майбутніх фахівців має орієнтуватись на актуалізацію відповідних професійних і особистісних якостей, формування професійної компетентності студента у поєднанні з гуманістичним світоглядом, формування системи професійних навичок, які дозволяють досягати професійного успіху та набуття професійної культури спілкування. Необхідність розробки системи завдань та вправ, спрямованих на переструктурування та розширення ціннісних орієнтацій студентів була зумовлена недостатнім усвідомленням майбутніми вчителями пріоритетних цінностей майбутньої професії, рівня співпадання ціннісних орієнтацій вчителя з їх життєвими цілями і планами, власної системи ціннісних орієнтацій, шляхів її формування, наявного конфлікту цінностей, смислу власного життя та його відповідності вимогам обраної професії [5], [6], [7].

Обґрунтування нашого дослідження базувалось на розумінні ціннісних орієнтацій особистості майбутнього вчителя як тих соціальних цінностей, які виступають для педагога як стратегічні цілі його діяльності та посідають найвищий, визначальний шабель у мотиваційно-регулятивній системі, оскільки виконують функцію стійкого визначення поведінки та професійної діяльності, впливають на зміст і спрямованість потреб, мотивів, інтересів особистості. Ціннісні орієнтації майбутнього вчителя знаходять свій конкретний вияв в життєво-професійних цілях та планах. Життєво-професійні цінності не мають чіткої визначеності у часі, вони лише визначають спрямованість життєвого шляху, а тому потребують конкретизації в певних планах та цілях, досягнення яких і призводить до реалізації цінностей. Система ціннісних орієнтацій є тим компасом, який задає основну лінію життя особистості і в ній є як пріоритетні цінності, так і похідні, другорядні, а спрямованість на реалізацію певних цінностей утворює певний тип особистості. Орієнтація на певні цінності означає не лише переважну спрямованість життя, а й накладає відбиток на усі інші стосунки людини зі світом та іншими людьми. Як зазначає Є. І. Головаха, «найважливішою передумовою успішної самореалізації людини у майбутньому є узгоджена, несуперечлива система ціннісних орієнтацій, яка лежить в основі формування змістовно і хронологічно узгоджених життєвих цілей і планів» [2, с. 15]. Адже підготовка висококваліфікованих фахівців на сучасному рівні передбачає не тільки організацію глибокого, системного та якісного освоєння ними фундаментальних знань, формування відповідних практичних умінь і навичок, а й розвиток у них мотиваційної сфери, здібностей до самореалізації та творчості.

Мета дослідження – дати аналіз системи розширення цінностей майбутнього вчителя активними методами навчання.

Враховуючи виявлені особливості та базуючись на теоретичних положеннях щодо природи ціннісних орієнтацій та психологічних можливостей їх розширення в юнацькому віці ми визначили такі основні завдання експерименту: 1) усвідомлення студентами власної системи

ціннісних орієнтацій, її несуперечливості, виявлення вирішальних та похідних цінностей, встановлення пріоритетів; 2) усвідомлення студентами рівня співпадання ціннісних орієнтацій з їх життєвими цілями і планами; 3) аналіз власного досвіду випробування засвоєних ціннісних орієнтирів та їх відповідності своїй індивідуальній визначеності; 4) виявлення співіснування в мотиваційній системі кожного несумісних ціннісних систем — декларованої та реальної; 5) усвідомлення наявного конфлікту цінностей в сучасному суспільстві та у кожного зокрема і його зумовленість радикальними соціальними перетвореннями в Україні; б) змістовна визначеність смислу власного життя та ціннісних орієнтацій кожним студентом: а) збіг суб'єктивно усвідомленого смислу та реального спрямування життя особистості; б) відповідність обраного індивідом смислу життя, вимог професії вчителя його можливостям та індивідуальності.

У дослідженні, організованому як спецсеминар під назвою «Ціннісні орієнтації майбутнього вчителя», брали участь студенти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Заняття проводились у формі лекцій, бесід, диспутів, обговорення ситуацій, тренувальних вправ, самоаналізу, рольових ігор та ін. Форма кожного заняття визначалась його тематикою.

Теоретична частина була спрямована на оволодіння новими знаннями та смислами і включала обговорення таких питань як: Теоретичні основи проблеми цінностей. Основні підходи та критерії дослідження цінностей і ціннісних орієнтацій. Становлення ціннісних орієнтацій в юнацькому віці. Особливості становлення ціннісних орієнтацій майбутніх вчителів.

Відповіді студентів засвідчили, на першому етапі формуючого експерименту у них сформувалося розуміння понять «цінності» та «ціннісні орієнтації», «життєві плани», «сенс життя», «життєвий вибір» та ін., що було для нас принципово важливим при побудові практичної частини дослідження. При цьому ми керувались тезою про те, що базовою умовою особистісно-професійного зростання майбутнього вчителя є принцип активності суб'єкта [4]. Джерелом активності кожного індивіда є система інтерперсональних зв'язків і ставлень, проте їх роль на різних етапах становлення особистості є різною. В процесі навчання у вузі безпосереднє групове оточення суттєво впливає на формування ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя та всю систему ставлень суб'єкта до майбутньої професії. Тому при побудові практичної частини спецсеминару ми прагнули аби дії і судження кожного студента водночас попадали під контроль викладача, співучасників з освоєння діяльності та внутрішнього, ідеального спостерігача у вигляді самоспостереження, самоконтролю, самооцінки.

Практична частина спецсеминару являла собою одну з модифікацій тренінгу, оскільки зберігала всі його ознаки: дотримання принципів

групової роботи, спрямованість на психологічну допомогу учасникам групи в усвідомленні, переоцінці та розширенні цінностей, просторова організація, застосування активних методів групової роботи, об'єктивація суб'єктивних пошуків і емоцій, вербалізована рефлексія, клімат психологічної близькості [1], [9], [10]. Система вправ, диспутів, проблемних ситуацій підбиралась з врахуванням їх поступового ускладнення, змінення «Я»-образу, оскільки з кожним заняттям виникало нове пізнавальне завдання, результатом якого на ранніх етапах була конкретизація уявлень про себе та свої ціннісні орієнтації, а на наступних – розширення території «Я», переоцінка цінностей, отримання нових смислів. Так, на початковому етапі, після традиційних вправ на потепління мікроклімату, студентам пропонувалось з метою виявлення уявлень студентів про основні, на їх думку, цінності вчителя (це давало водночас і можливість перевірити надійність даних констатувального експерименту) закінчити речення «Основними цінностями для вчителя повинні бути ...». Для підвищення рівня усвідомлення висловленої інформації застосовувались прийоми активного слухання в формі дослівного чи майже дослівного повторення фрази студентом, що сидів зліва від її автора.

Наступна вправа була спрямована на виявлення пріоритетних цінностей кожного студента. Аналогічно першій вправі проводилась робота із завершенням речення: «Для мене основними цінностями є ...». Далі студенти аналізували співвідношення своїх цінностей з цінностями вчителя: «Мої цінності співпадають (не співпадають) з основними цінностями для вчителя».

Емоційно-оцінний аспект ціннісних орієнтацій вивчався в формі виявлення ставлення кожного студента до своєї системи ціннісних орієнтацій («Я вважаю, що мої ціннісні орієнтації...», «Чому це так?») та мотиваційну спрямованість з точки зору того, прагне чи ні він щось виправити. Завершення речень проводилось аналогічно попереднім вправам.

Широко обговорювались проблемні та педагогічні ситуації [3]. Педагогічні ситуації, пропоновані учням, ставили студентів перед морально-ціннісним вибором та дозволяли опосередковано виявити професійні ціннісні орієнтації майбутніх вчителів [3, с. 58-59; с. 86-87].

Після обговорення циклу педагогічних ситуацій, завдання було ускладнено до їх конкретного програвання. Задавались певні умови, а студенти по черзі виконували роль вчителя, демонструючи своїм вибором власні професійні цінності. В ході рольових ігор [5] у досліджуваних виникала потреба в тому, щоб цінності вчительської професії перетворились із явища «зовнішнього» в явище «внутрішнє», тобто стали їхніми власними, особистісними.

В ході наступних дискусій досліджувані, аналізуючи дії і поведінку вчителя та учня, усвідомлювали значущість тих ціннісних орієнтацій,

опора на які дозволяла розв'язати педагогічну задачу. Наведемо деякі якісні результати формуючого експерименту в експериментальних групах. За частотою вибору найбільш пріоритетними ціннісними орієнтаціями для вчительської професії виявились: любов до дітей; професіоналізм; взаєморозуміння; вміння спілкуватись; знання; покликання бути вчителем; чесність; доброта; сім'я; незалежність у вчинках; повага, авторитет, визнання; любов до Батьківщини, патріотизм; професія вчителя; бути корисним суспільству (див. табл.1).

Таблиця 1

**Зміст педагогічних ціннісних орієнтацій вчителя
(в розумінні студентів) та ціннісних орієнтацій студента**

№ з/п	Зміст ЦО вчителя	Заг. пок. (%)	Зміст ЦО студента	Заг. пок. (%)
1.	Любов до дітей	76	Здоров'я	76
2.	Професіоналізм	56	Матеріальна забезпеченість	68
3.	Взаєморозуміння	40	Сім'я	64
4.	Знання	28	Незалежність у вчинках	24
5.	Покликання бути вчителем	12	Повага, авторитет, визнання	20
6.	Чесність	12	Бути корисним суспільству	16
7.	Доброта	12	Професія вчителя	16
8.	Чуйність	8	Любов до Батьківщини	16
9.	Педагогічний такт	8	Наявність друзів	12
10.	Авторитет	8	Любов до дітей, батьків	12
11.	Знання психології	8	Знання, потяг до нового	12
12.	Щирість, відвертість	8	Самовдосконалення	8
13.	Любов до Батьківщини	8	Доброта, чуйність	8
14.	Справедливість	8	Вихованість	8
15.	Самовдосконалення	4	Вміння спілкуватися	8
16.	Повага до дітей	4	Чесність, справедливість	8
17.	Ініціативність	4	Вірність	4
18.	Віра в учня	4	Кохання	4

Як бачимо, серед ціннісних орієнтацій, що входять до основних, студенти виділили професійні ціннісні орієнтації, а саме: любов до Батьківщини, майбутня професія, бути корисним суспільству, авторитет. Серед особистих ціннісних орієнтацій, що співпадають з ціннісними орієнтаціями майбутнього вчителя, ми виділили: любов до дітей, батьків; вміння спілкуватися, взаєморозуміння; знання, потяг до нового; професія вчителя; чесність, справедливість; доброта, чуйність; педагогічний такт; вихованість; авторитет; любов до Батьківщини, патріотизм; самовдосконалення.

Самоаналіз студентів показав, що у 80% їхні цінності співпадають з

вказаними цінностями вчительської професії, частково співпадають у 4%, не співпадають у 16%.

На даному етапі розвитку суспільства національні цінності відіграють одну з основних ролей. Важливим є те, що серед особистих ціннісних орієнтацій частина студентів (16%) назвала саме такі як: Україна як цінність; Батьківщина; відданість (в широкому значенні цього слова).

Цінною є думка юнаків і дівчат про те, що суспільство і вчитель — пов'язані між собою поняття: «Вчитель — лікар суспільства», «Виховання в національному дусі дітей як будівників майбутньої держави», «Без держави вчитель буде маловартісним для народу». Вони звернули увагу також на роль патріотизму у житті і по відношенню до вчителя.

Отже, студентів цікавить політичне життя країни, вони вболівають за статус України як держави, і головне, на нашу думку, те, що будівництво держави пов'язують з обраною професією: прагнення займатися корисною працею; бути корисним у суспільстві; активна громадянська діяльність; знайти своє місце у суспільстві. І хоча ці цінності були названі незначною частиною студентів (16%), в ході обговорення вони прозвучали і на них була звернена увага. Це підтверджується тим, що при підведенні підсумку заняття, на питання анкети «Чия думка вам найбільше сподобалася? Чим саме?» 64% студентів написали: «Про роль вчителя в сучасній Україні», «Про роль вчителя для держави», «Думка про працю на благо держави».

У відповідях студентів під час дискусії відчувається їхнє прагнення змінити життя на краще, зробити особистий внесок на користь країни. Тут яскраво відображаються альтруїстичні ціннісні орієнтації.

Цікавими та якісно результативними щодо розширення ціннісних орієнтацій майбутніх вчителів були дискусії щодо смислу життя як домінуючої спрямованості особистості на реалізацію певних життєвих цінностей. Кожен по черзі відповідав на запитання «В чому смисл мого життя?», «Яка моя життєва місія?»

Важливим для розширення та переоцінки цінностей студентів нам видавалось усвідомлення ними суперечності між реальним та уявним смислом життя. В якості ілюстративного матеріалу для дискусії ми пропонували аналіз сюжету фантастичної повісті Аркадія та Бориса Стругацьких «Машина бажань» [12, с. 33-34].

Особливо відчутною спостерігалась переоцінка цінностей студентів при обговоренні проблеми «Смисл життя, смерть і безсмертя». В дискусії розглядалися різні філософські та релігійні напрями та їх спроби «примирити» людину зі смертю, причини релігійності сучасної людини, матеріальний, історичний, біологічний та соціальний аспекти безсмертя. Аналізуючи вислів В. Франкла «Життя перевершує себе не у «довжину» — у смислі самовідтворення, а у «висоту» — шляхом реалізації цінностей, або у «ширину», впливаючи на суспільство» [13, с. 196], студенти усвідомлювали сутність безсмертя батьків, вчителів через передачу своїх діянь, того якісного, що несуть наші вихованці у майбутню нескінченність

життя. До проблеми ціннісної спрямованості життя людини, її зв'язку з вічними неминущими цінностями ми звертались ще раз і через запитання «Чому синонімом великих людей часто є слово «безсмертні»?

Студентам пропонувалось також педагогічні ситуації з варіантами відповідей [11, с.429-434]. При їх вирішенні, вибираючи та обговорюючи доцільність одного з варіантів розв'язання конкретної ситуації, студенти прийшли до висновку, що найголовнішими ціннісними орієнтаціями професії вчителя є: 1) взаєморозуміння (60%) та взаємоповага (60%); 2) професіоналізм (36%); 3) авторитет (16%); 4) вміння володіти ситуацією (8%); 5) справедливість (4%); педагогічний такт (4%); дотепність (4%).

В ході занять кожний мав змогу довести доцільність своєї думки щодо запропонованого варіанту розв'язання педагогічної ситуації, переконатися у правильності чи неправильності свого відношення до конкретної ситуації.

Таким чином, якщо в пізнавальній частині практичного семінару студенти надавали пріоритетності таким ціннісним орієнтаціям вчителя як любов до дітей (76%), професіоналізм (56%), взаєморозуміння (40%), знання (28%) та покликання бути вчителем (12%), чесність (12%), доброта (12%) (див. табл.1), то в практичній частині поведінкового аспекту, відчувши себе в ролі вчителя, вони виділили такі ціннісні орієнтації, як взаєморозуміння (60%) та взаємоповага (60%), професіоналізм (36%), авторитет (16%). Це дозволяє зробити висновок про те, що акцент у ціннісних орієнтаціях вчителя в розумінні студентів змістився на ті, які вимагають знання психології, особливо вікової і педагогічної.

Таким чином, в ході формуючого експерименту студенти: 1) звернули увагу на головні професійні цінності вчителя та співвіднесли їх зі своїми пріоритетами; 2) задумалися про місце і роль вчителя в суспільстві, можливість бути корисним державі; 3) пов'язують свою майбутню професію з реалізацією своїх здібностей; 4) усвідомили значущість майбутньої професії.

Дані висновки підтверджуються відповідями досліджуваних на питання анкети «Що мені дала участь в спецсемінарі?»: зробила висновок, що для того, щоб працювати вчителем, потрібно бути добре підготовленим, вміти вирішувати різні педагогічні ситуації. Протягом усіх занять у мене змінилися погляди на життя; відчув себе в ролі вчителя. Думав, що професія вчителя легка, проте на заняттях переконався в хибності моєї думки; більше дізналась про професію вчителя, її роль, призначення. Краще усвідомила, що професія вчителя не з легких, адже вона вимагає не тільки професійних якостей, а й загальнолюдських. Вислухавши думки інших, я багато нового взяла для себе на майбутнє; відчула, наскільки важлива повага і взаєморозуміння з дітьми у діяльності вчителя; на мою думку, всі учасники таких занять мають можливість висловити свою думку і своє бачення стосовно різних проблем. Це сприяє кращому запам'ятовуванню і дає кращий ефект в навчальній діяльності;

дізналась багато нового стосовно поведінки вчителя в різних ситуаціях, які допомогли мені в певній мірі відчувати себе повноцінним вчителем; в процесі занять задумалась над професією вчителя. Зрозуміла, що вчитель не повинен піддаватися емоціям, а має бути стриманим і розуміти дітей; з'явився деякий досвід щодо вирішення певних педагогічних завдань, які можуть виникнути в школі; до тих цінностей професії вчителя, що були для мене одними з головних, додалися нові, а саме: глибока взаємоповага між вчителем і учнем та терпіння.

Отже, розроблений нами спецсеминар: сприяв оволодінню новими знаннями, способами мислення та поведінки; підтвердив наше припущення, що оволодіння цінностями професії вчителя у навчально-виховному процесі є можливим за виявлення і створення таких психолого-педагогічних умов, за яких такі цінності набувають значущого системного характеру і справляють регуляційний вплив на самостійність особистості; вирішення студентами ігрових та реальних проблемних педагогічних ситуацій створює можливість для включення педагогічних ціннісних орієнтацій у контексті їх суб'єктивно значущих ціннісних орієнтацій.

Спеціально організована система занять допомагає студентам-майбутнім вчителям усвідомити свої життєві та професійні орієнтири і реальні засоби їх досягнення, оволодіти професійною культурою, яка дозволяє формувати професійну компетентність, що включає в себе загальні і професійні знання, практичні вміння, професійно значущі якості особистості, що забезпечують успішну діяльність спеціаліста в професійному середовищі; мати системне мислення — здатність виокремлювати проблемну ситуацію, ставити завдання і проектувати її рішення; бути готовим до інноваційної діяльності; самоосвіти і засвоєння досвіду самоосвітньої діяльності; володіти методологією науково-дослідної роботи. В результаті значущі для студентів цілі й цінності інтегруються в цілісну систему професійного становлення.

Список використаних джерел:

1. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники. Учебное пособие. — М.: Издательство «Ось-89», 1999. — 176 с.
2. Головаха Е. И. Жизненные перспективы и профессиональное самоопределение молодежи. — К., 1988. — 143 с.
3. Даниленко М. В., Даниленко Л. І. Педагогічні задачі: Навч. посібник. — К.; Вища школа, 1991. — 176 с.
4. Долинська Л. В. Принципи активності в особистісно-професійному зростанні майбутнього вчителя // М-ли конференції «Особистість у розбудові відкритого демократичного суспільства». — К., 2000. — С.140-146.
5. Игры — обучение, тренинг, досуг. / Под ред. В. В. Петрусинского. Кн. 5. Педагогические игры. — М., 1994. — 136 с.

6. Максимчук Н. П. Зміст ціннісних орієнтацій в життєво-професійному самовизначенні майбутнього педагога // Психологія. Зб. наук. праць. — Вип. 4(7). — К., 1999. — С. 55-61.

7. Максимчук Н. П. Змістовні характеристики ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів // Творча спадщина Г. С. Костюка та сучасна психологія. До 100-річчя від дня народження академіка Г. С. Костюка. Матеріали Третього з'їзду Товариства психологів України. — К., 2000. — С. 117.

8. Максимчук Н. П. Зміст ціннісних орієнтацій в життєво-професійному самовизначенні майбутнього педагога // Психологія. Зб. наук. праць. — Вип. 4(7). — К., 1999. — С. 55-61.

9. Макшанов С. И., Хрящева Н. Ю. Психогимнастика в тренинге. Каталог. Часть I. — Санкт-Петербург, 1993. — 106 с.

10. Макшанов С. И., Хрящева Н. Ю., Сидоренко Е. В. Психогимнастика в тренинге. Часть 2. — Санкт-Петербург, 1993. — 190 с.

11. Немов Р. С. Психология: Учеб. для студентов высш. пед.учеб. заведений: В 3 кн.: Кн. 3: Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика. — М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. — 512 с.

13. Стругацкий А., Стругацкий Б. Машина желаний // Сб. научн. фантастики. — 1981. — Вып. 25. — С. 33-34.

14. Франкл В. Основы логотерапии // Человек в поисках смысла. — М.: Прогресс, 1990. — 368 с.

В статье предлагаются к рассмотрению психологические аспекты обеспечения готовности студента к будущей профессиональной деятельности. В частности, анализируется обоснованная, разработанная и апробирована автором система расширения ценностей будущего учителя активными методами обучения, направленная на становление профессиональных ценностных ориентаций студенческой молодежи и формирования их профессионально педагогической направленности, а также подан анализ результатов исследования.

Ключевые слова: *ценность, ценностные ориентации, личностно-профессиональное становление, профессионально-педагогическая направленность.*

In the article the psychological aspects of providing of readiness of student are given to consideration to future professional activity. In particular, the grounded is analysed, developed and the system of expansion of values of future teacher is approved an author by the active methods of studies, directed on becoming of the professional valued orientations of student young people and forming of them professionally pedagogical to the orientation, and also the analysis of research results is given.

Key words: *value, valued orientations, personality-professional becoming, professionally-pedagogical orientation.*

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЗМІСТ КОГНІТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО ЗАЛАГОДЖЕННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ

Стаття розкриває зміст когнітивної підготовки студентів до вирішення міжособистісних конфліктів з використанням просвітницьких, консультативних й тренінгових методів. Встановлено, що психологічними умовами цієї підготовки є аналітичний, індивідуальний, проєктивно-варіативний підходи; принципи єдності різних методів і форм, активності й самостійності, чіткого унаочнення й фіксації, інтерактивності, зняття мовленнєвих бар'єрів.

Ключові слова: *конфліктологічна компетентність, міжособистісний конфлікт, когнітивна підготовка, перцептивно-аналітичні вміння.*

Проблеми конфліктологічної компетентності особистості та її формування висвітлено у працях психологів Є. М. Богданова і В. Г. Зазикіна [6], І. В. Ващенко [7], Л. А. Петровської [14], Є. М. Потапчука [16], Б. І. Хасан [18] та ін. Автори розкривають конфліктологічну компетентність як ментально-діяльне утворення, що передбачає єдність володіння особистістю знаннями про конфлікт, його сутність, динаміку, структуру, а також наявність у них відповідних умінь та навичок. Водночас підкреслюється, що в основі конструктивного вирішення міжособистісних конфліктів студентами знаходиться їх психологічна грамотність, розвинена самосвідомість, здатність бачити ситуацію не тільки з власного погляду, але і з позицій інших людей — партнерів по спілкуванню. Відтак, підготовка студентів до залагодження міжособистісних конфліктів є багатокомпонентним утворенням, в якому доцільно виділити такі напрями, як когнітивна підготовка, особистісний розвиток, поведінкове тренування студентів.

Вихідною психологічною умовою у процесі залагодження міжособистісних конфліктів виступають когнітивні складові, а саме: сприймання й інтерпретація конфліктних явищ, їх якісний аналіз, що дозволяють чітко визначати особливості конкретної комунікативної ситуації, позиції (прагнення, бажання, цілі, очікування тощо) її учасників та планувати на цій основі ефективні заходи з вирішення посталих суперечностей. У свою чергу, практичне володіння студентами сприйманням та аналізом конфліктних явищ передбачає сформованість у них перцептивно-аналітичних умінь.

Отже, психологічний зміст когнітивної підготовки студентів до вирішення міжособистісних конфліктів можна розкрити як формування у них перцептивно-аналітичних умінь, що забезпечують адекватний образ

міжособистісного конфлікту і творчий підхід до його аналізу.

У сучасних дослідженнях конфлікту вплив особливостей його сприйняття особистістю на розгортання взаємин з навколишніми вивчався у працях Г. М. Андрєєвої [1], О. Г. Асмолова [2], І. Г. Батраченко і О. А. Коновалової [4], А. О. Бетіної [5], Н. В. Грішиної [8], А. Т. Ішмуратова [9], І. В. Кошової [11], Г. В. Ложкіна та Н. І. Пов'якель [12], М. І. Пірен [15] та ін.

У своїх теоретичних позиціях ми спираємось на положення про те, що конфлікт виступає об'єктивно-суб'єктивним явищем, зумовленим як зовнішньою ситуацією, так і її сприйманням та інтерпретацією людьми, що в ній перебувають. Як відзначає Н. В. Грішина, сьогодні в психології остаточно утвердився підхід, що передбачає врахування суб'єктивного ставлення людини до різних подій та явищ, сторін оточуючого [8, с. 62-63]. Стосовно конфліктів це означає, що сприйняття та інтерпретація зовнішньої ситуації, чи власних почуттів і переживань як конфлікту, розглядаються як обов'язкова умова наявності конфлікту, а сама по собі зовнішня ситуація, які б об'єктивні суперечності вона не містила, не може автоматично вести до розвитку конфлікту.

У процесі когнітивної підготовки студентів як складової системи управління міжособистісними конфліктами ми враховували, що соціально-перцептивний образ міжособистісного конфлікту у студентів має такі особливості:

- виступає у різних суб'єктивних варіантах, що впливає на динамічні особливості конфліктної взаємодії (легкість початку і припинення, гостроту, швидкість розгортання);

- в якості еталона-зразка є основним засобом категоризації конфліктних ситуацій та використовуваних при цьому інтерпретаційних схем;

- слугує критерієм культури особистості, її соціалізованості;

- тісно і взаємно пов'язаний із індивідуально-стильовими особливостями, які стосуються когнітивної та особистісної сфери людини;

- спотворення в образі міжособистісного конфлікту відіграють негативну роль у формуванні конфліктної поведінки людини, зумовлюють неконструктивні її варіанти;

- викривлення в образі міжособистісного конфлікту виникають як внаслідок когнітивних помилок, так і у результаті надмірної негативної емоційності у взаєминах.

Інший напрям когнітивної підготовки передбачає формування здатності студента до проведення на творчому рівні аналізу міжособистісного конфлікту. Аналіз міжособистісного конфлікту виступав предметом низки психологічних досліджень (Н. В. Грішина [8], А. Т. Ішмуратов [9], Х. Корнеліус і Ш. Фейр [10], Г. В. Ложкін і Н. І. Пов'якель [12], Л. А. Петровська [14], М. М. Рибакіна [17], В. П. Шейнов [19] та ін.).

У розробці питання творчого підходу до аналізу міжособистісних конфліктів ми спираємось на праці В. О. Моляко, де окреслюються особливості побутової, ситуаційної, комунікативної творчості. Творча

організація діяльності людини у різних сферах має місце там, де є домінування пошуків оригінальних, нових рішень традиційних або нестандартних проблем [13, с. 382].

Зважаючи на вищерозглянуті складові психологічного змісту когнітивної підготовки, можна визначити, що її метою повинно бути формування у студентів адекватного образу міжособистісного конфлікту та творчого підходу до його аналізу.

Адекватність образу міжособистісного конфлікту визначається за такими показниками, як: гуманістична спрямованість у сприйманні конфлікту; розуміння мотиваційного джерела конфлікту (розподіл причини і приводу, цілей учасників відкритих і прихованих); справедливий розподіл відповідальності сторін за конфлікт; раціональність планування виходу з конфлікту; орієнтація на дотримання норм культури поведінки у процесі конфліктної взаємодії; реалістичний прогноз щодо фіналу конфлікту.

Творчий підхід студента до аналізу міжособистісних конфліктів визначається за такими показниками, як: точність та глибина аналізу; варіативність інтерпретацій причин конфлікту, запропонованих прогнозів розгортання конфлікту, пропозицій щодо залагодження конфлікту; оригінальність висунутих варіантів структурних компонентів конфліктної ситуації (причин, шляхів розгортання і виходу з конфлікту); продуктивність пропозицій: наскільки вони спрямовані на залагодження конфліктної ситуації з використанням стратегії співпраці, орієнтованої на вигреш обох сторін.

У процесі когнітивної підготовки до вирішення міжособистісних конфліктів використано такі методи роботи зі студентами, як просвітницькі, консультативні й тренінгові.

Просвітницькі здійснювались у формі підготовки навчально-методичних та інформаційних матеріалів.

Консультативна робота передбачала проведення індивідуальних і групових консультацій щодо проблем міжособистісних конфліктів. Консультації відбувались як епізодично (за запитом студентів), так і планомірно (за розробленим планом тематичних консультацій).

Тренінгові методи були реалізовані шляхом проведення тренінгових занять з розвитку соціальної перцепції у ситуаціях міжособистісних конфліктів.

У процесі організації та проведення когнітивної підготовки студентів до вирішення міжособистісних конфліктів ми спирались на певні методичні підходи й принципи, які розкриваємо нижче.

Аналітичний підхід

Якісний аналіз міжособистісного конфлікту – ключ до його вирішення. Аналіз конфлікту проводиться за допомогою таких засобів, як схема аналізу, постановка низки питань, картографія, техніка транзактного аналізу.

Аналіз конфлікту ускладнюється тим, що турботою про справу

учасники маскують корисливі інтереси, травмоване самолюбство, образи, бажання зайняти чийсь місце. Спрацьовує механізм самозахисту, як і в усіх випадках поганих вчинків: замість справжньої непривабливої причини вигадується деяка благородна і висока.

На цьому етапі роботи зі студентами високою ефективністю відзначаються завдання на аналіз прикладів конфліктів у середовищі ВНЗ. Початковий рівень умінь студентів аналізувати конфлікт відзначається такими недоліками: визначення приводу конфлікту як його причини; нездатність чітко встановити сторони конфлікту та його ініціаторів; підтримка лише однієї зі сторін у конфлікті при ігноруванні інтересів іншої; висловлення звинувачень на адресу окремих учасників конфлікту; однобічність у розгляді перспектив розгортання конфлікту. Поступово, з отриманням досвіду всебічного та психологічно обґрунтованого аналізу міжособистісних конфліктів у середовищі ВНЗ, студенти позбавляються згаданих вище помилок.

Індивідуальний підхід

У когнітивній підготовці студентів до вирішення міжособистісних конфліктів необхідно враховувати індивідуальні особливості вчителів, насамперед, такі риси особистості, які виступають факторами загострення конфліктів. В останньому випадку задачею психолога виступає висвітлення негативної ролі певних рис особистості та поступове їх витіснення з поведінкового репертуару студентів.

Зокрема, особистісним фактором виникнення конфліктів є рівень конфліктності особистості. Коли цей рівень високий, говорять про конфліктну особистість, яка схильна загострювати перебіг конфліктних взаємин. Для студентів також корисно знати, які риси вдачі, особливості поведінки людини характерні для конфліктної особи. Узагальнення досліджень психологів дозволяє визначити такі властивості конфліктної особистості:

— неадекватна самооцінка своїх можливостей і здібностей, яка може бути як завищеною, так і заниженою. І в тому, і іншому випадку вона, як правило, суперечить адекватній оцінці оточуючих, що породжує емоційну напругу у взаєминах;

— прагнення домінувати будь-що, де це можливо і неможливо;

— інтолерантність як нездатність прийняти позицію, відмінну від власної, нетерпимість і нетерплячість до навколишніх;

— консерватизм мислення, поглядів, переконань, небажання подолати застарілі традиції;

— зайва принциповість і прямолінійність у висловах і думках, прагнення сказати те, що є, на погляд особи, правдою, іншому в очі, незважаючи ні на що і не піклуючись про форму своїх висловлювань;

— певний набір емоційних якостей особи (тривожність, агресивність, упертість, дратівливість, зарозумілість, заздрість).

Проективно-варіативний підхід

Студенти повинні прийти до розуміння того, що вже під час

сприймання й аналізу міжособистісного конфлікту, розпочинається пошук способів, шляхів його вирішення. Навколо цієї надзадачі студентам слід концентрувати розумові зусилля. Під час роботи зі студентами над розвитком їх перцептивно-аналітичних умінь важливою складовою є озброєння їх уміннями планувати різні засоби поведінкового репертуару залежно від особливостей конкретного міжособистісного конфлікту.

Організація когнітивної підготовки студентів до вирішення міжособистісних конфліктів спиралась на наступні принципи.

Єдність різних методів і форм когнітивної підготовки полягала у цілісному характері формувальних впливів, що надходять до студентів з різних джерел (від товаришів, від психолога соціально-психологічної служби університету, з навчально-методичних та інформаційних матеріалів тощо). Передбачалось, що окрім дії на студентів самої формувальної роботи, буде спрацьовувати їхнє щоденне навчання у ВНЗ.

Активність і самостійність

Принцип спрямований на забезпечення можливості студентів планувати, прогнозувати та реалізовувати свої взаємини. Цьому сприяє використання у процесі когнітивної підготовки ігрових моментів відповідного змісту з подальшим його осмисленням, надання студентам можливості самим усвідомити особливості взаємин учасників конфлікту.

Неприпустимими є такі форми організації роботи зі студентами, які ставлять їх у пасивну позицію, мінімізують їх пізнавальну й мовну активність. Адже при цьому відсутня можливість формувати у студентів навички професійного спілкування і взаємодії.

Наочність і чіткість

Явища міжособистісних конфліктів складні й заплутані, містять у собі систему нюансів, які одночасно сприйняти досить важко. У цьому допоможуть різні способи унаочнення й фіксації. Наприклад, активне залучення студентів до самостійної розробки допоміжних таблиць, схем, пам'яток, алгоритмів, карт тощо сприяє глибшому осмисленню ними знань про конфлікт, формуванню на їх основі стійких переконань як мотивів власної поведінки.

Установка на зняття мовленнєвих бар'єрів

Окремий етап когнітивної підготовки студентів, що викликає в останніх особливий інтерес, є опрацювання проблеми конфліктогенів — висловлень, дій, або їх відсутності, що загострюють перебіг міжособистісних конфліктів, а іноді виступають і їх причиною.

Культура спілкування передбачає, що людина володіє установкою на заборону для себе тих слів, висловлень, дій, які можуть образити, принизити, вразити, поранити іншого. Іноді у мовленні ми використовуємо невдалі висловлення, навіть не передбачаючи, що вони можуть когось образити. Причиною є і стереотипність лексичного запасу, і брак тактовності, делікатності, проникливості, і недостатнє володіння механізмами взаєморозуміння. Зниження вмісту конфліктогенів у спілкуванні призводить до попередження конфліктів ворожості, а інші

різновиди конфліктів дозволяє перевести у конструктивне русло.

Інтерактивність різних форм роботи зі студентами

Інтерактивність є важливою властивістю студента, що дозволяє йому налагоджувати взаємодію з навколишніми, залучати їх до співпраці. Згідно з поширеним у вітчизняній конфліктології діяльним підходом до вирішення конфліктів (Н. В. Грішина, Г. В. Ложкін, Н. І. Пов'якель), організація співпраці з правильним і чітким розподілом функцій, вимог до учасників, ефективна взаємодія та управління на виробництві, у діяльності дозволяють ефективно залагоджувати суперечки.

Досвід міжособистісної взаємодії студентів розвиває у них навички обміну інформацією, способами дій, почуттями і настроями; взаємної корекції, узгодження поглядів і підходів у ситуаціях зіткнення різних підходів і поглядів.

З метою емпіричного визначення стану когнітивної підготовленості студентів до вирішення міжособистісних конфліктів, було проведено дослідження, в якому взяло участь 120 студентів третього курсу педагогічних спеціальностей.

Особливості образу міжособистісного конфлікту у студентів визначались за допомогою методу контент-аналізу описів міжособистісних конфліктів і творів на тему «Яким повинен бути конфлікт?», наданих студентами, методу незакінчених речень, зміст яких стосувався різних параметрів конфліктної ситуації.

Особливості аналізу студентами міжособистісних конфліктів досліджувались за допомогою контент-аналізу текстів аналізу міжособистісних конфліктів за їх готовими описами. Метод експертних оцінок використано для визначення відповідності зроблених студентами описів й аналізів міжособистісних конфліктів встановленим показникам. Експертами виступали викладачі психології.

З метою перевірки ефективності когнітивної підготовки студентів до вирішення міжособистісних конфліктів, із загальної вибірки було створено експериментальну й контрольну групи, які налічували по 60 студентів. Створення цих груп зумовлювалось необхідністю забезпечити зближення їх вихідних параметрів. Співвідношення між собою рівнів перцептивно-аналітичних умінь студентів у контрольній та в експериментальній групах, а також із даними за вибіркою у цілому свідчать про збереження загальної тенденції у процентному розподілі студентів стосовно кожного з них.

Робота проводилась протягом одного семестру. На кожен тиждень було передбачено по три заняття. Всього було проведено 45 занять у різних вище зазначених формах.

Після проведення когнітивної підготовки було зроблено повторне емпіричне дослідження рівня розвитку у студентів їх перцептивно-аналітичних умінь при роботі з міжособистісними конфліктами.

Порівняння результатів першого й другого вимірювання в експериментальній групі студентів рівня їх перцептивно-аналітичних

умінь стосовно міжособистісних конфліктів свідчить про зростання кількості студентів з високим (з 16,6% до 44,2%) рівнем цих умінь. Натомість кількість студентів із середнім (з 56,7% до 41,6%) та низьким (з 26,7% до 14,2%) рівнями зменшилась. Як свідчить обчислення χ^2 критерію, різниці статистично значущі на 0,01 рівні. Тобто спостерігається загальна тенденція до зростання рівня перцептивно-аналітичних умінь у студентів експериментальної групи. Аналогічні тенденції спостерігаються і у змінах за окремими критеріями перцептивно-аналітичних умінь. Найбільш відчутні перетворення стосувались зростання кількості студентів із високим рівнем творчого підходу до аналізу міжособистісного конфлікту (у 3,5 рази) й адекватності його образу (більше як у 2 рази). Найбільше зниження стосувалось зменшення кількості студентів із низьким рівнем адекватності образу міжособистісного конфлікту (більше як у 2 рази).

Інтерпретація отриманих даних свідчить про ефективність когнітивної підготовки студентів до вирішення міжособистісних конфліктів.

У контрольній групі студентів порівняння результатів першого й другого вимірювання рівня їх перцептивно-аналітичних умінь стосовно міжособистісних конфліктів свідчить про малопомітні зміни у розподілі студентів за цими рівнями. Так, кількість студентів із середнім рівнем зменшилась лише на 2,6%. Зростання кількості студентів з високим рівнем відбулось на 0,1%, із низьким – на 2,5%. Обчислення χ^2 критерію свідчить про відсутність статистично значущих відмінностей. Аналогічні тенденції спостерігаються і у змінах за окремими критеріями перцептивно-аналітичних умінь у студентів контрольної групи. Слабка вираженість змін у рівнях окремих критеріїв (адекватності образу міжособистісного конфлікту й творчого підходу до його аналізу) та інтегрованого критерію перцептивно-аналітичних умінь студентів контрольної групи свідчить про те, що ці зміни, вочевидь, були результатом випадкових чинників професійного становлення майбутніх фахівців в умовах навчання у вищому навчальному закладі, коли відсутня цілеспрямована робота з когнітивної підготовки до вирішення міжособистісних конфліктів.

Досвід виконаної теоретичної та емпіричної роботи дозволяє зробити наступні висновки й пропозиції.

1. Формування конфліктологічної компетентності студентів передбачає вироблення у них здатності до конструктивного й своєчасного вирішення суперечок.

2. Вихідною психологічною умовою у процесі залагодження міжособистісних конфліктів виступають сприймання й інтерпретація конфліктних явищ, їх якісний аналіз, що дозволяють чітко визначати особливості конкретної комунікативної ситуації.

3. Психологічний зміст когнітивної підготовки студентів до вирішення міжособистісних конфліктів передбачає формування у

студентів перцептивно-аналітичних умінь, що забезпечують адекватний образ міжособистісного конфлікту і творчий підхід до його аналізу.

4. Важливими психологічними умовами когнітивної підготовки студентів до вирішення міжособистісних конфліктів є використання аналітичного, індивідуального, проєктивно-варіативного підходів; принципів єдності різних методів і форм, активності й самостійності, чіткого унаочнення й фіксації, інтерактивності, зняття мовленнєвих бар'єрів.

Список використаних джерел:

1. Андреева Г. М. Место межличностного восприятия в системе перцептивных процессов и особенности его содержания // Межличностное восприятие в группе / Под ред. Г. М. Андреевой, А. И. Донцова. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – С. 26-44.

2. Асмолов А. Г. Практическая психология и проектирование вариативного образования в России: от парадигмы конфликта – к парадигме толерантности // Психология образования: проблемы и перспективы: Материалы I-й междунар. научно-практ. конф. – Москва, 16-18 декабря 2004. – М.: Смысл, 2004. – С.6-10.

3. Баныкина С. В. Конфликтологическая компетентность педагога. – Астрахань, 1997. – 122 с.

4. Батраченко І. Г., Коновалова О. А. Сприймання та очікування в структурі конфлікту // Конфлікти в суспільстві: Діагностика і профілактика / Тези III-ї Міжн. наук.-практ. конф / За ред. М. І. Пірен, А. М. Зельницького та ін. – К. – Чернівці, 1995. – С. 31-34.

5. Бетина А. О. Исследование структуры представлений о конфликтах у старших подростков, прошедших программу обучения равноправной медиации // Практична психологія та соціальна робота. – №9. – 2007. – С. 76-79.

6. Богданов Е. Н. Психология личности в конфликте: Учебное пособие / Е. Н. Богданов, В. Г. Зазыкин. — [2-е изд.]. — СПб.: Питер, 2004. — 224 с.

7. Ващенко І. В. Конфліктна компетентність працівників ОВС як передумова успішного розв'язання оперативно-службових завдань // Психологія. Зб.наук.пр. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова. – Вип. 2 (9), ч. II, 2000. – С. 296-301.

8. Гришина Н. В. Психология конфликта. – СПб., М., Харьков, Минск: ПИТЕР, 2000. – 464 с.

9. Ішмуратов А. Т. Конфлікт і згода. – К.: Наукова думка, 1996. – 190 с.

10. Корнелиус Х., Фэйр Ш. Выиграть может каждый. Как разрешать конфликты. – М.: СТРИНГЕР, 1992. – 212 с.

11. Кошова І. В. Вплив інтерпретаційних схем на розвиток і завершення конфліктних ситуацій // Наукові записки Інституту психології

ім. Г. С. Костюка АПНУ. – Вип. 26. – Т. 2. – К.: Главник, 2005. – С. 384-389

12. Ложкин Г. В., Повякель Н. И. Практическая психология конфликта. – К.: МАУП, 2002. – 256 с.

13. Моляко В. А. Творческая конструкторология (пролегомены). – К.: «Освіта України», 2007. – 388 с.

14. Петровская Л. А. О понятийной схеме социально-психологического анализа конфликта / Л. А. Петровская // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. – М., 1977. – С. 131-142.

15. Пірен М. І. Конфліктологія. – К.: Академія, 2007. – 452 с.

16. Потапчук Є. М. Психопрофілактика міжособистісних конфліктів у сім'ях військовослужбовців Прикордонних військ / Автореф. канд. дис.... канд. психолог. наук: 20.02.02. / Академія Прикордонних військ України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький, 1998. – 17 с.

17. Рыбакова М. М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. – М.: Просвещение, 1991. – 128 с.

18. Хасан Б. И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность / Б. И. Хасан. – Красноярск, 1996. – 99 с.

19. Шейнов В. П. Конфликты в нашей жизни и их разрешение. – Мн.: Амалфея, 1996. – 288 с.

Статья раскрывает содержание когнитивной подготовки студентов к разрешению межличностных конфликтов с использованием просветительских, консультативных и тренинговых методов. Установлено, что психологическими условиями этой подготовки является аналитический, индивидуальный, проективно-вариативный подходы; принципы единства разных методов и форм, активности и самостоятельности, четкой наглядности и фиксации, интерактивности, снятия речевых барьеров.

Ключевые слова: *конфликтологическая компетентность, межличностный конфликт, когнитивная подготовка, перцептивно-аналитические умения.*

Summary. The article considers the content of students cognitive preparing to the overcoming of interpersonal conflicts by using of educational, consultative, training methods. Psychological conditions of this preparing are analytical, individual, projective and variate approaches; the principles of different methods and forms, activity and selfishness, imagery and fixation, interactivity, speech barriers overcoming.

Key words: *conflict competence, interpersonal conflicts, cognitive preparing, perceptual and analytical skills.*

ОСОБИСТІСНИЙ КОМПОНЕНТ У СТРУКТУРІ УСВІДОМЛЕННЯ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ МІЖОСОБИСТІСНОГО КОНФЛІКТУ

Викладено результати вивчення особистісного компоненту усвідомлення студентами міжособистісного конфлікту. Визначено мотиваційний та морально-ціннісний його критерії, а також їх показники. Показано розподіл студентів за рівнями розвитку у них цього компоненту.

Ключові слова: *особистість, усвідомлення, студент, конфлікт, мотив, духовна цінність, міжособистісні взаємини.*

Актуальність дослідження проблеми усвідомлення міжособистісного конфлікту зумовлена гострою необхідністю формування складових конфліктологічної компетентності у майбутніх учителів, що передбачає їх здатність до управління ситуаціями ускладненої взаємодії між учасниками педагогічного процесу загальноосвітніх навчальних закладів.

У складному й різноплановому процесі управління конфліктами слід виходити з факту їх невідворотності та водночас важливості для суспільного поступу. Адже конфлікти у різних сферах суспільного життя є одним з механізмів розвитку суспільства, вдосконалення людських взаємин, підвищення рівня міжособистісної комунікацій і взаємодії. З іншого боку, варто враховувати, що конфлікти володіють серйозним руйнівним потенціалом. Відтак основні зусилля фахівців у галузі конфліктології (І.В. Ващенко, Н.В. Грішина, А.Т. Ішмуратов, Г.В. Ложкін і Н.І. Пов'якель М.І. Пірен, М.М. Рибакіна та ін.) зосереджені саме на тому, щоб посилити конструктивні функції, та попередити чи послабити його руйнівну дію. Низка психологічних (Є.М. Богданов і В.Г. Зазикін, І.В. Ващенко, Л.А. Петровська, Є.М. Потапчук, Б.І. Хасан та ін.) і педагогічних (С.В. Баникіна, Є.Є. Єфімова, І.В. Козич та ін.) досліджень переконливо свідчить про те, що усвідомлення міжособистісного конфлікту становить важливий компонент конфліктологічної компетентності особистості та її формування. Хоча у цих роботах питання усвідомлення міжособистісного конфлікту майбутніми вчителями не отримало окремого вивчення, але дослідники підкреслюють його важливість як вихідної психологічної умови у процесі залагодження конфліктів, що й зумовлює необхідність нашої роботи.

Усвідомлення як психічне явище (Л.С. Виготський, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, С.Л. Рубінштейн та ін.) носить особистісний характер і передбачає сприймання й інтерпретацію конфліктних явищ, їх якісний аналіз, планування на цій основі ефективних заходів з вирішення посталих суперечностей. Відтак у структурі усвідомлення доцільно виокремити

особистісний компонент.

Фундаментальними для визначення особистості є мотиваційно-ціннісна система, що зумовлює її поведінку, як певну лінію дій та вчинків у суспільному середовищі. Зокрема, усвідомлення майбутніми вчителями міжособистісного конфлікту передбачає їх позитивну мотивацію до засвоєння відповідних знань. Враховуючи цю обставину, а також значущість мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів у засвоєнні ними знань, умінь, навичок, ми вважали важливим вивчення особливостей мотивів студентів при вивченні ними конфліктології. Ми приєднуємось до тлумачення А.К. Маркової, згідно з яким мотиви навчання – це спрямованість особистості на окремі сторони навчальної роботи, пов'язана з її внутрішнім ставленням до неї [11]. Слід зауважити, що саме засвоєння змісту конфліктології носить особистісний характер, внаслідок того, що слугує важливим інструментом для студента в усвідомленні складних ситуацій міжособистісної взаємодії, супроводжуваних нервово-психічною напругою та у виробленні раціональних способів поведінки в умовах конфліктної взаємодії.

Провідними функціями мотиву є спонукання, спрямування й регулювання (В.І. Ковальов) [5]), тому вивчення конфліктології повинно призводити до піднесення конфліктологічної компетентності студента, вироблення у нього поведінкової гнучкості, навичок самоорганізації та саморегуляції. Вивчення конфліктології виступає для студентів своєрідним тренінгом поведінки у ситуаціях конфліктної напруги і формує нове ставлення до конфліктів, відсутнє у тих студентів, які цю дисципліну не вивчають. Це дозволяє передбачати певні особливості мотивів вивчення конфліктології порівняно з іншими дисциплінами.

Навчально-пізнавальні мотиви у психології класифікують на підставі різних ознак, а саме: модальності, динамічно-змістових характеристик, соціабельності, дієвості тощо.

Широко використовується класифікація мотивів за місцем у структурі навчальної діяльності на зовнішні, що прямо не стосуються процесу виконання діяльності, і внутрішні, джерелом яких є навчально-пізнавальна діяльність (А.К. Маркова, Т.О. Матіс, А.Б. Орлов та ін.) [11]. Зовнішні мотиви зумовлені вимогами соціуму, відтак їх називають соціальними, що у свою чергу диференціюються на широкі соціальні, вузькі соціальні, позиційні. Внутрішні мотиви зумовлені пізнавальними потребами особистості і виступають як широкі пізнавальні, навчально-пізнавальні та мотиви самоосвіти. Мотиви навчання також вирізняють за приналежністю до різних типів мотивації: благополуччя; престижності; уникнення неприємностей; мотивації процесом; мотивації змістом (М.В. Матюхіна [8]). Для студентів найбільш характерні такі мотиви, як професійні, мотиви самоствердження, утилітарні (Ф.М. Рахматуліна [10]).

Поєднання різних груп мотивів у навчально-професійній діяльності конкретного студента визначає структуру мотивації навчання, а відтак і спрямованість активності особистості студента. На думку Є.П. Ільїна, вона

включає пізнавальні потреби, безпосередні інтереси, опосередковані інтереси, зовнішні спонукання [4].

Важливим мірилом особистості є її моральність й духовність. Водночас вони є ознакою усвідомлення міжособистісних конфліктів. Низка досліджень розкривала моральність і духовність особистості як фактори в попередженні та розв'язанні міжособистісних конфліктів (А.М. Маковецький, В.І. Коломицев, Є.Ф. Коценко та ін. [6, с. 3-6; с. 41-43]). У цих роботах моральність особистості розглядається як бар'єр на шляху виникнення конфліктів. При цьому недооцінюється конструктивна роль конфліктів, вони вважаються негативним явищем, навіть ознакою аморальності і низької духовної культури. З цим важко погодитись, адже відсутність відкритих конфліктів у соціальній групі свідчить про їх прихованість і про застійні явища в розвитку спільноти (Н.В. Грішина [2], Г.В. Ложкін і Н.І. Пов'якель [7], М.І. Пірен [9] та ін.). З огляду на цю обставину, мова повинна йти про культуру поведінки у конфлікті, а не про відсутність конфлікту як безумовний ідеал суспільного співжиття.

В окремих дослідженнях стверджується, що духовні потреби особистості за умов їх незадоволеності виступають джерелом глибоких та гострих конфліктів (В.С. Хомик) [6, с. 176-178]. Встановлено, що духовність особистості впливає на моральний вибір старшокласників у конфлікті (М.І. Алексеева [6, с. 276]). Автор відзначає, що спрямованість старшокласників на відстоювання морально-духовних цінностей у конфлікті є відмінною віковою особливістю.

Зіткнення цінностей двох опонентів досить часто лежать в основі міжособистісних конфліктів, які отримали назву ціннісних (Н.В. Грішина [2]). Система цінностей зрілої особистості є стійкою, а тому важко й повільно змінюється. Перебудова системи цінностей особистості, як правило, супроводжується кризовими явищами, зламом звичних стереотипів й поглядів. Тому ціннісні конфлікти носять найбільш глибокий характер, їх найважче (а іноді і неможливо) залагодити. В останньому випадку говорять про психологічну несумісність учасників конфлікту. Ціннісні конфлікти носять стратегічний характер для взаємин людей, визначаючи їх перспективу. Причинами студентських конфліктів виступають, по-перше цінності, які відображають ставлення студента до навчання, інших справ студентського життя, а по-друге, цінності стосунків з іншими. Ставлення до різних видів діяльності віддзеркалюють такі цінності, як: справедливість отриманих оцінок та винагород; сумлінне виконання вимог навчання; відповідальність, працелюбність. До групи, що стосується сфери міжособистісних взаємин, належать цінності гідного поводження з товаришами й викладачем, відсутності улесливості та прагнення здобути привілеї з боку викладача; допомоги слабшому; співчуття у випадку нещастя одногрупника; щирості й відданості; доброзичливості; безкорисливості та щедрості; відкритості, самокритичності.

Важливе місце у наданні міжособистісним конфліктам студентів морально-ціннісної спрямованості відіграє розвиток у них толерантності. Остання дозволяє особистості побудувати більш зважений, об'єктивний образ один одного і конфліктної ситуації загалом, а відтак розглядається як умова попередження деструктивних конфліктів та зниження гостроти конструктивних конфліктів. Толерантність – своєрідна стійкість до конфліктів та фундаментальна основа різноманітних форм взаємодії між людьми (О.Г.Асмолов) [1].

Толерантність – та властивість людини, яка відіграє чільну роль у подоланні станів фрустрації, до одного з різновидів яких належить міжособистісний конфлікт, особливо початкові його стадії. Таким чином, толерантність як певна налаштованість особистості, що виникає в неї при сприйманні антагонізму з іншими людьми, слугує умовою подолання негативних емоційних станів, які у протилежному випадку виступають мотивами розгортання конфліктної поведінки.

Толерантність лежить в основі стримування (копінгу) негативних, образливих, принижуючих іншого реакцій на конфліктну ситуацію. Образ міжособистісних взаємин включається у процес стримування на всіх етапах, трансформуючись і зумовлюючи позитивну динаміку емоційних станів людини у напрямку відновлення самовладання.

Отже, здійснений аналіз особистісного компоненту усвідомлення майбутніми вчителями міжособистісного конфлікту, свідчить про доцільність виділення таких його критеріїв, як мотивація набуття конфліктологічних знань, а також морально-ціннісна спрямованість особистості у ситуаціях конфліктної взаємодії. Мотивацію набуття конфліктологічних знань ми визначаємо за допомогою таких показників, як рівень, модальність і зміст мотивації досягнення і мотивації ставлення. Морально-ціннісна спрямованість передбачає такі показники, як пріоритет духовних цінностей, стійкість цінностей, прагнення до злагоди з товаришами і толерантність.

Враховуючи виділені критерії та їх показники, ми розробили характеристику студентів з різним рівнем розвитку в них особистісного компоненту усвідомлення міжособистісного конфлікту.

Студенти з високим рівнем розвитку особистісного компоненту усвідомлення ними міжособистісного конфлікту є найбільш мотивованими до вивчення конфліктології. У структурі їх мотивації до вивчення конфліктології переважають мотиви, пов'язані із можливістю вирішувати свої особистісні проблеми (мотиви особистісного осмислення, позитивного особистісного очікування, самооцінки особистісного потенціалу, пізнавальний, внутрішній, мотив визначення результатів). Перелічені мотиви визначають прагнення студентів при вивченні конфліктології усвідомити її особистісний сенс, з'ясувати свою компетентність в аналізі та вирішенні складних комунікативних ситуацій, глибше пізнати закономірності конфліктів у людському суспільстві. У них маловиражені екстернальні мотиви (змагання, досягнення успіху,

складності завдань) й мотиви докладання вольових зусиль (самооцінки вольового зусилля, самообілізації).

У студентів з високим рівнем особистісного компоненту усвідомлення міжособистісного конфлікту більшість конфліктів прямо стосуються відстоювання духовних цінностей у сфері взаємин студент – студент; студент – викладач; студент – викладач – студент та відображають уявлення студентів про належну поведінку. Конфлікт сприймається як спосіб відстоювання інтересів більшості, утвердження справедливості й соціальної рівності.

Високий рівень особистісного компоненту передбачає наявність у студентів толерантності, тобто поваги й визнання рівності, партнерства, прагнення до розуміння з іншими, уникнення домінування й тиску, визнання явища плюралізму думок й позитивного ставлення до цього факту, розуміння його переваг.

Студенти із середнім рівнем розвитку особистісного компоненту усвідомлення ними міжособистісного конфлікту є більш-менш мотивованими до вивчення конфліктології. У структурі їх мотивації до вивчення конфліктології переважають екстернальні мотиви (змагання, досягнення успіху, складності завдань). Мотиви, пов'язані із можливістю вирішувати свої особистісні проблеми виражені посередньо і на однаковому рівні із мотивами докладання вольових зусиль. Це свідчить про наявність у студентів певного прагнення до усвідомлення особистісного сенсу конфліктологічних знань, не досить вираженого бажання підвищити свою компетентність в аналізі та вирішенні складних комунікативних ситуацій.

Студенти із середнім рівнем особистісного компоненту розуміють зв'язок міжособистісного конфлікту й відстоювання духовних цінностей лише опосередковано. Конфлікт, насамперед, сприймається як спосіб відстоювання власних (часто егоїстичних) інтересів, проте студенти намагаються узгодити особисте із цінностями справедливості й соціальної рівності.

Толерантність цих студентів нестійка й ситуативна. У ситуаціях конфлікту різко знижується. Вони готові до поваги й визнання рівності, партнерства, до розуміння з іншими лише тоді, коли це не зачіпає їх особистих інтересів, переваг чи привілеїв.

Студенти з низьким рівнем розвитку особистісного компоненту усвідомлення ними міжособистісного конфлікту є слабо мотивованими до вивчення конфліктології. У структурі їх мотивації до вивчення конфліктології переважають мотиви, орієнтовані на докладання зусиль, що водночас знижує привабливість вивчення дисципліни. Включаючись у її вивчення, студенти мають негативні очікування, оцінюють складність виконуваних завдань як високу й недосяжну для належного рівня виконання, не бачать особистісного сенсу в отримуваних знаннях, можливості проявити себе з кращого боку, задоволеність виконанням роботи низька. Також у них досить виражені екстернальні мотиви

(змагання, досягнення успіху, складності завдань).

Мотиви, пов'язані із можливістю вирішувати свої особистісні проблеми у цих студентів виражені найслабше, що свідчить про відсутність у них прагнення при вивченні конфліктології усвідомити її особистісний сенс, з'ясувати свою компетентність в аналізі та вирішенні складних комунікативних ситуацій, підвищити гнучкість свого спілкування.

Ці студенти не розуміють зв'язок міжособистісного конфлікту й відстоювання духовних цінностей, а сприймають конфлікт суто як спосіб відстоювання власних егоїстичних інтересів, не намагаються при цьому узгодити особисте із загальноприйнятими цінностями.

У них невиражена толерантність, вони неготові до поваги й визнання рівності, партнерства, до розуміння з іншими. У спілкуванні переважає прагнення до домінування, нав'язування своїх думок і поглядів. Одноманітність та одностайність сприймаються як ідеал людських стосунків.

В емпіричному дослідженні стану розвитку у студентів особистісного компоненту усвідомлення ними міжособистісного конфлікту використано такі методики, як «Структура мотивації» [9], контент-аналіз наданих студентами описів міжособистісних конфліктів, методика ранжування цінностей, методика діагностики комунікативної толерантності В.В.Бойко.

Методика «Структура мотивації» дозволяє виявити два типи мотивації: мотивацію досягнення та мотивацію ставлення. Перший тип включає пізнавальні мотиви, мотив змагання, мотив досягнення успіху, внутрішній мотив, мотив визначення результатів, мотив складності завдань. Другий тип містить мотив ініціації, мотив самооцінки вольового зусилля, мотив самообілізації, мотив самооцінки особистісного потенціалу, мотив особистісного осмислення роботи, мотив позитивного особистісного очікування. Кожен мотив вимірювався діапазоном від 9 до (-9) балів, а тип мотивації – від 54 до (-54).

На основі наданих студентами описів міжособистісних конфліктів складався список найбільш частотних моральних цінностей, які виступили причинами конфліктів. У створеному таким чином списку моральних цінностей студенти повинні були відзначити ті з них, з приводу яких у них траплялись зіткнення з одногрупниками або свідками яких вони були.

За методикою «Діагностика комунікативної толерантності В.В.Бойко», чим більше балів набирає опитуваний, тим нижчий рівень його толерантності і – навпаки. Максимальна кількість балів – 135, свідчить про абсолютну нетерпимість до навколишніх, нуль балів – повна терпимість до всіх типів партнерів у всіх ситуаціях.

У дослідженні взяло участь 135 студентів третіх курсів фізико-математичного і педагогічного факультетів.

Отримані кількісні результати в узагальненому вигляді відображені у табл. 1.

Розподіл студентів за рівнем особистісного компоненту усвідомлення міжособистісного конфлікту (у %)

Критерії особистісного компоненту усвідомлення міжособистісного конфлікту	Рівні		
	Високий	Середній	Низький
Мотиваційний	18,5	63,0	18,5
Морально-ціннісний	16,3	53,3	30,4
Інтегрований критерій	17,4	58,2	24,4

Як свідчить табл.1, високий рівень особистісного компоненту мають 17,4% студентів, середній – 58,2 %, а низький – 24,4 %. При порівнянні рівнів окремих критеріїв помітно, що мотиваційний розвинений у студентів дещо краще. Стосовно нього більше студентів мають високі й середні показники, ніж стосовно морально-ціннісного критерію. Турбує також те, що близько чверті опитаних (24,4%) не мають достатньої мотивації та морально-ціннісної спрямованості при усвідомленні міжособистісного конфлікту, тому неспроможні виробляти ефективну лінію поведінки в умовах конфліктних взаємин.

Отримані кількісні результати допоможуть у подальшому оцінити загальний рівень усвідомлення студентами міжособистісного конфлікту та обґрунтувати побудову формувального експерименту.

Список використаних джерел:

1. Асмолов А.Г. Практическая психология и проектирование вариативного образования в России: от парадигмы конфликта – к парадигме толерантности // Психология образования: проблемы и перспективы: Материалы I-й междунар. научно-практ. конф. – Москва, 16-18 декабря 2004. – М.: Смысл, 2004. – С. 6-10.
2. Гришина Н.В. Психология конфликта. – СПб., М., Харьков, Минск: ПИТЕР, 2000. – 464 с.
3. Елисеев О.П. Практикум по психологии личности. – М.-СПб.: ПИТЕР, 2006. – С. 431-433.
4. Ильин Е.П. Сущность и структура мотива // Психологический журнал. – 1995. – № 2. – С. 27-41.
5. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности. – Минск, 1988. – 232 с.
6. Конфлікти в суспільстві: Діагностика і профілактика / Тези III-ї Міжн. наук.-практ. конф / За ред. М.І. Пірен, А.М. Зельницького та ін. – К. – Чернівці, 1995. – 476 с.
7. Ложкин Г.В., Повякель Н.И. Практическая психология конфликта. – К.: МАУП, 2002. – 256 с.

8. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
9. Пірен М.І. Конфліктологія. – К.: Академія, 2007. – 452 с.
10. Рахматуліна Ф.М. Мотивационная основа учебной деятельности и познавательная активность личности // Психологическая служба в вузе. – Казань, 1981.
11. Формирование мотивации учения. Книга для учителя / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 190 с.

Изложены результаты изучения личностного компонента осознания студентами межличностного конфликта. Определены мотивационный и морально-ценностный его критерии, а также их показатели. Представлено распределение студентов по уровням развития у них этого компонента.

Ключевые слова: личность, осознание, студент, конфликт, мотив, ценность, межличностные отношения.

The article considers the personal component of students realizing of interpersonal conflict. Its criteria and indicators were analyzed. These criteria are student person's drives and values. The level of personal component development in students were determined and described.

Key words: person, student, realizing, conflict, drive, value, interpersonal relation.

УДК 159. 923

Г. Ф. Гончаровська

РЕФЛЕКСІЯ ЯК ПОКАЗНИК ГОТОВНОСТІ ПСИХОЛОГІВ ДО МАЙБУТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті теоретично обґрунтовано поняття рефлексії як важливого показника сформованості готовності студентів-психологів до майбутньої діяльності з дітьми дошкільного віку. Проведено теоретичний аналіз основних типологій рефлексії, розроблених у психології, а також розкрито значення даного механізму у формуванні уявлень майбутніх спеціалістів про себе, про оточуючих; вплив рефлексії на процес самопізнання, самосвідомості і на характер майбутньої взаємодії з дітьми. Наголошено на необхідності в процесі навчання у виші створити сприятливі умови для розвитку рефлексії у суб'єктів навчальної діяльності.

Ключові слова: рефлексія, рефлексивні уміння, особистість, суб'єкт.

В умовах соціально-економічних змін в життя України, постає проблема радикальної перебудови у сфері виховання, навчання та розвитку особистості. На перше місце висувається проблема цінності особистості як майбутнього фахівця, найбільш значущими стають ідеї цілісності особистості, її вільний саморозвиток. Актуалізується проблема засвоєння нових ціннісних орієнтирів професійної діяльності майбутнього психолога, який взаємодіятиме з дітьми дошкільного віку. Специфічні завдання, що ставлять перед психологом умови життя, вимагають суттєвої зміни підходів до формування його особистості. Це передбачає перенесення акцентів в процесі професійної підготовки майбутнього спеціаліста в галузі дитячої психології на індивідуально-особистісні аспекти навчального процесу – ціннісні орієнтації студента, його досвід, психічний стан, установки, ставлення до себе, до інших людей. Особистість психолога в дошкільному закладі опосередковує, регулює взаємодію між дитиною та навколишнім соціальним середовищем. Він забезпечує досягнення дошкільником соціально та особисто значущих результатів діяльності, завдяки яким виконує певну соціальну роль в системі суспільних відносин, набуває певного життєвого досвіду. Включення майбутніх фахівців у навчальний процес як активних суб'єктів діяльності, є необхідною передумовою творчого професійного саморозвитку, засвоєння досвіду навчальної діяльності, а відтак сформованості готовності до діяльності з дітьми дошкільного віку.

Метою нашої статті є теоретичне вивчення внутрішніх механізмів саморозвитку, від яких залежить розгортання процесу професійної підготовки і, як результат, його ефективність та особистісно-професійне становлення майбутніх психологів. Таким механізмом саморозвитку та професійного становлення студентів-психологів, на нашу думку, є рефлексія, оскільки вона допомагає переосмислювати ціннісні орієнтації, способи діяльності, домагання, уявлення про себе, ставлення до себе. Даний механізм можна вважати способом розвитку суб'єктності студента-майбутнього фахівця. Методологічними основами нашого теоретичного дослідження є праці багатьох відомих вчених з проблеми рефлексії (О.В. Карпов, Є.О. Клімов, С.Е. Ковальов, В.О. Лефевр, С.Д. Смірнов, С.Ю. Степанов, Г.П. Щедровицький та ін.).

Робота психолога з дітьми дошкільного віку є високо організованою діяльністю, у процесі якої створюються соціально-психологічні умови для успішного психічного розвитку дитини. Дана діяльність повинна об'єднати завдання формування особистісного розвитку, соціально-психологічного, розвиток актуальних та потенційних можливостей кожної дитини. Фахівці у галузі дитячої психології вважають, що освітньо-розвивальний процес у дошкільному закладі є спільною діяльністю дорослого та дитини, в якій дитина не є просто об'єктом впливу. Психологу, який працює із дітьми дошкільного віку, потрібно володіти не тільки методиками діагностики особистості даного віку дитини, але й майстерністю бачити і розуміти, що і як сприймають діти, вмінням аналізувати внутрішній світ дошкільника,

його потреби, мотиви та проблеми.

Найбільш вивченими видами рефлексії є – інтелектуальна, комунікативна, кооперативна (О.С. Анісімов, В.Г. Анікіна, М.Е. Боцманова, Н.І. Гуткіна, В.В. Давидов, О.З. Зак, А.В. Захарова, Ю.Н. Кулюткін, Ю.М. Орлов, Л.А. Петровська, М.В. Савчин, І.О. Савенкова, І.М. Семенов, В.І. Слободчиков, С.Ю. Степанов та ін.). Зокрема, М.В. Савчин вважає, що здатність до професійної рефлексії як інтегративного феномену містить ряд складових: інтелектуальна як ядро рефлексії (відповідні розумові операції); екзистенційно-практична (наявність у професійному досвіді рефлекторно-перцептивних знань, вмінь: самооцінка, рівень домагань, прийоми самосприйняття, самоосмислення тощо); спонукальна (потреби професійної самореалізації та саморозвитку) [7]. Рефлексія, на думку вченого, це не просто довільне чи мимовільне усвідомлення особистістю певних ознак, змістів свідомості, але й активне, цілеспрямоване усвідомлення основ цих характеристик, з'ясування, виявлення їх причинно-наслідкового зв'язку.

Тому, відповідно до дослідницьких фактів фахівців, ми акцентуємо увагу на тому, що рефлексивні уміння варто вважати одними із центральних процесів професійної діяльності дитячого психолога.

Низка дослідників (Г.С. Абрамова, М.В. Бадалова, Р.В. Овчарова, Н.І. Пов'якель та ін.) серед найбільш важливих професійних складових особистості психолога виокремлює рефлексивність. Н.І. Пов'якель зазначає, що рефлексивні компоненти самосвідомості майбутнього спеціаліста є невід'ємною складовою професійної готовності до діяльності в галузі практичної психології, оскільки вони не тільки спрямовують процес мислення і прийняття рішення, але й забезпечують регулювання і саморегулювання діяльності та поведінки, збереження психофізичного й енергетичного потенціалу фахівця. Такий підхід дозволяє розглядати професійну рефлексію як «регулюючий і стабілізуючий балансовий механізм у діяльності практичного психолога» [4]. С.Л. Рубінштейн зазначав, що власне рефлексія забезпечує вихід із повного поглинання безпосереднім процесом життя для вироблення відповідного ставлення до нього, зайняття позиції над ним, поза ним для судження про нього [6].

Різні аспекти рефлексії досліджувалися М.Й. Боришевським, В.В. Давидовим, С.Д. Максименком, Ю.І. Машбицем, В.А. Семиченко, І.М. Семеновим, О. Старовойтенко. Зокрема, М.В. Бадалова розглядає рефлексивність майбутніх психологів як системну категорію, яка складається з двох взаємопов'язаних підсистем:

1. Сукупність уявлень спеціаліста про особливості ефективної професійної діяльності: наявність індивідуальної узагальненої теорії, на основі якої створюється і розвивається власна концепція психологічної допомоги, теоретична сензитивність – відкритість новому теоретичному знанню, прийняття своєї недосконалості і шляхи подальшого професійного розвитку, система професійних цінностей, яка враховує, зокрема, етичний кодекс практичного психолога, прийняття труднощів та суперечностей

різних сторін професійної діяльності як стимулу для подальшого розвитку, здатність вийти за межі безперервного потоку професійної діяльності з метою побачити свою працю загалом.

2. Сукупність уявлень про себе як суб'єкта професійної діяльності, наявність професійно значущих особистісних якостей, міри їх сформованості, визначення способів їх розвитку і корекції [1].

Згідно з даними теоретико-експериментальних досліджень сучасних психологів, існує низка причин, здатних призвести до того, що ми виокремлюємо рефлексію, як один із важливих показників сформованості готовності студентів-психологів до майбутньої діяльності з дітьми дошкільного віку. Аналіз наукових праць з проблеми рефлексії дає змогу прослідкувати їх прояв і розвиток в контексті формування готовності студентів до майбутньої діяльності. По суті, готовність майбутнього спеціаліста зумовлена рівнем сформованості його рефлексивної діяльності. Підготовка до рефлексивних дій як важлива особливість є також обов'язковою в процесі становлення його як компетентного фахівця, запорукою розвитку його професійних якостей, а також механізмом, який забезпечить у майбутньому неперервність професійного розвитку. Спираючись на дані науковців щодо аспектів рефлексії, можна констатувати, що інтелектуальну складову даного поняття утворюють вміння студента виділяти, аналізувати і співвідносити з предметною ситуацією власні дії. Кожну ситуацію взаємодії з дитиною дошкільного віку чи з оточенням дошкільника (батьками, вихователями) можна розглядати як проблемну не тільки для виокремлених осіб, але й для психолога. Саме в таких умовах необхідним є вміння спеціаліста здійснити певні рефлексивні зусилля з метою переосмислення і перетворення проблемної ситуації у ту, яка вирішується.

Комунікативно-кооперативний аспект рефлексії (Н.Г. Алексєєв, В.В. Рубцов, Г.П. Щедровицький та ін) чи екзистенційно-практичний (М.В. Савчин) передбачає розуміння важливості сумісних дій та їх координації. У цьому аспекті рефлексія виступає у своїй міжіндивідуальній формі (пізнання себе через іншого та іншого через себе), а також актуальним є цей момент для забезпечення зворотнього зв'язку. Як відомо, зворотній зв'язок є важливим у будь-яких взаємовідносинах, а у роботі з дошкільниками він забезпечує краще розуміння сенсу взаємодії, оскільки найчастіше пов'язаний з глибокими переживаннями дитини.

У дослідженнях, предметом яких є вивчення особистісного аспекту рефлексії, вчені роблять акцент на активізацію принципу саморозвитку особистості. Рефлексія, у колі цих досліджень, виступає як процес осмислення, що приводить до змін і породжує певні новоутворення особистості (Н.І. Гуткіна, І.Д. Бех, В.Н. Зарецький, О.Р. Новикова, С.Ю. Степанов, І.М. Семенов, А.Б. Холмогорова та ін.). Особливо важливою є особистісна рефлексія в контексті проблеми впливу професійної діяльності з дітьми дошкільного віку на особистість

психолога. Робота з дітьми належить до професій, які вимагають великого емоційного навантаження і відповідальності, внаслідок чого нерідко представникам цієї професії загрожує небезпека емоційного, розумового і фізичного виснаження. Саме в таких ситуаціях особистісна рефлексія виступає як один з найважливіших механізмів саморегуляції, психолог здатний не лише проаналізувати свій внутрішній світ, співвіднести його з поведінковими реакціями, але й забезпечити збереження психічного здоров'я, вмівши використовувати прийоми самообілізації в кризових станах.

Майбутній фахівець успішно функціонуватиме в колективі за умови, якщо володітиме певними особистісними і поведінковими навичками – активність, енергійність, відповідальність, компетентність, здатність до побудови альтернативного життєвого вибору і готовності до найбільшої кількості варіантів подій [3]. У процесі формування готовності студентів-психологів до майбутньої діяльності з дітьми дошкільного віку рефлексивні механізми забезпечують подолання суб'єктом труднощів у оволодінні професійними знаннями, вміннями та навичками. Саме особистісна рефлексія допомагає відображати суб'єкту свій внутрішній світ і багатогранність власних індивідуальних особливостей, усвідомлення і переосмислення яких, завдяки цьому механізму, дозволяє йому будувати плани самовдосконалення. Усвідомлення себе, своїх дій є основою емоційного ставлення суб'єкта до себе, що в свою чергу визначає самооцінку, самоприйняття, самоствалення і регуляцію поведінки в значущих ситуаціях.

Розробляючи теоретико-методологічні основи розвитку рефлексії майбутніх спеціалістів, дослідники вказують на необхідність вдосконалення адекватного уявлення про себе як суб'єкта життєдіяльності в процесі навчання у виші, на етапі професіоналізації, коли Я-концепція знаходиться в стадії формування і потреба в отриманні інформації про свої індивідуальні особливості є актуальною [2]. В практичному аспекті знання структури і специфіки розвитку рефлексії студентів є необхідною психологічною основою для діагностичної і корекційно-розвивальної роботи, яка здійснюватиме конкретизацію цілей та завдань, розробку засобів організації особистісного розвитку суб'єкта, вибір методів і прийомів роботи з ним в процесі формування готовності до майбутньої діяльності. Низка вчених (К.О. Абульханова-Славська, Б.Г. Ананьєв, Л.С. Грановська, В.Т. Лісовський, І.С. Кон, Г.К. Радчук, С.В. Савчин, В.І. Слободчиков, Д.Р. Узнадзе та ін.), вказують, що студентський вік можна вважати сенситивним до розвитку рефлексивних здібностей, осмислення вибраної професії, моделювання програм саморозвитку [5]. Даний період у розвитку особистості, на думку Г.К. Радчук, пов'язаний з визначенням власної життєвої позиції на основі рефлексії минулого, вироблення критичного ставлення до свого життя, формування світогляду як системи основних ціннісних орієнтацій. Тому навчання у виші у

контексті гуманітарної парадигми – це спосіб входження особистості у світ цінностей та ціннісного самовизначення.

Формування готовності студентів-психологів до майбутньої діяльності з дітьми дошкільного віку усе ще характеризується певною невідповідністю між психологічним пізнанням та самопізнанням. Провівши теоретичний аналіз результатів досліджень науковців з даної проблеми, ми вбачаємо необхідність у застосування ефективних методів для розвитку рефлексивного потенціалу майбутніх фахівців, оволодіння ними навичками цілісного аналізу взаємодії та спілкування з дітьми дошкільного віку, самоаналізу у галузі дошкільної психології. Тільки спеціально організоване навчання у виші сприятиме підвищенню рівня готовності майбутніх психологів до ефективної діяльності. Одним із дієвих методів у цьому напрямку, ми пропонуємо використання комплексу соціально-психологічних тренінгів, завдяки яким здійснюється формування необхідних особистісно-професійних знань та здібностей взаємодії з дітьми дошкільного віку. Під час проведення тренінгу ефективно вирішуються питання розвитку важливих якостей особистості, відбувається переосмислення чи зміна внутрішніх установок, стереотипів.

З метою активізації у студентів рефлексивного аналізу навчальної діяльності, процесів самоаналізу та самопізнання, формування навичок самодослідження, інтересу до самого себе, ціннісного ставлення до своїх думок, переживань ми пропонуємо студентам вести зошит самопізнання. Даний вид роботи сприяє осмисленню студентами свого внутрішнього світу, свого «Я», усвідомленню причин та наслідків власних дій. Особливо ефективними є записи у цьому зошиті після проведення практичних занять із дисципліни «Дошкільна психологія» на базі дошкільного закладу. Студенти-психологи мають можливість проаналізувати свою взаємодію із дошкільнятами, визначити рівень своїх знань, виявити недоліки.

Період навчання у виші є тією сферою життєдіяльності молодшої людини, де відбувається її зростання, становлення, формуються механізми, які ведуть особистість як суб'єкта учбово-професійної діяльності до вдосконалення. Рефлексія відіграє детермінуючу роль щодо інших професійних якостей майбутнього психолога, тому важливо, щоб вона формувалася не стихійно, а цілеспрямовано. Провідною метою сучасної вищої освіти мають бути такі орієнтири, які можуть замінити академічний підхід формування готовності студентів-психологів до майбутньої професійної діяльності на смислотворчий. Процес гуманітаризації навчання є процесом пошуку особистісних смислів, цінностей молодшої людини на шляху професіоналізації. Завдяки створенню сприятливих психолого-педагогічних умов, правильній організації навчального процесу, використанню широкого спектру інноваційних форм та методів навчання можливе досягнення високого рівня розвитку рефлексії як важливого показника готовності студентів-психологів до майбутньої професійної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Бадалова М.В. Профессиональная рефлексия практических психологов: опыт изучения / М.В. Бадалова // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – №4. – С. 28-30.
2. Двоглазова М.Ю. Структура личностной рефлексии студентов: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук: спец.19.00.01 – общая психология, психология личности, история психологии / М.Ю. Двоглазова. – М., 2008. – 24 с.
3. Кандыбович Л.В. Психологическое сопровождение становления профессионального самопознания молодых педагогов / Л.В. Кандыбович // Мир психологии. – 1999. – №2. – С. 21-24.
4. Пов'якель Н.І. Професійна рефлексія психолога-практика / Н.І. Пов'якель // Практична психологія і соціальна робота. –1998. – №6 – 7. – С. 3–6.
5. Радчук Г.К. Аксіопсихологія вищої школи. Монографія. / Г.К. Радчук – Тернопіль: ТНПУ, 2009. – 415 с.
7. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 423 с.
8. Савчин М. Студент. Рефлексія як механізм вдосконалення професійної діяльності фахівця / М. Савчин // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – №2. – С. 137-146.

В статтє теоретически обосновано поняттє рефлексии как важного показателя сформированности готовности студентов-психологов к будущей деятельности с детьми дошкольного возраста. Проведен теоретический анализ основных типологий рефлексии, разработанных в психологии, а также раскрыто значение данного механизма в формировании представлений будущих специалистов о себе, об окружающих, влияние рефлексии на процесс самопознания, самосознания и на характер будущего взаимодействия с детьми. Отмечена необходимость в процессе обучения в вузе создать благоприятные условия для развития рефлексии у субъектов учебной деятельности.

Ключевые слова: рефлексія, рефлексивные умения, личность, субъект.

The article theoretically grounded concept of reflection as an important indicator of students' readiness formation psychologists to future work with preschool children. The theoretical analysis of the main typologies of reflection developed in psychology, and disclosed the value of this mechanism in the formation of future professionals perceptions about themselves, others, the impact on the process of self-reflection, self-awareness and the nature of future interaction with children. The necessity of learning at the university to create favorable conditions for the development of reflection in business training activities.

Key words: reflection, reflective ability, personality, subject.

ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ВХОДЖЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В ОСВІТНЮ ОРГАНІЗАЦІЮ

В статті розглядається дуже важлива проблема підготовки майбутніх педагогічних працівників до входження в освітню організацію. Автор звертає увагу на сутність поняття «входження» та «входження в організацію». Визначає детермінанти підготовки майбутніх педагогічних працівників до входження в освітню організацію.

Ключеві слова: входження, входження в організацію, особистісні зміни, психологічна підготовка, майбутні фахівці.

Докорінні зміни в соціально-економічному та культурному розвитку держави потребують підготовки майбутніх педагогічних працівників освітньої сфери. Реалізація цього стратегічного завдання зумовлена також глибинними змінами в системі й структурі вищої освіти та необхідністю інтеграції національної освіти в європейський та світовий освітній простір. Це вимагає подальшого вдосконалення та розвитку проблеми підготовки фахівців педагогічного спрямування. Проблема психологічної підготовки педагогічних працівників до входження в організацію спеціально ще не вивчалася, проте окремі аспекти психології *входження* знайшли відображення в працях *зарубіжних* (D. Xanthopoulou, A. V. Bakker, E. Demerouti, W. B. Schaufeli, S. Langelaan, L. J. P. Van Doornen, W. A. Kahn, C. Maslach, S. E. Jackson, M. Leiter та ін.), *російських* (О. Вирковський, О. С. Виханський, О. І. Наумов, О. Володіна, М. М. Осипова, А. Чугунова та ін.) учених.

Що ж стосується *українських авторів* з психології загалом та організаційної психології, зокрема, то вдалось виявити проблему відсутності теорії входження в організацію, що ускладнює цілеспрямоване управління цим процесом і вимагає обґрунтування теоретичних основ та розробки психологічної системи роботи з майбутніми фахівцями, а також потребує вивчення процесу входження майбутніх педагогічних працівників до нових умов життєдіяльності в організації.

На основі цих досліджень можна зробити висновок, що розвиток психологічної готовності до входження в організацію є важливою складовою професійної підготовки майбутніх педагогічних працівників освітніх організацій.

Мета дослідження: визначити специфіку основних психологічних детермінант щодо підготовки педагогічних працівників до входження в освітню організацію.

Аналіз наукової літератури показав, що серед цих досліджень відсутні роботи, які стосуються підготовки майбутніх педагогічних

працівників освітніх організацій до входження в організації. Тому, одним із завдань саме вищої школи має бути, на наш погляд, акцент на психологічній підготовці майбутніх педагогічних працівників до входження в освітню організацію. Адже, отримані під час такої підготовки професійні знання, вміння й навички особистості допоможуть їм самим швидко адаптуватися до входження в освітню організацію, забезпечити адаптацію усіх учасників навчально-виховного процесу до швидкого й ефективного виконання необхідних завдань зі здійснення професійної діяльності в організації.

Дослідники [1; 4] акцентують увагу на тому, що успіх входження людини в організацію залежить від того, наскільки ця людина вмотивована на вдале входження в організацію. Зазначається взаємозв'язок мотивації майбутнього фахівця на членство в організації: чим сильніше бажання, тим яскравіше виражено намагання перебороти труднощі входження в організаційне оточення. І навпаки, якщо мотивація входження недостатня, то фахівець може припинити процес навчання й адаптації до організаційного оточення, відразу, пішовши з організації або залишаючись у ній до виникнення якогось конфлікту між ним і організаційним оточенням.

На думку А. Чугунової, успіх входження людини в організацію залежить від того, наскільки ця людина вмотивована на входження в організацію, і від того, наскільки організація на початковому етапі входження в змозі її утримати. Якщо людина сильно вмотивована на членство в організації, вона буде намагатися перебороти труднощі входження й домагатися того, щоб, незважаючи на складнощі цього процесу, адаптуватися до організаційного оточення. Якщо ж мотивація входження недостатня, то людина може припинити процес навчання й адаптації до організаційного оточення, відразу ж пішовши з організації або ж залишаючись у ній до явного розростання конфлікту між нею і організаційним оточенням. Однак, якщо людина навіть і не має досить сильної мотивації на входження, *завданням організації є* зацікавити її, запропонувати вигідні умови праці. Як зазначає дослідниця, це можуть бути [6; 7]:

- пропозиції довгострокової матеріальної підтримки, що виходять за рамки заробітної плати;

- обіцянка в майбутньому просування по службі або надання цікавої роботи;

- забезпечення за рахунок організації можливостей навчання й розвитку;

- надання на пільгових умовах житла тощо.

Варто відмітити, що даний процес має дві сторони взаємодії: одна – це фахівці, інша – освітня організація. Установлено, що гармонійне сполучення цих сторін взаємодії, є однією з найважливіших завдань психології, тому що воно забезпечує основу ефективного входження майбутніх фахівців в організацію [3].

Входження майбутніх фахівців в організацію завжди пов'язане з рішенням декількох проблем, які обов'язково супроводжують цей процес.

По-перше, це пристосування до нового оточення, що не завжди відбувається успішно й ефективність якого залежить від правильної взаємодії обох сторін: майбутнього фахівця й організаційного оточення.

По-друге, це поведінка майбутнього фахівця та здатність змінюватись відповідно до нових вимог, без чого у багатьох випадках неможливо вдале входження в організацію.

По-третє, це умови (мета, завдання, місія тощо) праці в організації, що допомагають майбутньому фахівцю реалізувати свої потенційні можливості (відповідно до її потреб і критеріїв відбору) не залежно від соціально-економічних змін в оточуючому середовищі [1].

Саме від вдалого вирішення цих проблем буде залежати ефективне входження майбутнього фахівця в організацію та продуктивна взаємодія з організаційним оточенням.

Для того, щоб зрозуміти, як будується взаємодія майбутнього фахівця з організацією, необхідно усвідомити: сучасні тенденції розвитку організації; індивідуальні характеристики особистості, які визначають поведінку майбутніх фахівців в організації; специфіку організаційної культури та її вплив на входження майбутніх фахівців в діяльність організації.

Розглянемо, насамперед, сутність терміну входження в організацію та основні підходи до визначення даного феномену, наявні в психолого-педагогічній літературі.

На думку російського автора О. Виханського [2], необхідною умовою успішного входження в організацію є вивчення системи цінностей, правил, норм і поведінкових стереотипів, характерних для даної організації. Тобто, автор вбачає в понятті входження всю сукупність цінностей та норм, що існують в організації. Проте автор наголошує, що найбільший ефект для першого етапу взаємодії людини з організаційним оточенням вони матимуть тоді, коли знатимуть ключові цінності, без знання яких можуть виникнути нерозв'язні конфлікти між людиною й оточенням. Установлення систем такого роду норм і цінностей і відповідний їхній опис є важливим завданням керівництва, зокрема осіб, відповідальних в організації за кадрову роботу. Так, на думку О. С. Виханського та О. І. Наумов, для людини, що вступає в організацію необхідно усвідомлювати значимість цього навчання й розглядати його як частину «ціни», що він повинен «заплатити» за входження в організацію. Він повинен розуміти, що навчання на етапі входження допоможе йому істотно скоротити «плату» за конфлікти, які будуть виникати в майбутньому між ним і організаційним оточенням [2].

Виділено основні сторони життєдіяльності організації, якими має оперувати людина, що входить в організацію, а саме: місія й основні цілі організації; найкращі засоби, які можуть бути використані для досягнення цілей організації; імідж організації; принципи, правила й норми, що

забезпечують відмінні риси й існування організації як єдиного організму; обов'язки та ролі, які повинен брати на себе фахівець в організації.

Дуже важливим аспектом при входженні людини в організацію є знання про організацію, її особливості, специфіку діяльності. Це допомагає працівнику бути готовим здійснювати роботу ефективно та вдало. Тому при вступі на роботу людина повинна бути готова: усвідомити відповідність власної поведінки нормам спілкування з колегами; адекватно сприймати діяльність організації; звертатися до керівництва у ввічливій формі з різних питань; дотримуватися необхідного стилю одягу, установленого режиму праці та відпочинку [5].

На думку М. М. Осипової, на етапі входження нового члена в організаційне оточення, необхідно ставити перед собою такі три завдання:

- 1) руйнувати старі поведінкові норми молодого фахівця;
- 2) зацікавлювати його роботою саме в цій організації;
- 3) прищеплювати фахівцю нові норми поведінки.

Всі ці процеси здійснюються у тісному взаємозв'язку й реалізується сукупним набором певних прийомів і методів.

Виокремлюють *негативні аспекти впливу* на входження людини в організацію. До таких можна віднести крайнє протилежні, як з одного боку – незавантаженість на роботі, постановка спрощених та легких завдань, так і з іншого – дуже складних завдань і велике завантаження на роботі. Науковці стверджують, що на початковому етапі входження людини в організацію бажано було б обминати такі випадки.

До *сприятливих аспектів віднесено* такі, які, по-перше, можуть бути вирішені новим членом організації самостійно, по-друге, несуть у собі елемент виклику й незвичайності й, по-третє, для рішення яких потрібні дії й поведінка, що суперечать тому, як людина поводи́ла себе раніше. З врахуванням сказаного, тільки за цих умов, в нового працівника може виникати підвищений інтерес до організації, задоволення від одержання незвичайного для нього результату й сумнів з приводу абсолютної правильності попереднього досвіду й попередніх знань.

Так, М. М. Осипова зазначає, що відібравши людину для виконання нею певної ролі, організація виходить з того, що є потреба в цій людині і вона буде корисною. Тому втримання людини та її адаптація до умов праці в організації є винятково важливим завданням, за рішення якої в першу чергу відповідальне керівництво організації [5].

Аналіз наукової літератури та практичний досвід надав можливість визначити, що *входження в організацію* – це процес взаємодії людини та організації, під час якого відбувається прийняття та усвідомлення людиною норм та цінностей організації, особливостей організаційної культури та відповідальності за виконання нових обов'язків; а також відповідно сама організація повинна брати на себе зобов'язання зацікавлювати людину відповідно до місії та завдань організації, змінювати стереотипи та старі норми поведінки натомість прививати нові, вмотивовувати до роботи.

Аналіз наукової літератури надав можливість виділити такі психологічні детермінанти входження майбутніх працівників в освітню організацію:

— мотивація майбутніх фахівців на членство в організації: чим сильніше мотивація, тим легше переносяться труднощі;

— взаємодія між фахівцями та організацією повинна носити гармонійне спрямування;

— поведінка майбутнього фахівця має бути позбавлена зайвих стереотипів;

— психологічні умови організації праці повинні бути такими, що допомагають реалізувати майбутньому фахівцеві свої потенційні можливості.

Отже, з'ясовано, що початковий період вступу в організацію для багатьох виявляється дуже складним. Непідготовлена людина може зробити ряд суттєвих помилок, які спотворюють дії працівника та не дозволяють їй в повній мірі використати потенційні можливості для реалізації себе в організації.

Список використаних джерел:

1. Балл Г. А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности / Г. А. Балл / Вопросы психологии. – 1989. – №1. – С. 92 – 99.
2. Виханский О.С. Менеджмент: Учебник / О. С. Виханский, А. И. Наумов. – 3-е изд. – М.: Гардарики, 2003. – 528 с.
3. Вырковский А. Метропроходцы / А. Вырковский // Секрет фирмы. – 2004. – № 16 (55). – С. 68-70.
4. Москальов М.В. Психологические детерминанты эффективного вхождения педагогических работников в организацию, как фактор предупреждения профессиональных кризисов / М. В. Москальов, А. С. Москальова // сб. тез III Междунар. наук.-практ. конф. «Перспективы и возможности психологи, бизнеса и социальной работы в современной Европе» (г. Рига, 24-25 мая 2012 г.); Балтийский ин. психологии и менеджмента. – Рига, 2012. – С. 82-85.
5. Осипова М.М. Кадровый менеджмент. Этапы успешного вхождения нового человека в организацию / М. М. Осипова. – Режим электронного доступа: <http://www.psyhealth.ru/article18.php>.
6. Чугунова А. Большие оригиналы / А. Чугунова // Секрет фирмы. – 2005. – № 26 (113). – С. 46-49.
7. Чугунова А. Риэлтерский экстерн / А. Чугунова // Секрет фирмы. – 2005. – № 18 (105). – С. 38-45.

В статье рассматривается очень важная проблема подготовки педагогических работников к вхождению в образовательную организацию. Обращается внимание на то, что носителями этого процесса должны быть педагогические работники образовательных организаций. Поэтому

основной задачей статьи являются изучения специфики подготовки педагогических работников к вхождению в образовательную организацию.

Ключевые слова: *вхождение, вхождение в организацию, личностные изменения, психологическая подготовка.*

In clause very important problem of preparation of pedagogical workers to occurrence in the educational organization is considered. That carriers of this process should be pedagogical workers of the educational organizations is paid attention. Therefore the primary goal of clause are studying specificity of preparation of pedagogical workers to occurrence in the educational organization.

Key words: *occurrence, occurrence in the organization, personal changes psychological preparation.*

УДК 316.46.058.2

А. І. Куриця

СУБ'ЄКТИВНІ ТА ОБ'ЄКТИВНІ ЧИННИКИ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ ЛІДЕРА

У статті автором висвітлюються різні підходи до проблеми лідерських якостей та їх класифікації. Проаналізовано суб'єктивні та об'єктивні чинники у формуванні особистості лідера.

Ключові слова: *особистість лідера, суб'єктивні чинники формування особистості лідера, об'єктивні чинники формування особистості лідера.*

В сучасній літературі часто конфронтують дві точки зору на лідерські якості. Перша передбачає, що людина має народитися лідером, що навчання та виховання не відіграють ніякої ролі. Інша точка зору полягає в тому, що лідерські якості розвиваються, хоча й для цього потрібні деякі задатки від народження психофізіологічного характеру. Це, зокрема, гостра увага, гарна пам'ять, здатність до продуктивного мислення тощо.

Теорія лідерських якостей являється найбільш раннім підходом у вивченні та визначенні лідерства. В цьому напрямку були проведені сотні досліджень, породивших занадто довгий список виявлених лідерських якостей. Була змога узагальнити і згрупувати всі раніше виявлені лідерські якості. Були висунуті основні п'ять якостей, які характеризують лідера: розум та інтелектуальні здібності, панування та домінування над іншими, впевненість в собі, активність та енергійність, знання справи.

Лідер не тільки повинен прагнути вести людей за собою, але і володіти для цього необхідними якостями. Послідовники повинні бути

готові йти за ним і виконувати намічену мету. Найбільшою увагою спеціалістів, які розробляють прикладні проблеми виявлення лідерів користується «теорія рис» лідерів. Ця теорія являється найбільш раннім підходом у вивченні та визначенні лідерства. В цьому напрямку були проведені сотні досліджень, породивши довгий список лідерських якостей.

Дослідження зарубіжних науковців доводять, що висунення на лідерську позицію обумовлюється не лише зовнішніми, пов'язаними з ситуацією, а й внутрішніми особистими особливостями (Р. Бейлз, Е. Богардус, Д. Хоманс) [1].

Б.І. Кретов систематизує і виділяє такі чотири групи лідерських якостей: фізіологічні: зріст, вага, положення у суспільстві, зовнішній вигляд, енергійність рухів, стан здоров'я; психологічні: емоції, характер, темперамент; інтелектуальні (розумові) здібності і вміння розв'язувати проблеми та приймати рішення; особисто-ділові: навички і вміння у виконанні управлінських функцій [3].

А. Коломінський визначає, що для того, щоб вплив лідера на групу був ефективним, він повинен мати певні особисті якості: інтелект (вище середнього), здатність керувати собою (вміння в повній мірі використовувати власний час) і наявність чітких особистих цілей, організаторські здібності, ініціативність (самостійність, здатність усвідомлювати потребу до дій), впевненість у собі (висока самооцінка, високий рівень домагань), творчий підхід до вирішення проблем, вміння впливати на оточуючих (здібності переконувати, навіювати, вміння слухати інших) [3].

Стогділл вважає, що особистісні якості лідера можуть бути згруповані в рамках п'яти широких понять: наполегливість і активність, дружність і згода, сумлінність і чесність, емоційна стабільність та самоконтроль, інтелект та прагнення до самовдосконалення. Ця модель названа «Велика п'ятірка Стогділла» [3].

Деякі автори виділяють загальні і специфічні якості лідерів. Загальні якості притаманні не лише лідерам, але й потенційним лідерам, тобто людям, які можуть ними стати. Це такі якості: компетентність – знання справи, якою займається людина, активність – вміння діяти енергійно, ініціативність – творче виявлення активності, готовність висувати нові ідеї, комунікабельність – відкритість для інших, потреба у спілкуванні з людьми, самостійність – незалежність у судженнях, вміння брати на себе відповідальність, спостережливість – вміння швидко помічати важливе, організованість – здатність планувати свої дії, проявляти послідовність, зібраність.

Специфічні якості лідера: індикатори лідерського таланту, організаторська проникливість – тонка психологічна вибірковість, вміння зрозуміти іншу людину, знайти для кожного місце відповідно індивідуальним якостям, здібностям, здібність до активного психологічного впливу, схильність до організаторської роботи.

Більш пізніє вивчення привело до виділення чотирьох груп

лідерських якостей: фізіологічні, психологічні (чи емоційні), розумові (чи інтелектуальні) та особистісно-ділові.

До фізіологічних відносять такі якості людини як зріст, вага, статура, зовнішній вигляд чи показність, енергійність рухів та стан здоров'я.

Психологічні (емоційні) якості проявляються на практиці, головним чином, через характер людини. Вони мають як спадкову, так і виховну основи. Вроджені задатки – це першооснова психічних якостей, які, в свою чергу, бувають двоїстого характеру:

— психічні якості, не піддаються або слабо піддаються корекції (прагнення до лідерства, схильність до ризику, темперамент);

— психічні якості, які піддаються вдосконаленню (рівень та структура інтелекту, довільна пам'ять).

Удосконалюються психологічні якості під впливом досвіду, що його набуває людина в процесі свого життя і діяльності.

Вивчення розумових (інтелектуальних) якостей і їх зв'язків з лідерством показують, що рівень цих якостей у лідерів вищий, ніж у не лідерів. Основними інтелектуальними здібностями для лідера повинні бути: панорамність мислення (системність, широта, комплексність), схильність до сприйняття нових ідей і досягнень та професійна предметність (знання деталей і тонкощів управління).

Особистісно-ділові якості носять характер набутих та розвинутих у лідера навичок та вмінь щодо виконання своїх функцій. Сюди можна віднести діловитість, ініціативність, підприємливість, вміння приймати нестандартні рішення.

Є. Жаріков та Є. Крушильницький вважають, що лідер повинен бути: вольовий, здатний переборювати перепони на шляху до мети; наполегливий, здатний ризикувати; терпеливий, готовий довго і гарно виконувати одноманітну роботу; ініціативний; незалежний; психічно стійкий, не дає залучити себе до нереальних пропозицій; легко адаптується до нових умов; самокритичний, реально оцінює не лише свої перемоги, а й поразки; вимогливий до себе й до інших; надійний, на нього можна покластися; вміє вирішувати нетрадиційні задачі оригінальними методами; стійкий до стресів, не втрачає самовладання в екстремальних ситуаціях; оптиміст; рішучий, здатний самостійно і своєчасно приймати рішення в критичних ситуаціях і брати відповідальність на себе [7].

Р.Л. Крічевський, Е.М. Дубовська вивчали лідерство у старшокласників і виділили такі якості: емпатія, товариськість, оптимізм, комунікабельність, організаторські здібності, відповідальність [7].

На думку О. Цикаршвілі [6], формування лідерських якостей залежить від різноманітних об'єктивних і суб'єктивних факторів, зокрема політичних та соціально-економічних (ситуація невизначеності чи екстремальна ситуація як умова необхідності дії, зміна місця проживання, трагедія чи урочиста подія тощо), фізіологічних та психологічних (фізична привабливість, харизма, зміна в сприйняттях, настроях та ціннісних установках тощо) та педагогічних (застосування педагогічних технологій).

Для того, щоб виявити роль суб'єктивних і об'єктивних чинників у формуванні особистості лідера, здійснено порівняльний аналіз результатів опитування досвідчених лідерів, проведеного К. Дж. Марджерісоном [8], та студентів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, більшість з яких ще не набули достатнього досвіду лідерства. Респондентам ставилося питання: «Які чинники допомогли (для студентів – «допомогли би») вам розвиватися як лідеру?» Результати опитувань наведено в табл. 1:

Таблиця 1

Чинники, що зумовлюють формування особистості лідера

Чинники, виділені лідерами	Ранг	Чинники, виділені студентами
Здатність працювати з різними людьми	1	Підтримка вищим керівництвом
Взяття на себе відповідальності за важливі завдання	2	Підтримка друзів, оточуючих
Потреба досягати результатів	3	Автономія, вільний вибір дій
Досвід лідерства на початку кар'єри, великий досвід виконання інших різноманітних функцій	4	Взяття на себе всієї відповідальності, зокрема за негативні результати діяльності
Наявність більшої кількості ідей та пропозицій, ніж у інших колег, пошук нових можливостей	5	Здатність знайти підхід до людей, зберегти добрі стосунки з усіма – вищим керівництвом та підлеглими
Підтримка від безпосереднього начальника	6	Зв'язок лідерства зі сферою, яка цікавить, де можна проявити себе
Здатність змінити управлінський стиль, щоб відповідати обставинам	7	Спеціальна підготовка до виконання лідерських функцій, здобуття знань, як впливати на інших
Підтримка сім'ї, друзів	8	Наслідування, засвоєння досвіду людини, що є взірцем як лідер
Спеціальна підготовка	9	Здатність зацікавити, запропонувати щось нове іншим
Робота на початку кар'єри з керівником, який був зразком для наслідування	10	Досвід лідерства

Як свідчить аналіз даних таблиці 1, успішні досвідчені лідери на перше місце ставлять суб'єктивні чинники («мій успіх залежить передусім від мене самого: моїх здібностей, умінь, мотивації, а потім від інших людей: підтримка вищим керівництвом, спеціальна підготовка тощо»), а

студенти – об’єктивні («якби мене висунули на лідерську позицію, підтримали»). Заслуговує на увагу той факт, що обидві групи респондентів надають значення спеціальній підготовці до лідерської діяльності, але для студентів вона є актуальнішою, оскільки для них навчальна діяльність є основною.

Одержані результати переконливо свідчать про необхідність упровадження до навчального процесу передусім суб’єктивних умов формування лідерських якостей студентів.

Значний інтерес мають праці зарубіжних дослідників Б. Басса та Б. Шаміра [9], в яких указано, як харизматичні лідери впливають на послідовників для того, щоб спонукати їх самих до лідерської позиції, при цьому суб’єктивні умови впливу реалізуються за допомогою об’єктивних, якими є способи лідерства. Так, Б. Шамір велику увагу приділяє розвитку мотивації послідовників – майбутніх лідерів. Їх мотивація може ґрунтуватися на:

1) особистій ідентифікації (наслідування поведінки лідера, прийняття тих самих установок, щоб бути схожим на лідера) та соціальної ідентифікації (ототожнення себе зі зборами людей, такими як група, організація або нація). Лідер забезпечує розвиток мотивації за допомогою таких способів, як виділення організації серед інших шляхом змагання; створення культури організації, що включає символи (фірмові знаки, девізи, форму одягу); впровадження ритуалів, наприклад, виконання гімну компанії або групові вправи перед роботою, церемонії, вечірки, процедури ініціації;

2) інтеріоризації (засвоєння цінностей та ідеології лідера, ототожнення справи з життям). Її реалізація забезпечується через залучення випробувачів до нової цікавої діяльності, й при цьому лідер зменшує значення зовнішніх цінностей (виплат, відпусток) і підкреслює внутрішні цінності (задоволення від самого процесу роботи);

3) індивідуальної самоефективності (переконання в тому, що людина компетентна і здатна досягти мети) та колективної самоефективності (переконання в тому, що група як єдине ціле є компетентною і здатна досягти мети). На основі аналізу й інших зарубіжних джерел, зокрема праць В. Шеклтона [8], досягнення індивідуальної самоефективності реалізується за допомогою таких способів, як організація «запалюючих зборів» – інтенсивної програми тренінгу, що включає емоційний обмін думками, саморозкриття, супроводжується звуковими і світловими шоу, ритуалами; створення робочих груп, які самі здійснюють набір кадрів, розробку й упровадження стратегій підвищення якості роботи, контроль за діяльністю, проводять збори, на яких всі співробітники роблять внесок у поліпшення якості.

У дослідженні Б. Басса [9] суб’єктивні умови розвитку послідовників лідером також реалізуються за допомогою об’єктивних – способів лідерства. Розвиток мотивації здійснюється через настроювання, при

якому лідер створює чітку картину майбутнього стану та спонукає підлеглих перетворити її на реальність. Інтелектуальна стимуляція (здобуття послідовниками необхідних знань, розвиток їх інтелектуальних та креативних умінь) реалізується за допомогою таких способів, як дискусії, обмін думками, в процесі яких лідер заохочує послідовників використовувати свою уяву і «кидати виклик» прийнятим способам виконання роботи, не соромитися думати, впроваджувати в діяльність зміни й інновації. Розвиток мотивації та вмінь також реалізується за допомогою залучення послідовників до нової активної діяльності та наділення їх повноваженнями.

Отже, можна говорити про важливість впровадження до навчального процесу передусім суб'єктивних умов формування лідерських якостей студентів. Формування лідерських якостей буде ефективним, якщо в такі умови як: урахування особливостей і розвиток мотивації лідерства; забезпечення цілеспрямованого розвитку лідерських якостей; створення стимулювального і розвивального середовища з використанням інтерактивних форм роботи (КТС, тренінги, рольові ігри) та створення гуманних відносин суб'єктів виховання.

Список використаних джерел:

1. Бендас Т.В. Лидерство в кросс-культурных и гендерных исследованиях: Монография // Т.В. Бендас, И.С. Якиманская, — Оренбург: ИПК ГОУ ОГУ, 2006. — 294 с.
2. Бондаренко О.Ф. Психологічна допомога особистості. — Харків: Фоліо, 1996. — 344 с.
3. Кретов Б.И. Типология лидерства / Б.И. Кретов // Соц-гуманистические знания. — 2000. — № 3. — С. 73 — 78.
4. Мараховська Н.В. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу: Дис... канд. наук: 13.00.04 — 2009.
5. Психология лидерства: Хрестоматия / Сост. К.В. Сельченков. — МН.: Хаверст, 2004. — 368 с. (Библиотека практической психологии).
6. Цикаришвили Е.В. Процессуально-технологические основы воспитания лидера в старших классах общеобразовательной школы: Дис... канд. наук: 13.00.04 — 2000. — 186 с.
7. Шалагинова Я.В. Психология лидерства. — СПб.: Речь, 2007. — 494 с.
8. Шеклтон В. Психология лидерства в бизнесе / В. Шеклтон. — СПб.: Питер, 2003. — 222 с.
9. Bass B.M. and Avolio B.J. Developing transformational leadership: 1992 and beyond. *Journal of European Training*, #14, 1990, P.21-27.
10. David Katz & Robert L. Kahn, *The Social Psychology of Organizations* (New York: Wiley, 1976), chap. 11.

В статье автором описаны разные подходы к проблеме лидерских качеств та их классификации. Проанализировано субъективные и объективные факторы формирования личности лидера.

Ключевые слова: *личность лидера, субъективные и объективные факторы формирования личности лидера.*

In this article the author highlights the different approaches to leadership and their classification. Analysis of subjective and objective factors in shaping the personality of the leader.

Key words: *personality leader subjective factors shaping the personality of the leader, objective factors shaping the personality of the leader.*

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ТА ЗАСОБИ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ У ВНЗ

УДК 159.923:378

Г. К. Радчук

ОСОБЛИВОСТІ ДІАЛОГІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ЗМІСТУ В КОНТЕКСТІ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена проблемі діалогізації навчального матеріалу, що пов'язана з конструюванням таких освітніх ситуацій, які б активізували смислопошукову активність студентів. Обґрунтовано, що основними характеристиками конструювання освітніх ситуацій можуть виступати: контекстуальність, відкритість, метафоричність предметного змісту навчального матеріалу, смислотворчі інтенції педагогічного мовлення, ігрові форми навчальної взаємодії.

Ключові слова: *освітній діалог, освітні ситуації, метафоричність, контекстуальність, відкритість знання, смислопошукова активність студента.*

Діалог як форма організації спілкування суб'єктів освітнього процесу є для сучасної вищої освіти важливим предметом обговорення та аналізу, оскільки діалог – один з найважливіших елементів гуманістичної та гуманітарної парадигм в освіті. Однак незважаючи на зростання кількості досліджень, повноцінної теорії діалогу на рівні педагогічної практики поки що не існує.

Останнім часом на необхідність діалогізації освітнього процесу звертали увагу такі науковці, як С.В. Белова, І.Д. Бех, А.О. Вербицький, Т.В. Говорун, М.В. Камінська, С.В. Кульневич, С.Ю. Курганов, В.Я. Ляудіс, С.Д. Максименко, Ю.В. Сенько, В.В. Сериков та ін. Теоретичний аналіз означених підходів дозволив виокремити деякі особливості роботи з освітнім матеріалом у напрямку його діалогізації:

Освітній процес (діалог, пошук, гра) стають джерелом набуття особистісного досвіду студента.

Освітній текст як фрагмент культури засвоюється через контекст, розвиток Я йде через діалог.

Елементом конструювання є не фрагмент освітнього матеріалу, а подія в житті особистості, яка дає їй цілісний життєвий досвід.

Внутрішній світ, особистісний досвід студента і педагога стають частиною змісту освіти.

Гуманітаризація освіти забезпечується засобами розгортання змісту освіти, що адекватні природі самого знання і процесу освіти. Зміст професійної освіти вимагає суб'єктивного осмислення його учасниками – викладачами і студентами.

Тому, спираючись на вищенаведені теоретичні розвідки, ми хочемо представити освітній діалог як процесуально-цілісну форму активного навчання, спрямовану перш за все на перетворення внутрішнього досвіду майбутніх фахівців та набуття нового. Освітній діалог – це гуманітарна форма навчання, котра виступає зовнішньою спонукуючою внутрішнього ініціювання особистісно-професійного становлення майбутнього фахівця, розвитку ціннісно-сислової сфери студента.

Варто мати на увазі, що міжособистісна взаємодія суб'єктів освітнього процесу опосередковується тим професійним змістом освіти, що зараз вивчається, і набуває характеру взаємозв'язку: суб'єкт (викладач) – предмет – суб'єкт (студент).

У цьому контексті сутність педагогічної діяльності полягає у здійсненні таких процедур над освітнім змістом, котрі робили б його суб'єктивно значущим для студентів, актуалізували б у них смислові переживання. Власне, мова йде про діалогізацію навчального матеріалу як частини змісту професійної освіти, який підлягає засвоєнню студентами. Що буде вичерпано зі змісту освіти, що із «мертвого», чужого знання стане «живим» (В.П. Зінченко), рідним, пристрасним – питання завжди відкрите. Зміст вищої професійної освіти представлений у педагогічному процесі текстами культури. Проте не всякий текст культури стає освітнім. Він стане для конкретного студента таким, за умови, якщо перед ним не безлика інформація, а пристрасне послання автора тексту.

Зрозуміло, що провідна роль тут належить педагогу. Мова йде про готовність викладача діалогізувати навчальний матеріал. Навчальний матеріал варто представляти як суперечливу логіку наукового пізнання, як процес поглиблення, повернення до вихідних даних та їх проблематизації. Викладач повинен конструювати такі освітні ситуації, котрі актуалізують смислові переживання, вимагають прояву суб'єктних позицій студентів. Елементом проектування стає не фрагмент змісту освіти, а подія в житті особистості, що дає їй цілісний життєвий досвід, оскільки найвищі цінності людства повинні ніби знову народитися в досвіді особистості, інакше вони не можуть набути для неї особистісного смислу.

Таким чином, завдання викладача полягає у використанні свого діалогічного бачення предмету знання задля розгортання сюжету освітнього діалогу. Ключова роль у сюжетній побудові діалогу належить освітній ситуації. Інакше кажучи, діалогізація навчального матеріалу пов'язана з конструюванням таких освітніх ситуацій, які б активізували смислопошукову діяльність студентів. Саме освітня ситуація, на наш погляд, є моментом здійснення зустрічі як онтологічної реальності і переходу її в подію (особистісно значуще явище).

Аналіз теоретичних джерел та власний педагогічний досвід

дозволили нам виокремити основні характеристики конструювання освітніх ситуацій, що дозволяють діалогізувати освітній процес та перетворити так зване істинне, об'єктивне, а, отже, анонімне, знеособлене і відчужене знання традиційної освіти у «живе», особистісно та суб'єктивно пропущене й осмислене.

Такими характеристиками можуть виступати:

1. Контекстуальність як здатність викладача здійснювати процедуру врахування життєвої ситуації студента. У життєву ситуацію студента включається не лише він сам, але й зовнішні умови, інші люди, з якими він вступає у значущі для нього стосунки, міжособистісну взаємодію у процесі вирішення навчальних задач. Сукупність усіх цих елементів і становить контекст, що надає особистісного смислу даній ситуації [2].

Конструювання освітніх ситуацій, пов'язаних із професійною діяльністю, впливає на співвіднесення студентом своїх принципів і установок із цінностями, значущими для його професійної діяльності. За словами А.О. Вербицького, «за допомогою системи навчальних проблем, проблемних ситуацій і завдань ... шикується сюжетна канва засвоюваної професійної діяльності, перетворюючи статичний зміст освіти на такий, що динамічно розгортається» [2, с. 100]. На його думку, саме категорія «контекст» дозволяє прослідкувати зв'язок антиципації та рефлексії в єдиному механізмі регуляції. Антиципація прокладає шлях у майбутнє, а рефлексія звіряє правильність руху по пройденому шляху, виступаючи еквівалентом зворотного зв'язку.

Моделювання цілісного предметного і соціального змісту професійної діяльності в освітніх ситуаціях А.О. Вербицький називає квазіпрофесійною діяльністю. Власне це відкриває можливості набуття нових смислів в рамках заданого контексту, яким і вступає сама квазіпрофесійна діяльність [2].

Доречно ще раз нагадати, що зміст освіти (інформація, ідеї, факти об'єктивної реальності тощо) самі по собі не мають смислу. Точніше мають той смисл, котрий кожен із суб'єктів освіти йому надає. Без врахування подібної варіативності смислів педагогічний процес перетворюється у чисто інформаційний обмін.

Повноцінний освітній процес передбачає роботу з індивідуальними смислами, що викликаються у свідомості його учасників змістом навчальної інформації, тобто із суб'єктністю тих, хто вчиться і тих, хто вчить. Без зміни індивідуальних смислів студентів навчання перетворюється в рутинну передачу інформації як такої, а спілкування не може розглядатися як діалог. Ігнорування суб'єктності студента – адресата змісту освіти перетворює педагогічну діяльність у розповідь викладача самому собі наукових теорій. Педагогічне спілкування, організоване подібним чином, не бачить і не планує ніяких змін внутрішнього світу студента, окрім розвитку його пам'яті через наповнення його знанням, що стосуються так званої об'єктивної реальності. Усі процеси, пов'язані зі становленням ціннісно-смислової сфери майбутнього фахівця,

здійснюються, таким чином, стихійно.

Саме через освітню ситуацію, на нашу думку, може моделюватися контекст пізнання як умова актуалізації особистісного досвіду. Для інтеграції когнітивного й особистісного досвіду в освітню ситуацію необхідно ввести особистісний контекст. Особистість є актуальним станом людини у конкретному акті комунікації, є певною формою репрезентації цілісності людської індивідуальності. Сам суб'єкт спілкування повинен усвідомлювати, яка з частин його цілісності вступає у спілкування. Це дозволяє утримувати внутрішній контекст і уникати виникнення генералізації – неправомірного узагальнення. Типовим прикладом такої генералізації є нездатність викладача бачити межі знання, що транслюється, надання йому характеру всезагальності. Цим страждає традиційна освіта загалом, оскільки приписує науковій раціональності статус єдиної можливої.

Отже, контекстуальність щодо внутрішнього світу особистості передбачає те, що засвоюваний навчальний матеріал лежить в «контексті» особистісної сфери студентів. Це актуалізує особистісні смисли, а не поверхневе відтворення деякої суми знань.

2. Відкритість як спосіб представлення в освітньому матеріалі відкритих для доповнення, нестійких, парадоксальних (феноменальних) фактів, які не мають однозначного тлумачення. Різноманітність суджень – це початок порівняльного аналізу, можливість побачити проблему на перетині думок, там, де її часто не помічають, якщо не мають можливості вийти за межі свого досвіду чи знань. Особистісна орієнтація дозволяє попередити і подолати відчуженість знання, активізувати інтерес до пізнавальної діяльності, співвідносячи його з наявними знаннями і життєвим досвідом майбутнього фахівця.

У свідомості студентів фіксуються аспекти, властивості або соціальні зв'язки дійсності, які аналізуються ними в процесі діалогічної взаємодії та є предметом діалогу як пізнавальної діяльності. Отож, за будь-яких умов предмет діалогу має бути таким, щоб не зникала можливість його розгляду з альтернативних точок зору. Способом пізнання виступає критична рефлексія, яка актуалізує не лише раціональні, але й емоційні та інтуїтивні ресурси пізнавальної діяльності. При цьому відбувається постійне прояснення суб'єктом смислових значень явища, яке розглядається. Завдяки цьому відбувається включення ненаукових уявлень в контекст науки, що забезпечує появу особистісного смислу. Відбувається усвідомлення особистісного смислу, «значення-для-мене» знання та активізація процесів осмислення (співвіднесення сутності знання з актуальними значеннями, встановлення причинно-наслідкових, інтуїтивних, ціннісно-смислових констеляцій, взаємної інтерпретації тощо).

3. Смыслотворчі характеристики педагогічного мовлення: висловлювання як відповідь і як запитання. Усяке мовленнєве висловлювання є відповіддю на деяке актуальне екзистенційне питання. «Наше мовлення завжди мотивоване, зазначав Г.– Г. Гадамер, – людина не

висловлює судження, а відповідає на питання. Але відповіді на питання – значить усвідомити його смисл і тим самим його мотиваційну основу» [3, с. 56]. Висловлювання, котре ні на що не відповідає, не має смислу. На практиці мотиви власних висловлювань далеко не завжди зрозумілі викладачеві. У цьому зв'язку однією з умов перетворення педагогічного спілкування в освітній діалог є усвідомлення педагогом мотивів свого мовлення і приведення його у відповідність з освітніми завданнями, зокрема, із вимогами контекстуальності.

Усяке висловлювання є не лише відповіддю на те чи інше питання, але і веде за собою нові запитання, тобто характеризується реципрокністю. Проілюструвати це можна нескінченими дитячими «чому?». Отримуючи відповідь на питання, котре починається з «чому?», дитина, як правило, залишається незадоволеною та йде далі, на кожен із одержаних відповідей задаючи нове запитання. Насправді, ця реципрокна процедура дозволяє їй встановити словесний і несловесний (предметний) контексти попередніх висловлювань того, хто відповідає, тобто допомагає виявити те, про що не було згадано.

Мовлення замовчує, як правило (якщо мова не йде про відверту брехню), дещо само собою зрозуміле для того, хто говорить. Реципрокність якраз і передбачає експлікацію того, що упускає той, хто говорить, щоб те, що замовчується, стало відоме тому, хто слухає. Ігнорування феномену замовчування веде до так званого формального навчання.

4. Метафоричність навчально-виховного матеріалу як механізм активізації синкретичного емоційного схоплення цілісної ситуації (в єдності асоціативних, інтуїтивних, логічних зв'язків) та актуалізації смислового потенціалу особистості. Діалогізація навчального матеріалу повинна орієнтуватися на створення максимально природного і спільного семантичного простору. На нашу думку, саме за допомогою метафори такого ефекту налагодження мостів взаєморозуміння можна досягти. Саме у метафорі, важливою особливістю якої є перенесення властивостей одного предмету або класу предметів на інший предмет чи клас, закладено фактично невичерпне джерело ресурсів для побудови нових семантичних просторів суб'єктів освітнього процесу. Особистісний досвід кожної людини, зазначає Б.Ф. Петренко, складає основу для великої різноманітності метафор [4].

Основні ознаки метафор, що дозволяють активно використовувати їх в освіті:

1) фасилітація, суть якої у полегшенні усвідомлення системи складних відношень між різними предметами і явищами світу, що дозволяє наукову картину світу передати у зрозумілій та доступній формі, сприяє створенню оригінальних асоціацій на основі вербального стимулу;

2) екстраполяція невидимих смислів, яка полягає в тому, що метафоричний образ дозволяє розгледіти новий смисл у звичних речах і перенести цей смисл за межі сфери, котра його спричинила. У суб'єкта виникає можливість черпати із метафори той смисл, який відповідає його

світосприйманню;

3) пробудження творчих ресурсів уяви, що приводить до переструктурування елементів минулого досвіду в нових комбінаціях, встановлення зв'язку між різними реальностями, оперування образами і створення поля асоціацій, сприяє розвінчуванню стереотипів;

4) семантичне опосередкування, котре полягає в тому, що метафори допомагають створити спільний семантичний простір суб'єктів освіти. При цьому виникає можливість не лише розуміння (у когнітивному аспекті), але й емоційного та інтуїтивного осягнення.

Ігрові форми навчальної взаємодії з притаманною для гри свободою, змагальністю, імпровізаційністю дозволяють особистості певним чином реалізувати свої потенції, створюючи власний світ, особливий простір; програвши в ньому свої ролі і моделі реальності; через імітацію життєвої ситуації апробувати цю цінність у дії та у спілкуванні з іншими людьми, порівняти з іншими цінностями. «Для того щоб досліджувати і трансформувати смислові утворення, необхідно вийти за рамки самих цих утворень і змінити систему діяльностей, які породжують смислові утворення» [1, с. 37]. Гра передбачає перенесення в ситуацію «я на місці іншого», що дає змогу студентам проникнути у внутрішній світ іншої людини, стати на її позицію, подивитися на навколишню дійсність її очима, перейнятися її почуттями, переживаннями, уявити її думки, дії, завдяки чому переосмислити своє ставлення до кожного учасника ситуації й до самої ситуації.

На думку А.О. Вербицького, найбільш яскравими формами квазіпрофесійної діяльності є різні ігрові форми. Саме тут вдало моделюється предметний та соціальний зміст майбутньої праці, задається її контекст [2].

Таким чином, вищеназвані рефлексивні процедури викладача над науковою інформацією, на наш погляд, дозволяють їй ставати «живим» знанням. Останнє розуміється нами як деяка специфічна інформація, особливість якої полягає в тому, що вона викликає смислові переживання суб'єктів освітнього процесу, що актуалізують особистісні зміни. Водночас ці рефлексивні процедури, на наш погляд, є засадничими принципами конструювання діалогічних освітніх ситуацій. При такій організації навчально-виховного процесу студент починає оперувати не стільки завченим значенням знання, скільки пошуком джерел його смислу, співвіднесенням його сутності з актуальними значеннями, встановленням причинно-наслідкових й інтуїтивних констеляцій тощо, тобто актуалізується смислогенез.

Таким чином, впровадження освітнього діалогу як інноваційної розвивальної психодідактичної форми передбачає діалогізацію навчального матеріалу, що може здійснюватися завдяки таким характеристикам як: контекстуальність, відкритість, метафоричність предметного змісту матеріалу, смислотворчі інтенції педагогічного мовлення, ігрові форми навчальної взаємодії. Унаслідок цього освітній

процес більш повно моделює реальні умови пізнавальної діяльності майбутніх фахівців. Студенти пересвідчуються, що освіта – це не зовнішнє щодо них явище, що вони живуть у цьому процесі, творять самі себе.

Отже, діалогічна форма навчання передбачає перетворення дії із самодостатньої, монологічно замкнутої на рівні професійного покладання цілей і зовнішньої стосовно навчальної дії студента у спільну зі студентом пізнавальну діяльність, де взаємоосмислено, на ціннісно-смысловому рівні, будується спільний зміст освітньої діяльності. Відтак, орієнтація на методологію діалогічного підходу в педагогічній теорії і практиці перебудовує пізнавальне ставлення студента з предметно-когнітивної площини у площину екзистенціально-феноменологічну.

Список використаних джерел:

1. Асмолов А.Г. О некоторых перспективах исследования смысловых образований личности / Асмолов А.Г., Братусь Б.С., Зейгарник Б.В. [и др.] // Вопросы психологии. – 1979. – №3. – С. 35-45.
2. Вербицкий А.А. Контекст как смыслообразующая психологическая категория / Ежегодник Российского психологического общества / А.А. Вербицкий // Материалы III Всероссийского съезда психологов 25–28 июня 2003 г. Т. II. – В-Г, СПбУ, 2003. – С. 98-101.
3. Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного / Г.-Г. Гадамер. – М.: Искусство, 1991. – 366 с.
4. Петренко В.Ф. Основы психосемантики / В.Ф. Петренко. – Смоленск: Изд-во СГУ, 1997. – 400 с.

Статья посвящена проблеме диалогизации учебного материала, что связано с конструированием таких образовательных ситуаций, которые бы активизировали смыслопоисковую активность студентов. Обосновано, что основными характеристиками конструирования образовательных ситуаций могут выступать: контекстуальность, открытость, метафоричность предметного содержания учебного материала, смыслотворческие интенции педагогической речи, игровые формы учебного взаимодействия.

Ключевые слова: образовательный диалог, образовательные ситуации, метафоричность, контекстуальность, открытость знания, смыслопоисковая активность студентов.

The article addresses the issue of introducing dialog into curriculum and training material as a result of construction of educational situations that would trigger sense searching activity in students. It is argued that among the main characteristics of educational situations construction may be context relatedness, openness, metaphorical content of training material, sense formation intentions of pedagogic speech, plays as forms of educational interactions.

Key words: educational dialog, educational situations, metaphor, context relatedness, knowledge openness, sense searching activity

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

У статті актуалізується проблема розвитку суб'єктності майбутніх психологів; обґрунтовується необхідність створення сприятливих психолого-педагогічних умов для розвитку суб'єктності майбутніх психологів; здійснено аналіз ефективності апробованої програми соціально-психологічного тренінгу професійно-особистісного самовизначення, яка сприяє розвитку суб'єктності у студентів-психологів.

Ключові слова: суб'єктність майбутніх психологів, соціально-психологічний тренінг професійно-особистісного самовизначення.

Сьогодні як у вітчизняній, так і в зарубіжній психології, увагу дослідників все частіше привертає проблема вивчення людини як суб'єкта життєдіяльності. Особливого значення у цьому контексті набуває проблема суб'єктності, активного ставлення людини до свого розвитку на етапі професійного становлення молодих людей. Адже становлення фахівця-професіонала – це не тільки набуття молодою людиною нових знань, здібностей, професійно значущих якостей, а й розвиток особистості.

В результаті здійсненого теоретичного аналізу праць вітчизняних (Г.О. Балл, О.Ф. Бондаренко, С.В. Васьковська, Ж.П. Вірна, Т.В. Говорун, П.П. Горностай, Л.В. Долинська, В.І. Карікаш, Н.Л. Коломінський, С.Д. Максименко, В.Г. Панок, Н.І. Пов'якель, Г.К. Радчук, В.А. Семіченко, Л.Г. Терлецька, Л.І. Уманець, Н.В. Чепелєва, Н.Ф. Шевченко, Т.С. Яценко та ін.) та зарубіжних дослідників (Г.С. Абрамова, М.Р. Бітянова, А.І. Красило, Р. Мей, М.В. Молоканов, Р.В. Овчарова, К. Рамуль та ін.), ми приходимо до висновку, що поряд із формуванням у студентів відповідних здібностей, професійно значущих якостей особливе місце посідає проблема особистісного зростання майбутніх психологів, розвитку їх творчості, здатності усвідомити завдання і цінності саморозвитку своєї особистості, створення власного образу світу. У зв'язку з цим важливого значення набуває розвиток суб'єктності майбутнього психолога.

Проаналізувавши низку психологічних досліджень (Л.В. Бабуліна, О.Ф. Бондаренко, І.Д. Єгоричева, М.В. Єрмолаєва, З.С. Карпенко, П.В. Кондратьєв, В.М. Марков, В.І. Слободчиков, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко та ін.), ми прийшли до висновку, що розгортання суб'єктності є результатом власної життєдіяльності та саморозвитку особистості. Розвиток суб'єктності у майбутніх психологів як саморозвиток, який передбачає самовизначення, саморух і розкриття ними свого потенціалу, своїх здібностей і можливостей, є результатом і внутрішньої роботи над собою, і впливу певних соціальних,

психологічних, педагогічних та інших факторів навколишнього середовища. Відтак, постає необхідність створення сприятливих психолого-педагогічних умов для розвитку суб'єктності майбутніх психологів.

Особливі психолого-педагогічні умови розвитку суб'єктності майбутніх психологів можуть бути створені в середовищі соціально-психологічного тренінгу професійно-особистісного самовизначення. Саме тому **метою** нашої статті стало обґрунтування ефективності соціально-психологічного тренінгу професійно-особистісного самовизначення майбутніх психологів.

Соціально-психологічний тренінг – це психологічний вплив, який ґрунтується на активних методах групової роботи, форма спеціально організованого спілкування, в процесі якого розв'язуються завдання розвитку особистості та її професійного становлення. Основною метою соціально-психологічного тренінгу професійно-особистісного самовизначення є сприяння усвідомленню людиною своєї особистості, розкриття та розвиток власного особистісного потенціалу, підвищення рівня психологічної компетентності (І.В. Вачков, Ю.М. Ємельянов, С.І. Макшанов, Л.А. Петровська, О.С. Прутченков, О.П. Ситніков та ін.).

Однією з особливостей соціально-психологічного тренінгу є те, що він спрямований не тільки на тренування комунікативних умінь чи навичок, психотерапію, а є водночас і різновидом навчального процесу. Під час тренінгу значно ефективніше вирішуються питання розвитку особистості, успішно формуються комунікативні навички. Тренінг дозволяє учасникам свідомо переглянути сформовані стереотипи і розв'язувати свої особистісні проблеми. Як правило, у більшості з учасників тренінгової групи відбувається переосмислення чи зміна внутрішніх установок, вони поповнюють свої психологічні знання, з'являється певний досвід позитивного ставлення до себе, до оточуючих людей і до світу загалом [2].

До характерних ознак соціально-психологічного тренінгу професійно-особистісного самовизначення можна віднести орієнтацію на психологічну допомогу, а не лікувальний вплив; увагу до формування навичок саморозвитку особистості загалом; відпрацювання різних варіантів поведінки в проблемних ситуаціях, формування навичок та вмінь ефективної поведінки [1]. Поряд із когнітивним та конативним особливе місце посідає емоційний компонент соціально-психологічного тренінгу професійно-особистісного самовизначення – це інтенсивне навчання з використанням особистісного досвіду учасників, реальних життєвих ситуацій, які обіграються і аналізуються групою, це передусім пізнання через емоційне переживання, це нові враження та нова інформація для подальшого саморозвитку.

Програма соціально-психологічного тренінгу професійно-особистісного самовизначення була апробована нами у 2008-2011 рр. на базі Тернопільського національного педагогічного університету

ім. В. Гнатюка. В основу програми тренінгу покладені уявлення про суб'єктність як інтегральну властивість особистості, яка є результатом саморозвитку і полягає у відчутті авторства власного життя та усвідомленні відповідальності за його здійснення, у здатності до рефлексивності, позитивному самоствавленні, саморозумінні, осмисленості життя, у прагненні до найповнішого розкриття власного потенціалу саморозвитку, до професійного зростання та самоактуалізації. Вона базувалася на основі адаптації практичних доробок вітчизняних та зарубіжних учених (Л.Ф. Анн, М.М. Васильєв, В.Б. Волков, Н.М. Гаджієва, С.В. Гиппіус, Б.Д. Паригін, М.С. Пряжников, О.С. Штепа та ін.) та загальних вимог до соціально-психологічного тренінгу (І.В. Вачков, Т.В. Зайцева, В.П. Захаров, Ю.М. Ємельянов, Л.А. Петровська, О.С. Прутченков, К. Рудестам, О.В. Сидоренко, К. Фопель, Н.Ю. Хрящева, Т.С. Яценко та ін.).

Відтак, соціально-психологічний тренінг професійно-особистісного самовизначення спрямований на активізацію процесів самосвідомості (самопізнання, самооцінювання, самопроекування); розвиток комунікативних та перцептивних якостей, самоповаги та поваги до інших людей; вміння конструювати власну життєву перспективу; розвиток професійно значущих якостей; формування адекватного образу майбутньої професії та власного образу як фахівця у галузі психології. Загалом, завдяки можливості здійснення самопомоги та взаємодопомоги, тренінг сприяє особистісному зростанню його учасників, гармонізації їх прагнень, бажань і сенсу власного життя. Метою соціально-психологічного тренінгу професійно-особистісного самовизначення є розвиток суб'єктності майбутніх психологів, що передбачає розвиток відповідних суб'єктних якостей: внутрішнього локусу контролю, здатності свідомо брати на себе відповідальність за зроблений вибір, за свої вчинки, за власний розвиток; рефлексивності, осмисленості життя, позитивного самоствавлення, автономності, позитивної внутрішньої учбово-професійної мотивації, самоактуалізації.

У програмі використовується широкий спектр методів та прийомів соціально-психологічного тренінгу: інформаційне повідомлення, рольова гра, моделювання ситуацій, мозковий штурм, дискусія, в тому числі керована, індивідуальне та групове малювання, робота в парах, робота в малих групах, вправи на активізацію, рефлексивні коментарі.

Структура тренінгу визначалася логікою розгортання процесів самосвідомості та професійного самовизначення, які активізуються через особистісне пізнання свого Я, власних бажань, потреб та уподобань, самоаналіз та самоствавлення, визначення життєвих та професійних цілей. Окремими структурними одиницями соціально-психологічного тренінгу професійно-особистісного самовизначення є блоки. Блок ми розглядаємо як відносно самостійну одиницю, яка є складовою оригінальної конструкції конкретної програми. Кожен блок має власні цілі, які в сукупності визначають цілісну мету програми. Логіка освітньої програми

полягає у тому, що кожен блок, реалізуючи свою мету, допомагає учасникам поступово усвідомлювати свій суб'єктний потенціал, а далі – і суб'єктність як серцевину повноцінного особистісного та професійного самовизначення.

Програма тренінгу містить такі блоки: «Самоусвідомлення», «Саморозвиток», які допомагають його учасникам від пізнання свого внутрішнього світу, характеру, особистісних проявів, сильних і слабких сторін, свого місця у міжособистісному просторі поступово здійснювати цілеспрямоване проектування себе у майбутню професію (Табл. 1).

Таблиця 1.

**Тематичний план соціально-психологічного тренінгу
професійно-особистісного самовизначення**

№	Мета заняття	Основні завдання
Блок I. Самоусвідомлення		
1.	«Знайомство. Самопізнання»	
	Розвиток самопізнання, навичок самоаналізу та саморозкриття	1. Познайомити учасників, створити позитивну мотивацію на роботу у тренінгу, налагодити довірливі стосунки між учасниками. 2. Ознайомити студентів з основними принципами та формами роботи у групі. 3. Сприяти усвідомленню своєї індивідуальності та неповторності, відпрацьовувати активний стиль спілкування, способів передачі та прийомів зворотного зв'язку.
2.	«Самопізнання»	
	Активізація самопізнання, розширення уявлень про себе	1. Закріпити активний стиль спілкування, розширити досвід відкритої взаємодії, сприяти створенню атмосфери психологічної безпеки та комфорту. 2. Продовжити самопізнання учасників, дослідження власного Я. 3. Сприяти усвідомленню власного професійного вибору.
3.	«Визначення життєвих та учбово-професійних цілей»	
	Сприяння усвідомленню життєвих та професійних цілей	1. Сприяти подальшому згуртуванню учасників та налагодженню позитивної психоемоційної атмосфери групи. 2. Актуалізувати процеси самовизначення через визначення власних цілей. 3. Закріплювати навички самоаналізу та самовираження.

4.	«Самоставлення»	
	Активізація самопізнання та самоставлення студентів, визначення власних позитивних сторін	<ol style="list-style-type: none"> 1. Розвивати динаміку групового процесу. 2. Поглиблювати процеси саморозкриття, актуалізації внутрішніх ресурсів для досягнення поставлених цілей, усвідомлення власної значущості. 3. Працювати над визначенням професійно значущих якостей, активізувати роботу з професійного саморозвитку.
5.	«Самооцінка»	
	Активізація самопізнання та самоставлення студентів, самооцінка власних слабких сторін	<ol style="list-style-type: none"> 1. Сприяти розвитку відвертих стосунків між учасниками. 2. Закріплювати навички самопізнання, саморозкриття та самооцінки, розвиток вміння знаходити альтернативні сильні сторони для розвитку слабких. 3. Сприяти усвідомленню труднощів майбутньої професійної діяльності.
6.	«Я і майбутня професія»	
	Активізація самопізнання та самоаналізу особистісних якостей, їх зіставлення з вимогами обраної професії	<ol style="list-style-type: none"> 1. Підтримувати позитивну психоемоційну атмосферу в групі та відвертість між учасниками. 2. Удосконалення засобів самопізнання та самоусвідомлення. 3. Сприяти усвідомленню професійно-значущих якостей, знайомство зі спеціалізаціями професії психолог, професіограмою психолога.
Блок II. «Саморозвиток»		
7.	«Програма саморозвитку»	
	Формування навичок цілепокладання та планування	<ol style="list-style-type: none"> 1. Актуалізувати суб'єктний потенціал студентів. 2. Сприяти усвідомленню учасниками необхідності планування, розвиток вміння покроково планувати досягнення поставлених цілей. 3. Аналіз шляхів самореалізації через обрану професію.
8.	«Рефлексивне слухання»	
	Розвиток особистісних та професійно значущих якостей	<ol style="list-style-type: none"> 1. Сприяти усвідомленню важливості вміння слухати для майбутньої професійної діяльності. 2. Ознайомити з видами і техніками активного слухання та їх значенням у роботі психолога.

		3. Сприяти актуалізації суб'єктного потенціалу студентів.
9.	«Упевненість в собі»	
	Розвиток упевненості в собі як важливої якості майбутнього психолога	<ol style="list-style-type: none"> 1. Сприяти активізації самооцінки та саморозвитку особистісних якостей, осмисленню власної упевненості студентів. 2. Відпрацювати навички упевненої поведінки. 3. Сприяти усвідомленню важливості упевненості в собі для майбутньої професійної діяльності.
10.	«Уміння приймати рішення»	
	Сприяння визначенню учасниками алгоритму прийняття рішень, конкретизації життєвих цілей, планування конкретних дій	<ol style="list-style-type: none"> 1. Закріпити навички саморозкриття та самоаналізу, сприяти визначенню учасниками власних життєвих перспектив та механізмів реалізації поставлених цілей. 2. Розвивати вміння приймати рішення, визначати фактори, які сприяють прийняттю рішення; аналізувати схеми прийняття рішення. 3. Сприяти усвідомленню важливості вміння приймати рішення в роботі психолога.
11.	«Відповідальність»	
	Сприяння усвідомленню відповідальності за прийняті рішення	<ol style="list-style-type: none"> 1. Сприяти актуалізації суб'єктного потенціалу студентів. 2. Розвивати вміння працювати у групі, ухвалювати групове рішення, відповідального ставлення учасників до себе, до своєї майбутньої професії, до свого життя. 3. Сприяти усвідомленню важливості відповідальності у майбутній професійній діяльності.
12.	«Рефлексія тренінгу»	
	Проектування індивідуальної траєкторії власного особистісного та професійного саморозвитку	<ol style="list-style-type: none"> 1. Підвести підсумків роботи, сприяти усвідомленню та рефлексії учасниками тих змін, які відбулися з ними за час занять. 2. Допомогти студентам у визначенні власної життєвої та професійної перспективи. 3. Сприяти усвідомленню ролі суб'єктних якостей в особистісному та професійному становленні майбутнього психолога. 3. Завершення роботи.

Перший блок «Самоусвідомлення», присвячений усвідомленню учасниками своїх особистісних особливостей і оптимізації ставлення до себе, до своєї особистості, спрямований на здійснення самосприймання, саморозкриття та самоусвідомлення себе як майбутнього психолога. Він містить вправи, орієнтовані на те, щоб сфокусувати увагу учасників тренінгу на власній особистості, на своїх переживаннях, думках, переконаннях, звичних способах поведінки, на своїх уявленнях про себе і свою майбутню професію. На цьому етапі перед тренером стоїть завдання створити у групі такі умови і такі ситуації, які б забезпечили кожному учаснику можливість найбільш яскраво, чітко побачити себе як у відображенні власних уявлень і самооцінок, так і у відображенні думок інших людей – учасників групи, оцінити свої особистісні, професійні якості, прислухатися до своїх переживань. Цьому великою мірою сприяє необхідність постійної вербалізованої рефлексії своїх думок і переживань, яка відразу ж збагачується процесами зворотного зв'язку від інших учасників групи.

Наступний блок занять – «Саморозвиток» – спрямований на розвиток у учасників суб'єктних якостей, які водночас є і професійно значущими: рефлексивне слухання, упевненість в собі, вміння приймати рішення, відповідальність за здійснений вибір і прийняте рішення.

Щодо організації занять, то кожна зустріч, починається з вправи на знайомство, що сприяє розвитку в учасників вміння самопрезентації, усвідомленню власної індивідуальності і неповторності. Важливим етапом є актуалізація рефлексії, яка дає можливість ведучому дізнатися про настрої і стан учасників, їх бажання продовжувати роботу. На кожному занятті група повторює правила, прийняті на початку тренінгу, обговорює та аналізує їх. Повідомлення теми і мети занять супроводжується короткою притчею, яка актуалізує проблему і допомагає учасникам визначити свої очікування від заняття. Впродовж заняття також використовуються вправи на активізацію, метою яких є зняття втоми, напруження, налагодження позитивної психоемоційної атмосфери у групі. Наприкінці кожного заняття учасники аналізують, на скільки справдилися їхні очікування, заповнюють соціометричну картку, що сприяє активізації рефлексії «тут і тепер» щодо роботи у групі (ставлення до того, що відбувалося на занятті, оцінка власного внеску та внеску інших учасників у роботу групи і т.п.). Завершується кожне заняття підсумковою вправою, метою якої є закріплення позитивних вражень від заняття.

Таким чином, враховуючи системний принцип побудови програми тренінгу, ми витримали логіку структурування як тренінгу загалом, так і кожного заняття зокрема. Дотримання цієї логіки сприяло послідовному викладу матеріалу та наступності у його засвоєнні учасниками, підвищенню рівня їх особистісного та професійного самовизначення, а, отже, й розвитку суб'єктних якостей майбутніх психологів.

Достовірні висновки про ефективність соціально-психологічного тренінгу професійно-особистісного самовизначення майбутніх психологів

ми зробили завдяки порівнянню результатів, одержаних контрольною (КГ) та експериментальною групами (ЕГ) на повторному зрізі, із показниками констатувального тестування. Для констатації значущості змін, які відбулися у КГ та ЕГ, ми використовували критерій Стьюдента та критерій Пірсона, які обчислювали за допомогою пакета Microsoft Excel. Отже, на основі узагальненого аналізу результатів дослідження можна констатувати позитивну динаміку розвитку суб'єктності майбутніх психологів. Зокрема, соціально-психологічний тренінг професійно-особистісного самовизначення позитивно вплинув на розвиток таких якостей суб'єктності майбутніх психологів, як інтернальність, відповідальність, рефлексивність, осмисленість життя, загальне самоставлення, автономність, внутрішня мотивованість та самоактуалізація. А отже, розроблена програма розвитку суб'єктності майбутніх психологів є ефективною. Проте, варто зауважити, що проведений статистичний аналіз демонструє достовірну картину щодо тих змін, які відбулися завдяки тривалим процесам тренінгових занять у ставленнях студентів до майбутньої професії. Коли мова йде про самосвідомість особистості, не завжди усі зміни можна зафіксувати статистично.

З метою узагальнення результатів, одержаних після тренінгу, ми провели аналіз включеного нестандартизованого спостереження, запропонували учасникам тренінгу написати підсумкове есе-роздум та дати відповіді на запитання анкети. Хоча ці методи багатьма науковцями визнаються як недостатньо об'єктивні, на відміну від статистичних, однак саме вони дають можливість вивчати особистість більш цілісно, у контексті конкретних обставин. Для визначення ефективності програми нами була використана модель оцінки освітніх програм Д. Кіркпатрика [3], особлива роль якої полягає в можливості комплексного визначення ефективності проведеного соціально-психологічного тренінгу професійно-особистісного самовизначення на різних його рівнях та етапах, з урахуванням думок учасників, оцінкою змін, які з ними відбулися під час навчання, а також змін у ставленні до себе та до своєї майбутньої професії. Варто звернути увагу на те, що ця модель – це тільки певні рамки, які на практиці наповнюються конкретними завданнями до кожного етапу, а також способами і прийомами оцінки. Як свідчать результати аналізу ефективності запропонованої програми розвитку суб'єктності майбутніх психологів на основі моделі Д. Кіркпатрика, виконання вправ, їх обговорення збільшувало рівень інформованості учасників, розуміння значущості у їх житті тих змін, які відбуваються завдяки участі у тренінговій програмі.

Важливим критерієм досягнення результативності тренінгової роботи стало набуття учасниками нового досвіду завдяки включеності в інтерактивні процеси, побудові різних моделей взаємодії, самоспостереженню, усвідомленню власних почуттів, вербалізації уявних образів, конкретизації образів майбутнього, самоусвідомленню. Новий

значущий для учасників особистісний та соціально-психологічний досвід сприятиме глибшому усвідомленню особливостей майбутньої професії, зміцненню впевненості у правильності власного професійного вибору, зростанню рівня суб'єктності.

На останньому занятті тренінгу учасникам було запропоновано написати есе-роздум на тему: «Моє життя до і після тренінгу», а також відповісти на запитання підсумкової анкети. Зокрема, аналізуючи підсумкові есе учасників, можна простежити позитивну оцінку ефективності тренінгу. Аналіз відповідей учасників тренінгу на запитання підсумкової анкети засвідчує, що 97% студентів визнали тренінг корисним. 91% учасників визнали, що тренінг вплинув на їх особистісні зміни: сприяв самопізнанню, саморозкриттю та самовиявленню, усвідомленню власної індивідуальності і неповторності; підвищився їх рівень саморозуміння, самооцінки; з'явилося розуміння важливості подальшого саморозвитку та самовдосконалення. На думку 96% анкетованих, тренінг сприяв розвитку таких особистісних якостей, як активність, впевненість у собі, віра в себе, цілеспрямованість, рішучість, самостійність, відповідальність, відкритість, щирість, невимушеність, безпосередність, креативність тощо. На запитання «Чи допоміг тренінг в усвідомленні себе в ролі майбутнього психолога?» 100% учасників дали ствердну відповідь і визнали, що участь у тренінгу сприяла усвідомленню важливості і водночас складності обраної професії, необхідності самовдосконалення та підвищення власного рівня знань для успішності майбутньої професійної діяльності.

Більшість опитаних стверджує зміни у ставленні до майбутньої професії. Зокрема, йдеться про зростання впевненості у власному професійному виборі, переконаність у благородності та важливості професії «психолог», усвідомлення усієї складності та відповідальності, яку передбачає обрана професія. Серед якостей, важливих для майбутнього психолога, які допоміг розвинути тренінг, учасники назвали: рефлексивність, емпатійність, доброзичливість, комунікабельність, відкритість; вміння слухати і чути; вміння визначати цілі і будувати алгоритм для їх досягнення; вміння приймати рішення і нести відповідальність за його виконання та наслідки тощо. Серед нових поведінкових проявів, які з'явилися завдяки участі у тренінгу і які в майбутньому сприятимуть професійній роботі, майбутні психологи назвали такі: вміння доносити власну думку до оточення; вміння бачити причини невдач і долати їх; вміння приймати індивідуальне рішення та узгоджувати його з груповим; вміння працювати у групі, приймати групове рішення тощо. Таким чином, результати проведеного кількісного та якісного аналізу дозволяють стверджувати, що запропонована програма соціально-психологічного тренінгу професійно-особистісного самовизначення майбутніх психологів є ефективною. А отже, можна рекомендувати її для впровадження викладачам, консультантам психологічної служби вищого

навчального закладу для роботи зі студентами – майбутніми психологами.

Список використаних джерел:

1. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие / И.В. Вачков. – [2-е изд., перераб. и доп.] – М.: Ось-89, 2000. – 224 с.
2. Петровская Л.А. Теоретические и методологические проблемы социально-психологического тренинга / Л.А. Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 168 с.
3. Профессиональная кухня тренера (из опыта неформального образования в третьем секторе) / [отв. ред. Е. Карпиевич, В. Величко]. – СПб.: «Невский простор», 2003. – 256 с.

В статье актуализируется проблема развития субъектности будущих психологов; обосновывается необходимость создания благоприятных психолого-педагогических условий для развития субъектности будущих психологов; осуществлен анализ эффективности апробированной программы социально-психологического тренинга профессионально-личностного самоопределения, которая способствует развитию субъектности у студентов-психологов.

Ключевые слова: субъектность будущих психологов, социально-психологический тренинг профессионально-личностного самоопределения.

In the article, which is the problem of the development of subjectivity future psychologists; defending the necessity of creation of favorable psychological-pedagogical conditions for the development of subjectivity future psychologists; the analysis of the effectiveness of socio-psychological training, vocational and personal self-determination, which promotes the development of subjectivity in students-psychologists.

Key words: subjectivity future psychologists, socio-psychological training, vocational and personal self-determination.

УДК 159.929

Л. М. Приміська

**ПРОБЛЕМИ ПІДВИЩЕННЯ УСПІШНОСТІ НАВЧАЛЬНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ**

В статті розглянуті методи, які впливають на підвищення успішності і поведінку студентів, а також запропоновані поради щодо роботи в навчальному процесі зі студентами.

Ключові слова: психологічна допомога, рішення проблем, методи, допомога в навчанні.

Система вищої освіти поставлена перед необхідністю розвитку у студентів пізнавальної самостійності, пошукових умінь на високому рівні узагальнення. Це можливо, якщо в період навчання у вузі, вони ставляться в позицію активного суб'єкта діяльності. Викладачу вищої школи необхідно сприяти пізнавальній активності студентів, зробити так, щоб студент сам вчився, а не пасивно виконував вимоги викладача. Необхідно створити для студентів умови для прояву самостійності, використання активних методів навчання, включення їх в активну самооціночну діяльність, сприяти розвитку, саморозвитку студента, сприяти пошуку студентом своєї індивідуальності.

Введення самоконтролю знань у традиційну систему навчання у вузі суттєво змінює як діяльність викладача, так і діяльність студента. Процес формування основ професійної майстерності засобами навчання самоконтролю знань, передбачає виконання властивих самоконтролю функцій: діагностуючої, пізнавально-розвиваючої, виховної і функції організації та управління навчальним процесом. Самоконтроль знань студентів вимагає дотримання дидактичних принципів контролю: систематичності, послідовності, всебічності, об'єктивності, принципу різноманітності видів, форм, методів і способів самоконтролю, принципу гласності.

Високий рівень навченості й вихованості студентів, тобто наявність ефективної особистості, як результату спільної творчої діяльності з викладачем забезпечують розвиток творчої готовності майбутнього фахівця.

Метою навчання повинно бути не набуття знань як набору фактів, теорій, а зміна особистості студента в результаті самостійного навчання. Завдання освіти — дати можливість розвитку, саморозвитку особистості, сприяти пошуку студентом своєї індивідуальності. У цьому зв'язку основною проблемою навчання у вузі є активізація й управління пізнавальною діяльністю студентів з метою розвитку у них елементів самостійності, самоврядування і самоконтролю.

Результати аналізу показали, що для формування у студентів основ професійної майстерності засобами навчання їх самоконтролю знань необхідно: створення для студентів умов для прояву самостійності; включення їх в активну самооціночну діяльність; раціональні прийоми засвоєння знань і єдині критерії оцінки знань, умінь і навичок з навчальних дисциплін; вмотивованість оцінки навчальної діяльності студентів з боку викладача; використання активних методів навчання.

Вибір самоконтролю знань студентів як засобу формування основ професійної майстерності детермінований усіма структурними компонентами педагогічної системи, а особливістю цієї системи є те, що об'єкт управління, тобто студент, виступає суб'єктом управління.

Введення самоконтролю знань у традиційну систему навчання у вузі суттєво змінює як діяльність викладача, так і діяльність студента. Процес формування основ професійної майстерності засобами навчання

самоконтролю знань передбачає виконання властивих самоконтролю функцій: діагностуючої, пізнавально-розвиваючої, виховної і функції організації та управління навчальним процесом.

Самоконтроль знань студентів вимагає дотримання дидактичних принципів контролю: систематичності, послідовності, всебічності, об'єктивності, принципу різноманітності видів, форм, методів і способів самоконтролю.

В навчальному процесі студент грає декілька ролей:

- 1) учень;
- 2) спостерігач;
- 3) колега;
- 4) активний учасник.

Роль «учень» – націлена на здобуття знань, котрі дає викладач. Це відвідування лекцій, семінарів.

Студент у ролі «спостерігач» спостерігає за студентами, викладачем, поведінкою і робить свої висновки з приводу навчального процесу.

Наступна роль – це «колега». Навчаючись, студент сприймає викладача як колегу. Сприйняття себе, як учасника навчального процесу разом з викладачем. Чим більше навчається студент у ВУЗі, тим більше його ставлення до викладача стає як до колеги. Таке почуття з'являється у студента після проходження ним практики.

Наступна роль, котру грає студент це – «активний учасник» навчального процесу. Коли студент бере активну участь у заняттях: він відповідає на семінарах, виконує самостійні роботи, опрацьовує додатковий матеріал, висловлює свою думку на заняттях з приводу заданої теми.

Коли студент грає ці ролі в навчальному процесі, зростає його успішність, відвідування занять, він проявляє активну участь у семінарських заняттях.

Якщо студент не грає котрусь з ролей, його успішність падає, зацікавленість в навчальному процесі знижується.

Якщо студент грає всі чотири ролі з якогось із предметів, його успішність підвищується з цього предмета, якщо з якогось із предметів якась роль не програється, успішність з цього предмету падає.

Програма «Працювати над тим, що змінює ситуацію» (ПТЗС) була розроблена Бергом і Шильцом (Berg & Shilts) у 2002 р. Програму ввели у школах штату Флорида, коли вона показала хороші результати, її застосували у школах інших штатів Америки.

Ця програма – спосіб, котрий може допомогти як в поведінці, так і в навчальному процесі. Основні принципи — впевненість, що зміни відбудуться у позитивному напрямку.

Вчитель, викладач, працюючи з учнем, студентом намагається привити зацікавленість до навчання. Передбачається, що викладач, вчитель бажає впливати позитивно на студента, учня і відчувати, що вони хороші

викладачі.

Програма ПТЗС зосереджена вирішенні ситуацій, шкалюванні і постановці цілей. Дослідження зі студентами і школярами показали, що цей підхід приводить до позитивних результатів.

Наведу приклад: студенти в групі багато розмовляють, не всі студенти готуються до семінарів, часто пропускають заняття. Ця поведінка заважала навчальному процесу студентів групи. Разом з групою було вибрано два конкретних способи поведінки у якості фокуса уваги. Студенти назвали наступні способи поведінки: на заняттях не розмовляти і готуватись до семінарських занять.

Студентів попросили оцінити групу за 10 бальною шкалою (1–слабо, до 10 – відмінно). Студенти поставили групі 4 бала. Ніхто із студентів не був відокремленим. При обговоренні були відмічені позитивні сторони в навчальному процесі. Потім у студентів було запитано, яким чином вони змогли досягти покращення результатів у поведінці та навчанні. Якщо сьогодні група оцінила себе до 4 балів, що вона зможе зробити, щоб на наступному тижні могло бути 6? Студенти самі обирають і розповідають, що вони можуть зробити. Коли починають відбуватися зміни в групі, викладач повинен це відмітити і похвалити студентів. Відмітите те, що студенти не відволікались на лекції чи семінарі, добре відповідають, підвищилася успішність.

Зустрічі з групою були один раз на тиждень, при кожній зустрічі обговорювались позитивні моменти у навчанні та поведінці студентів. Через шість тижнів успішність у студентів зросла, поведінка покращалася, відвідування занять зросло, участь у роботі стала активною.

Поетапне використання цього методу.

Перший етап: розповісти студентам про фактори, що заважають навчальному процесу. Треба підкреслити сильні сторони групи, відмітити окремих студентів, відмітити їх позитивні сторони.

Другий етап: оцінювання (створення критеріїв для самооцінки). Продовження створювання позитивного зв'язку. Визначитись, яку шкалу оцінювання буде використано (1-5, 1-10 чи іншу). Обговорити категорію «краща група». Розкажіть, що відбудеться на наступний раз.

Обговоріть, яку поведінку треба покращити згідно зі шкалою оцінювання.

Оцінювання за шкалою треба робити при кожній зустрічі. Обговорювати результати треба на кожній зустрічі.

Третій етап: постановка цілей. Вирішити треба разом з групою, що треба покращити. Вибирати одну або дві цілі. Біліше двох цілей вибирати не рекомендовано. При кожній зустрічі треба давати позитивну оцінку досягнутого, відмічати сильні сторони, підкреслювати зміни, які відбулися.

Ці методи були використані у роботі з деякими групами студентів нашого університету. Ставилось дві цілі: успішність та відвідування занять. Ці показники змінювались на кращі. Успішність значно

покращилась, відвідування занять студентами зросло.

Ще декілька методів у цієї програмі існує для підвищення успішності школярів, студентів, зміни поведінки на кращу. В статі був описаний один із методів програми.

Програма «Працювати над тим, що змінює ситуацію» (ПТЗС) допомагає впливати на поведінку групи студентів, на підвищення успішності студентів.

Список використаних джерел:

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. — М.: Педагогика, 1980, Т.2. — 286 с.
2. Анисимова О.М. Самооценка в структуре личности студента: Автореф. дис... канд. психол. наук. — Л.: ЛГУ, 1984. — 17 с.
3. Архангельский С.И. Мотивы, установки, интересы их роль в повышении активности при обучении // Вопросы научной организации обучения в высшем учебном заведении. — Краснодар, 1973, вып. 45. — С. 89-92.
4. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. — М.: Высшая школа, 1980. — 367 с.
5. de Shazer, S. (1980). Brief family therapy: A metaphorical task. *Journal of Marital and Family Therapy*, 6(4), 471—476.
6. de Shazer, S. (1982). *Patterns of brief family therapy*. New York: Guilford.
7. de Shazer, S. (1985). *Keys to solution in brief therapy*. New York: Norton.
8. de Shazer, S. (1988). *Clues: Investigating solutions in brief therapy*. New York: Norton.
9. Wittgenstein, L. (1968). *Philosophical investigations* (rev. 3rd ed.). New York: Macmillan.
10. <http://culture.niv.ru/doc/psychology/psychotherapy/074.htm>

В статье рассмотрены методы, влияющие на повышение успеваемости и поведение студентов, а также предложены рекомендации по работе в учебном процессе со студентами.

Ключевые слова: *психологическая помощь, решение проблем, методы, помощь в обучении.*

This article will cover methods which may influence to improve academic performance and behavior of students, as well as recommendations on the work in the learning process for students.

Key words: *psychological support, problem solving, techniques, training assistance*

САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ГАЛУЗІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

У статті показано роль і особливості самостійної роботи майбутніх педагогів і психологів з дисципліни «Основи корекційної педагогіки».

Ключові слова: *самостійна робота студентів, корекційна педагогіка, діти з вадами психофізичного розвитку, інтеграція, інклюзія, інклюзивна освіта.*

Однією з нових вимог часу є організація особистісно орієнтованого навчання. Лише за умови визначення для кожної дитини індивідуальної програми розвитку з урахуванням її психофізіологічних особливостей, стану фізичного, психічного і морального здоров'я можлива інтеграція дитини з особливими потребами в систему національної та світової культури. Реалізувати ці завдання може такий спеціаліст, у якого в першу чергу сформована здатність до самостійного творчого здійснення власного життя. Реальним шляхом формування такої здатності є самостійна робота студентів у процесі здобуття професійної освіти.

Аналіз дидактичних робіт в галузі вищої школи показує, що проблема самостійної роботи студентів досліджувалась багатьма авторами. Зокрема, А.М. Алексюк, П.І. Підкасистий розглядали самостійну роботу як засіб інтенсифікації навчання; М.М. Семенов досліджував способи оптимального управління систематичною самостійною роботою студентів протягом усіх років навчання у ВНЗ; Д.В. Чернілевський встановив дидактичні функції самостійної роботи студентів та охарактеризував дидактичні умови, необхідні для її ефективності; М.В. Буланова-Топоркова вивчала, як самостійна робота впливає на розвиток і самоорганізацію особистості студентів. Разом з тим, більшість досліджень набувають загального характеру, без урахування професійної спрямованості цієї форми роботи.

У корекційній педагогіці проблема фахової спрямованості самостійної роботи студентів майже не вивчалась, зустрічається лише поодинокі висвітлення її в статтях М.Е. Валце, І.І. Левіної, К.І. Туджанової. З огляду на це ми присвятили своє дослідження самостійній роботі студентів, які у подальшому можуть працювати в закладах інклюзивної освіти.

Однією з умов ефективності інклюзивного навчання є забезпечення командного психолого-педагогічного супроводу дітей з особливостями психофізичного розвитку. І якщо професійну готовність корекційних педагогів до такої роботи формують спеціально, то вчителі і психологи часто виявляються до неї неготовими ні когнітивно, ні психологічно. Саме

для ліквідації цієї прогалини наказом МОН України за № 691 від 02.12.2005 р. «Про створення умов щодо забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю» передбачено включення у навчальні плани у вищих навчальних закладах III-IV рівня акредитації, які готують фахівців за напрямом «Педагогічна освіта», дисципліни «Основи корекційної педагогіки». Окрім того, навчальними планами спеціалізацій «Початкова освіта», «Дошкільна освіта», «Практична психологія» передбачено навчальну дисципліну «Основи дефектології», зміст якої по суті є тотожним.

Актуальність цієї дисципліни обумовлена сучасною освітньою політикою нашою держави, яка передбачає забезпечення дітям з вадами психофізичного розвитку доступу до якісної освіти разом із здоровими однолітками. Як свідчить зарубіжний досвід, така освіта є можливою в умовах інтегрованого або інклюзивного навчання. Відповідно запровадження нових моделей організації навчання, виховання і реабілітації цих дітей потребує не лише спеціального матеріального середовища, а й підготовки психолого-педагогічного персоналу загальноосвітніх закладів. Адже ефективність інтегрованої та інклюзивної освіти залежить від правильного психолого-педагогічного супроводу цих дітей, який забезпечують як вчителі-дефектологи, так і педагоги та психологи загальноосвітніх закладів.

Опишемо у статті, яке місце посідає у цій підготовці самостійна робота студентів – майбутніх вчителів, вихователів, психологів різних типів загальноосвітніх закладів та свій досвід у її організації.

Самостійна робота студентів на нинішньому етапі набуває надзвичайно вагомого значення. Це обумовлено новими соціально-економічними умовами, стрімким накопиченням та оновленням інформації, інтеграцією нашої країни в світовий освітній простір. Сьогодні є абсолютно безперспективним в рамках вищої освіти передавати студентові максимально можливий обсяг професійних знань, оскільки він все одно буде замалий для забезпечення професійної компетентності фахівця упродовж усієї його кар'єри. Успішність майбутньої професійної діяльності спеціаліста залежить від того, чи готовий він буде набувати та поповнювати свої знання безперервно протягом усього життя, тим більше, що удосконалення фахової майстерності корекційного педагога є і однією з умов підвищення кваліфікаційного рівня.

У запровадженні самостійної роботи будемо виходити із формулювання, запропонованого М.В. Булановою-Топорковою, а саме: «Самостійна робота – це запланована робота студентів, яка виконується за завданням і при методичному керівництві викладача, проте без його безпосередньої участі» [3, с. 124].

Курс «Основи корекційної педагогіки» є однією з наукових дисциплін, які впливають на компетентність майбутнього педагога і психолога. Він має сформулювати адекватне ставлення майбутніх спеціалістів до осіб з вадами психофізичного розвитку; забезпечити їхню готовність професійно здійснювати правильний психолого-педагогічний

супровід дітей, що потребують корекції психофізичного розвитку, з метою їх інтеграції в сучасну систему соціальних стосунків. Методологічною основою змісту цієї дисципліни є наукові дослідження багатьох відомих вчених, зокрема, таких як: В.І. Бондар, Л.С. Виготський, С.Д. Забрамна, І.Г. Єременко, С.П. Миронова, Н.М. Назарова, М.С. Певзнер, Б.П. Пузанов, В.М. Синьов, Є.П. Синьова, Н.М. Стадненко, В.В. Тарасун, М.К. Шеремет, Л.М. Шипіцина та ін. Зміст та структура курсу базуються на анатомо-фізіологічних дисциплінах, загальній та віковій психології, реалізують зв'язки з дисциплінами загального педагогічного циклу.

Мета курсу – ознайомити студентів із підходами держави і суспільства до організації освіти дітей, які мають суттєві вади психофізичного розвитку, основними поняттями корекційної педагогіки і спеціальної психології, особливостями і закономірностями розвитку різних категорій осіб з психофізичними вадами, комплексним діагностичним обстеженням дітей та комплектуванням освітніх установ для них, а також диференційованими та індивідуальними механізмами і прийомами корекційного навчання і виховання кожної із категорій дітей.

Основні завдання дисципліни:

— сформуванню позитивне професійне та загальнолюдське ставлення до осіб з вадами психофізичного розвитку; готовність фахово здійснювати моніторинг їхнього розвитку, своєчасно виявляти відхилення та здійснювати правильний психолого-педагогічний супровід дітей, що потребують корекції психофізичного розвитку;

— висвітлити науково-теоретичні основи побудови процесу навчання, виховання та корекції порушень дітей з психофізичними вадами в Україні;

— сформуванню у студентів навички та вміння творчо застосовувати професійні знання на практиці;

— організувати самостійну роботу студентів щодо закріплення та розширення наукових знань з дисципліни за підручниками, навчальними і методичними посібниками, періодичними виданнями з фаху, іншими літературними джерелами.

У процесі вивчення дисципліни у студентів формують наступні знання:

— предмет і завдання корекційної педагогіки і спеціальної психології; види порушень психофізичного розвитку та їх причини; комплексна диференціальна діагностика відхилень у психофізичному розвитку; освітні установи для осіб з вадами психофізичного розвитку та їх комплектування;

— психолого-педагогічна характеристика дітей з різними порушеннями психофізичного розвитку та особливості роботи з ними в умовах корекційної та інклюзивної освіти;

— зміст і форми роботи з родинами, які виховують дітей з вадами психофізичного розвитку.

За результатами вивчення дисципліни студенти мають оволодіти вміннями:

— постійно спостерігати за учнями, що мають труднощі у навчанні, та

адекватно оцінювати причини, що ці труднощі спричиняють;

— своєчасно виявляти відставання у розвитку учнів та здійснювати правильний психолого-педагогічний супровід дітей, що потребують корекції психофізичного розвитку, спільно з іншими фахівцями;

— здійснювати індивідуальний та диференційований підхід до учнів з вадами психофізичного розвитку в умовах інтегрованої та інклюзивної освіти, індивідуальної форми навчання;

— формувати бажання здорових учнів до позитивної спільної взаємодії з однолітками, що потребують корекції психофізичного розвитку;

— забезпечувати батьків правильною інформацією про осіб з порушеннями психофізичного розвитку.

Для оволодіння студентами дисципліною орієнтуємо їх на існуючі джерела корекційної педагогіки і спеціальної психології. Окрім того нами разом із колегами спеціально було створено навчально-методичний посібник, рекомендований МОН України для студентів вищих навчальних закладів (Миронова С.П. Основи корекційної педагогіки: навчально-методичний посібник / С.П. Миронова, О.В. Гаврилов, М.П. Матвеева; [за заг. ред. С.П. Миронової]. — Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. – 264 с.).

Вагомого значення у реалізації мети і завдань цієї дисципліни набуває самостійна робота студентів. Сьогодні є абсолютно безперспективним у рамках вищої освіти передавати студентові лише максимально можливий обсяг професійних знань, оскільки він все одно буде замалий для забезпечення професійної компетентності фахівця упродовж усієї його кар'єри. Успішність майбутньої професійної діяльності спеціаліста залежить від того, чи готовий він буде набувати та поповнювати свої знання безперервно протягом усього життя. Засобом такої готовності якраз і слугує самостійна робота у процесі навчання.

Поза всяким сумнівом самостійна робота має бути професійно спрямованою. У викладанні «Основ корекційної педагогіки» це набуває особливої значущості.

Навчальна програма дисципліни «Основи корекційної педагогіки», укладена доктором педагогічних наук, професором, дійсним членом АПН України В.М. Синьовим (Київ, 2006), розрахована на напрям «Педагогічна освіта» без урахування спеціальностей і спеціалізацій. Тому досягти професійної компетентності майбутніх спеціалістів щодо їхніх конкретних посад у подальшій професійній діяльності якраз і можливо за умови диференційованої та індивідуальної самостійної роботи.

Зокрема, майбутні вихователі дошкільних закладів і вчителі початкових класів мають передусім оволодіти вміннями:

— виявляти відхилення у поведінці дитини та труднощі у засвоєнні нею освітніх програм;

— переконувати батьків у необхідності проконсультуватись із спеціалістами (медиками, психологом, корекційним педагогом);

- писати розгорнуту педагогічну характеристику на дитину;
- виконувати рекомендації корекційного педагога щодо індивідуального підходу до дитини чи закріплення певних навичок, одержаних на корекційних заняттях.

Вчителі старших класів найчастіше працюватимуть із дітьми, що мають проблеми емоційно-вольової сфери. Тому вони більш детально мають оволодіти прийомами індивідуального підходу до цієї категорії вихованців та їхніх батьків.

Майбутні психологи повинні навчитись:

- проводити диференційовану діагностику дітей з вадами психофізичного розвитку;
- складати психологічну характеристику на дитину;
- проводити з учнями психокорекційні заняття;
- співпрацювати з педагогами та фахівцями психолого-медико-педагогічної консультації.

Майбутні психологи і педагоги повинні вміти створювати позитивне соціальне середовище для інклюзивної освіти, проте зміст такої роботи також буде залежати від конкретної посади. Наприклад, вчитель може це робити шляхом проведення батьківських зборів, бесід і рольових ігор з дітьми, а психолог – за допомогою консультування, лекцій, тренінгів.

Відповідно самостійна робота студентів різних факультетів передбачає виконання практичних завдань, пов'язаних із безпосередніми функціями майбутньої професійної діяльності, яка стосуватиметься особливостей психолого-педагогічного супроводу дітей із вадами психофізичного розвитку, описаних нами вище.

Окрім того, самостійна робота з «Основ корекційної педагогіки» реалізує й завдання індивідуалізації навчання, оскільки дозволяє врахувати характерологічні риси особистості студента, темп його діяльності, ступінь оволодіння дисципліною, рівень розвитку професійної готовності, ступінь сформованості загальнонавчальних умінь і навичок, особисте ставлення до проблем дітей з вадами психофізичного розвитку. Самостійну роботу студентів індивідуалізуємо за обсягом, змістом, характером виконання, що дозволяє уникнути механічності, формальності у засвоєнні матеріалу та вплинути на становлення і розвиток особистості майбутнього фахівця.

Контроль за виконанням самостійної роботи студентів проводимо на практичних заняттях, консультаціях, індивідуальних співбесідах.

Безумовно, особистісно орієнтована професійна освіта загалом і самостійна робота студентів, зокрема, вимагають розв'язання ряду як суб'єктивних, так і об'єктивних проблем та подальших досліджень в цій галузі. Перспективним напрямком вбачаємо розробку міжпредметних взаємозв'язків у професійно спрямованій самостійній роботі майбутніх вчителів і психологів з «Основ корекційної педагогіки», що відповідатиме кваліфікаційній характеристиці фахівців і плануватиметься з розумінням прикладного значення для подальшої професії.

Список використаних джерел:

1. Миронова С.П. Основи корекційної педагогіки: Навчально-методичний посібник / Миронова С.П., Гаврилов О.В., Матвеева М.П.; За заг. ред. С.П. Миронової. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. – 264 с.
2. Миронова С.П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту: Монографія. / Миронова С.П. — Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2007. – 304 с.
3. Педагогика и психология высшей школы / Отв. ред. М.В. Буланова-Топоркова: Учебное пособие. — Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.

В статтє показана роль и особенноти самостоятельной работы будущих педагогов и психологов при изучении дисциплины «Основы коррекционной педагогики».

Ключевые слова: *самостоятельная работа студентов, коррекционная педагогика, дети с нарушениями психофизического развития, интеграция, инклюзия, инклюзивное образование.*

The role and peculiarity of the independent work of students to science «Base of corrective pedagogy» are shown in the article.

Key words: *independent work of students, corrective pedagogic, children with psychophysical defects, integration, inclusion, inclusive education.*

УДК 159.922.7.

О. В. Тіунова

РОЗВИТОК СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНОГО БАТЬКІВСЬКОГО СТАВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ

У статті визначені основні теоретичні аспекти феномену батьківства, впливу батьків на особистісний розвиток дитини. Розглядаються деструктивні та конструктивні підходи батьків щодо виховання. Описано арт-терапевтичні засоби, що сприяють розвитку суб'єкт-суб'єктного батьківського ставлення.

Ключові слова: *арт-терапія, арт-терапевтичні засоби, батьківство, суб'єкт-суб'єктне батьківське ставлення.*

Основним інститутом виховання є родина. Ставлення батьків до дітей, взаємини батьків, загальна сімейна атмосфера – усе це має величезне значення для становлення особистості дитини, формування особливостей її поведінки, ставлення до себе, інших людей і навколишнього світу загалом.

Психологія все більше звертає увагу на ті якості батьків, котрі є визначальними у створенні оптимальних умов для розвитку дитини, зокрема, – ставлення до дитини як до суб'єкта, підтримка її ініціативи у спілкуванні та пізнавальній активності (О. Ісеніна, М. Лісіна, Р. Мухамедрахімов, О. Подобіна). Становлення позитивної Я-концепції особистості дитини передбачає набуття нею трьох видів досвіду: 1) уваги і поваги до себе; 2) справедливої оцінки своїх дій і вчинків; 3) постійного підтвердження власної самоцінності. Такий досвід можуть забезпечити тільки ті батьки, які здатні створити сприятливі психологічні умови для розвитку особистості, що толерантно й адекватно оцінює свої та чужі вчинки, принципова у відстоюванні своїх власних переконань, але й поважає думки та погляди інших людей.

Поняття батьківського ставлення є тотожним до понять батьківські установки, батьківські позиції, батьківська поведінка, сімейне виховання, типи та стилі батьківського ставлення та виховання [5]. А. Варга визначає батьківське ставлення як цілісну систему різноманітних почуттів стосовно дитини, поведінкових стереотипів, що застосовуються у спілкуванні з нею, особливостей сприймання та розуміння характеру дитини та її вчинків. Становлення компетентного зрілого ставлення до батьківства являє собою еволюційну систему психологічних якостей особистості, розвиток здатності до прийняття та турботи про дитину [3].

Дослідження дитячо-батьківських стосунків здійснювалися в межах психоаналітичного (З. Фрейд, Е. Еріксон, Е. Фромм, Ф. Дольто, Д. Віннікотт, К. Бютнер, Е. Берн та ін), біхевіористичного (Дж. Уотсон, Б. Скіннер, Р. Сірс, А. Бандура та ін) і гуманістичного (Т. Гордон, К. Роджерс, Дж. Байярд, Ю. Гіппенрейтер, В. Горянин, А. Фромм, В. Сатир та ін.) напрямів.

М. Бахтін зазначає, що ефективність становлення особистості обумовлюється можливістю й особливостями проходження суб'єкт-суб'єктної взаємодії між батьками та дітьми. Незважаючи на те, що дитина визначається батьками як найвища цінність у їхньому житті, на жаль, вона традиційно сприймається як об'єкт впливу, сценарного програмування батьків (Е. Берн), або ж осередком їхніх нереалізованих честолюбних прагнень (С. Дворяк, Б. Херсонський), або можливістю виправити помилки минулого та майбутнього (А. Баркан), засобом вирішення особистісних проблем (І. Добряков, І. Нікольська, Е. Ейдемільер), об'єктом маніпуляцій, який повинен відповідати певному батьківському «стандарту».

Відомий зарубіжний психолог, Р. Кемпбелл вважає, що неминуче виникнуть проблеми, коли у батьків немає з дитиною стосунків, які базуються на любові, тоді все інше: дисципліна, ставлення до ровесників, успіхи у школі, – будуватимуться на неправильній основі. К. Роджерс підкреслює, що тільки безумовна позитивна увага батьків до дитини, неопосередкована дитячими вчинками, забезпечує повноцінний розвиток особистості [6]. Безумовно оптимальним для практики сімейного виховання вважається авторитетна форма стосунків батьків з дитиною, яка

характеризується високим рівнем вербального спілкування, залученням дітей до обговорення сімейних проблем, урахуванням їхньої думки, готовністю батьків у разі потреби прийти на допомогу дітям, одночасно з вірою в їх успішну самотійну діяльність, адекватним батьківським контролем.

Дослідження переконливо доводять, що суб'єкт-суб'єктні стосунки у сім'ї сприяють як особистісному розвитку дитини, так і батьків, оскільки дають можливість їм відійти від стереотипних моделей поведінки щодо дитини, орієнтуватися на створення умов повноцінного її розвитку, сприймаючи такою, як вона є, не ідеалізуючи і не прискорюючи її розвиток. У процесі формування суб'єкт-суб'єктних стосунків, як вважає К. Роджерс, людина стає все більш відповідальною за свої вибори і за своє життя загалом. Але, на жаль, як показують дослідження, більшість батьків, особливо на ранніх вікових етапах розвитку дитини, реалізують до неї суб'єкт-об'єктне ставлення, яке виявляється в авторитарній формі спілкування. Відхилення від авторитетного стилю в бік авторитаризму, лібералізму чи надмірної центрації на дитині спричинює відповідні деформації її особистості, утруднює можливості її самореалізації, актуалізуючи тим самим необхідність надання сім'ї психологічної допомоги. Тому розвиток особистісної зрілості батьків сприяє не лише вибудовуванню адекватних взаємин з дитиною, толерантного ставлення до її психологічних кордонів, але й зміні симбіотичних, опікаючих, авторитарних моделей поведінки щодо дитини на ті, котрі б сприяли розвитку автономності та самотійності в міру її дорослішання.

Повноцінне виховання неможливе без справжньої рівності, захищеності інтересів не лише дітей, але і батьків. Батьки з проблемами самоставлення найчастіше компенсують недостатність любові до себе у взаєминах зі своїми дітьми – або у проявах надмірної неадекватної прихильності, або ж у проектуванні на них почуття провини. Тому особливої значущості у трактуванні особливостей батьківського ставлення набуває аспект розвитку діалогічності у дитячо-батьківській взаємодії. Арт-терапія є ефективним напрямком практичної допомоги батькам у засвоєнні навичок діалогічного спілкування зі своїми дітьми. Зокрема, Наталі Роджерс стверджує, що особистісне зростання можливе лише у безпечному, підтримуючому оточенні, яке створюється фасилітаторами, тобто людьми справжніми, емпатійними, чуйними, відкритими, чесними, конгруентними і турботливими. Дані якості найкраще засвоюються, якщо первинно переживаються на власному досвіді. І саме взаємини «батьки-дитина», «партнер-партнер» можуть бути контекстом для проживання усіх цих якостей. На думку авторки використання експресивно засоби мистецтва – це значить – увійти у внутрішній світ людини для того, щоб побачити ті переживання, які є у ньому і потім виразити ці переживання через художні форми, рухи, звук, літературну творчість чи драматизацію. Таким чином, експресивні мистецтва використовуються у якості невербальної мови, що дозволяє людині виражати елементи свого

внутрішнього світу, досліджувати свій внутрішній потенціал, аналізувати процеси самодослідження. Отже, у процесі арт-терапії батьки вчаться пізнавати себе, емпатійно реагувати на дитину, приймати її безумовно, використовувати новий досвід творчості для спільної взаємодії та спілкування.

Аналіз літератури засвідчує, що наукове трактування сутності ефективного батьківства і його критеріїв відсутнє, хоча практика, випереджаючи теорію, пропонує різноманітні програми його формування (Р. Байярд, Ю.Б. Гіппенрейтер, Т. Гордон, В.П. Кравець, Р.В. Овчарова та ін.). Враховуючи недостатню теоретичну та практичну розробленість власне проблеми розвитку суб'єкт-суб'єктного батьківського ставлення як умови ефективного батьківства, у статті частково розкрито даний аспект на основі аналізу результатів апробації арт-терапевтичних програм для батьків та майбутніх батьків.

Одним із найважливіших завдань арт-терапії є розвиток збалансованої особистості, яка може тримати рівновагу між полярностями (наприклад, любов – ненависть, слабкість – сила, усамітнення – близькість, кооперація – конкуренція, залежність – незалежність, домінування – підпорядкування, надія – відчай тощо). Таким чином, батьки у спілкуванні з дитиною вчаться бути не категоричними, ставитися до дитини безоцінково, довіряти батьківському чуттю та інтуїції.

Сама структура арт-терапевтичного процесу сприяє розвитку здатності до діалогічних, партнерських взаємин, оскільки будується на засадах феноменологічного підходу у роботі з клієнтом, а саме вибудовування роботи навколо сутнісних, важливих для самої людини смислів, значень, переживань. Допмагаючи зрозуміти, усвідомити себе, психолог розвиває у батьків здатність до прийняття й усвідомлення іншого, — власну дитину, побачити в ній індивідуальність, а не лише частинку себе, об'єкт для навчання, виховання, що є скоріш маніпулюванням і нав'язуванням власних стереотипів. Якщо батьки ідуть не від себе, а від потреб та інтересів самої дитини, вчаться дивитися на світ її очима, вони тим самим створюють сприятливе середовище для її особистісного розвитку. Основні структурні компоненти арт-терапевтичної сесії умовно діляться на три етапи:

1 етап. Вільна активність перед власне творчим процесом – безпосереднє переживання. Можлива ігрова діяльність з художнім матеріалом: клієнти створюють нове, з окремих частин збирають ціле, через художній матеріал починають усвідомлювати свої проблеми. Часові межі даного етапу залежать від особливостей клієнта – його активності, потреб, складності проблеми.

2 етап. Процес творчої роботи – створення феномену. Клієнти виявляють зосередженість, цілеспрямованість, залученість, збудження, творчість.

3 етап. Феноменологічне інтуїтивне пізнання. Творча робота завершена і до кінцевого результату ставляться як до феномену з власною

структурою, виразними цінностями і смислами. Творчий продукт розміщують так, щоб його можна було б розглянути. Робота фокусується на феномені завершеної художньої роботи, відбувається процес її дослідження через уважне розглядання. Клієнт дає точний опис того, що він бачить у своїй художній роботі. Потім відбувається спрямоване вивчення структури художньої роботи, динаміки компонентів та інших характеристик. Вибудовуються зв'язки з особистими смислами, що призводить до інтегративного розуміння усього процесу. На цьому етапі найважливішим для психолога є допомога батькам у ідентифікації проблеми, тобто її визначення та опис.

Розвитку суб'єкт-суб'єктного батьківського ставлення сприяють арт-терапевтичні підходи, що побудовані на роботі в парах, які передбачають взаємодію, підтримку, розуміння партнера. Наприклад, у вправі «Малювання в парах» створення малюнку спонукає партнерів творчої діяльності дотримуватися однієї теми, самовиражатися, водночас бути у контексті спільного малюнку. Дана методика налаштовує пару на єдиний ритм дихання, рухів, перетворюючи їх на діалогічну взаємодію. Водночас відбувається діагностика здатності людини до прилаштування, емпатії, розуміння психологічного простору іншого, що є необхідним у взаємодії батьків та дітей. Методика ефективно використовується для молодого подружжя, майбутніх батьків, у батьківських групах. Важливими є наступні показники: спільний контекст малюнку, його гармонійність, наповненість партнерами простору на малюнку, ініціативність у малюванні та надання ініціативи партнеру, надання йому часу для самовияву.

Однією з найскладніших проблем дитячо-батьківських стосунків є невміння батьків передати ініціативу дитині, що пригнічує її активність та самостійність. Здатність довіритися дитячій ініціативі розвивається у будь-якій арт-терапевтичній спільній діяльності:

— *терапія візуально-пластичними засобами* – вправи «Скульптура сім'ї», «Малювання одним олівцем», «Малювання по колу», «Автопортрет у повний зріст», «Я – очима іншого», «Казкова сім'я»;

— *танцювально-рухова терапія* – вправи «Контактна імпровізація», «Аутентичний рух», «Контакт руками», «Чуття іншого», «Повтори рух»;

— *драматерапія* – вправи «Віддзеркалення іншого», «Тінь», «Проблемна ситуація», «Улюблена іграшка» (актуалізація власного дитячого досвіду).

Отже, становлення компетентного зрілого ставлення до батьківства являє собою еволюційну систему психологічних якостей особистості, розвиток здатності до прийняття та турботи про дитину.

Деструктивне батьківське ставлення виявляється у сприйманні дитини як об'єкта впливу, батьківських нереалізованих честолюбних прагнень, сценарного програмування батьків, можливістю виправити помилки минулого та майбутнього, засобом вирішення особистісних проблем, об'єктом маніпуляцій, який повинен відповідати певному батьківському «стандарту».

Суб'єкт-суб'єктні стосунки у сім'ї сприяють як особистісному розвитку дитини, так і батьків, оскільки дають можливість їм відійти від стереотипних моделей поведінки щодо дитини, орієнтуватися на створення умов повноцінного її розвитку, сприймаючи такою, як вона є, не ідеалізуючи і не прискорюючи її розвиток.

Розвитку суб'єкт-суб'єктного батьківського ставлення сприяють арт-терапевтичні підходи, що побудовані на роботі в парах, які передбачають взаємодію, підтримку, розуміння партнера.

Арт-терапевтичні засоби сприяють через глибше розуміння і усвідомлення себе батьками краще розуміти власних дітей, бачити в них індивідуальність. Оскільки діалогічний підхід передбачає шанобливе ставлення до свого власного Я та поваги до психологічного простору іншої людини, арт-терапія сприяє розвитку таких особистісних якостей як асертивність, толерантність, чутливість до потреб іншого.

Список використаних джерел:

1. Абульханова К.О. Методологічне значення категорії суб'єкта для сучасної психології // Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / К.О. Абульханова [За заг. ред. В.О. Татенка] – К.: Либідь, 2006. – С. 37-51.
2. Балл Г.А. Психологическое содержание личностной свободы: сущность и составляющие / Г.А. Балл // Психологический журнал. – 1997. – Т.18., № 5. – С. 7-19.
3. Варга А.Я. Структура и типы родительского отношения: Автореф. дис.канд.психол. наук / А.Я. Варга – М., 1987. – 21 с.
4. Гордон Т. Повышение родительской эффективности [Фромм А., Гордон Т. Популярная педагогика]. – Екатеринбург: АртЛтд, 1997. – С. 321-607.
5. Дружинин В.Н. Психология семьи: 3-е изд. / В.Н. Дружинин – СПб.: Питер, 2006. – 176 с.
6. Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию / К. Роджерс – М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. – 415 с.
7. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства / Р.В. Овчарова. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. – 319 с.
8. Практикум по арт-терапии / [под ред. А.И. Копытина]. – СПб: Питер, 2000. – 448 с. – (серия «Практикум по психологии»)
9. Радчук Г.К. Сімейне виховання (освітній тренінг для батьків). Навчально-методичний посібник / Г.К. Радчук, О.В. Тіунова – Тернопіль: «Навчальна книга – Богдан», 2008. – 120 с.
10. Тетерлева Е.А. Диалогический подход к анализу смыслового переживания материнства / Е.А. Тетерлева, С.А. Минюрова // Вопросы психологии. — 2003. — № 4. — С. 63-75.
12. Эйдемиллер Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкий. – [4-е изд.]. – СПб: Питер, 2008. – 672 с. – (Серия «Мастера психологии»).

13. Хоментаскас Г.Т. Семья глазами ребенка / Г.Т. Хоментаскас – М.: Педагогика, 1989. – 160 с.

В статье определены основные теоретические аспекты феномена отцовства, влияния родителей на личностное развитие ребенка. Рассматриваются деструктивные и конструктивные подходы родителей к воспитанию. Описано арт-терапевтические средства, способствующие развитию субъект-субъектного родительского отношения.

Ключевые слова: арт-терапия, арт-терапевтические средства, отцовство, субъект-субъектное родительское отношение.

The thesis discovers the basic theoretical aspects of paternity phenomenon and the influence of parents on child's personal development. Destructive and constructive approaches of paternal breeding are considered. The art-therapeutic methods that contribute the development of subject's subjective paternal attitude are described.

Key words: art therapy, art-therapeutic methods, paternity, subject's subjective attitude.

УДК 159.938.363.5:378.147:159-051

О. В. Савицька

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА

У статті представлений теоретичний аналіз проблеми формування професійної компетентності майбутніх психологів. Описана структура професійної компетентності психолога та з'ясовані теоретичні засади функціонування соціально-психологічної служби університету як суб'єкта психологічного супроводу формування професійної компетентності майбутніх фахівців.

Ключові слова: професійна компетентність, психологічний супровід, соціально-психологічна служба вишу, професійна підготовка, компетенції.

Сучасне суспільство зацікавлене у підготовці фахівців з вищою освітою, які здатні орієнтуватися в життєвих обставинах, що швидко змінюються, самостійно набувати необхідні для розв'язання різноманітних проблем знання, критично та творчо мислити, генерувати нові ідеї, працювати з інформацією й адаптуватися до змінних умов життя та професійної діяльності.

Одним з основних напрямків розвитку вищої освіти в Україні

визнано: особистісну орієнтацію вищої освіти, формування національних та загальнолюдських цінностей; підвищення якості освіти; оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу; запровадження освітніх інновацій та інформаційних технологій [5]. Виокремлення таких пріоритетів розвитку вищої освіти дозволяє стверджувати, що процес модернізації освіти спрямований, перш за все, на її демократизацію, гуманізацію, підвищення якості освіти й як наслідок, підвищення конкурентоспроможності випускника вишу на ринку праці.

В умовах зміни освітньої парадигми, переорієнтації вищої освіти з «передачі знань» на «формування компетенцій» головною метою професійної підготовки стає формування та розвиток професійних здібностей та професійно важливих якостей особистості майбутніх фахівців, а результатом освіти — оволодіння сукупністю загальнокультурних і професійних компетенцій. Це вимагає не лише переосмислення змісту навчальних дисциплін, створення новітніх технологій навчального процесу, але й створення освітнього середовища, яке визначатиме професійний і особистісний розвиток майбутнього фахівця.

Однією з таких системних інтегрованих технологій соціально-психологічної допомоги особистості, яка розвивається, є психологічний супровід. Саме спеціально організований психологічний супровід професійного становлення особистості, за твердженням В.С. Мухіної та В.А. Горяніної, створює перспективи професійно-особистісного росту [1].

Метою статті є аналіз теоретико-методичних засад психологічного супроводу формування професійної компетентності майбутніх психологів в процесі навчання у виші.

Феномен психологічного супроводу розглядається у вітчизняній психології та педагогіці в контексті інноваційних процесів в освіті. Його теоретико-методологічними основами стали принцип системного підходу до вивчення цілісної особистості (Б.Г. Ананьєв, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубінштейн), ідея суб'єктності особистості (К.О. Абульханова-Славська, О.М. Леонт'єв, Г.О. Балл, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко), принцип єдності особистості, діяльності і свідомості (О.М. Леонт'єв, С.Л. Рубінштейн), принцип гуманізації освіти (І.В. Дубровіна, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова та ін.).

Кожен з існуючих підходів до розуміння сутності та змісту психологічного супроводу акцентує увагу на окремих його аспектах. Узагальнюючи їх вважатимемо, по-перше, що психологічний супровід є системою (або комплексом) заходів (або дій) професійного психолога, що спрямована на створення умов для успішного навчання, діяльності та розвитку особистості на різних етапах онтогенезу (М.Р. Бітянова, Ю.В. Слюсарев, Є.Ф. Зеєр); по-друге, результатом психологічного супроводу є повноцінна реалізація психологічного потенціалу особистості, формування психологічної компетентності щодо здійснення вибору та подолання труднощів особистого та професійного життя (Є.М. Александрова, Т.І. Чиркова та ін.); по-третє, потреба у

психологічному супроводі як специфічній технології (або напрямку діяльності практичного психолога) особливо зростає у ті вікові періоди, що пов'язані зі зміною соціальної позиції, перебудовою способу життя і діяльності, самовизначенням, а також у кризові періоди розвитку. В ці періоди технологія психологічного супроводу запускає механізми саморозвитку, активізує власні ресурси людини, розкриває перспективи особистісного зростання.

Проблеми компетентності, створення теоретико-методологічної основи компетентнісного підходу в освіті, визначення системи компетенцій як очікуваного результату освіти, розвитку та професійної підготовки стали предметом наукових досліджень з 60-х років ХХ ст. А з 90-х років ХХ ст. в контексті психології праці з'явилася низка психологічних досліджень, предметом вивчення яких стала професійна компетентність.

Проблема професійної компетентності розглядається в дослідженнях І.В. Іл'їна, Л.П. Алексєєва, Ю.В. Варданяна, Н.В. Кузьміної, А.К. Маркової, І.С. Якиманської, А.А. Деркача, Л.А. Петровської, Т.Е. Егорова, В.Т. Зазикіна та ін. При визначенні професійної компетентності говорять про інтегративну якість особистості; певний рівень підготовленості, наявні знання та досвід; аспект професіоналізму або показник, що забезпечує професійну успішність. При змістовому розкритті професійної компетентності та визначенні її структури дослідниками обов'язково враховувалися особливості конкретної професійної діяльності та щораз виділялася змістова складова кожного компоненту. Через багатоаспектність та складність феномену професійної компетентності створити єдину модель професійної компетентності поки що не вдається. І.О. Зімня, розрізняючи ключові, соціальні, професійні і навчальні компетентності, вказує на існування їх загальних характеристик: а) готовність до прояву компетентності (тобто мотиваційний аспект); б) володіння знанням змісту компетентності (тобто когнітивний аспект); в) досвід прояву компетентності в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях (тобто поведінковий аспект); г) ставлення до змісту компетентності й об'єкту її прикладання (ціннісно-смісловий аспект); д) емоційно-вольова регуляція процесу і результату прояву компетентності [4].

Це дозволило у структурі професійної компетентності виокремити змістову, операціональну та соціально-психологічну складові, тобто фахівець, який здійснюватиме професійну діяльність, повинен оволодіти системою знань (когнітивний аспект) та соціальним досвідом, що включає опанування технологіями професійної діяльності та алгоритмами їх створення (поведінковий аспект), мати сформовану готовність до здійснення професійної діяльності (ціннісно-смісловий та мотиваційний аспекти) та особистісні якості, які забезпечують не лише успішну професійну діяльність, але й професійне зростання.

Тому при організації професійного навчання у вищій школі особливу увагу слід приділити проектуванню системи професійних компетенцій як

очікуваного результату професійної підготовки фахівця, що, в свою чергу, стане критерієм вибору основних технологій організації навчально-виховного процесу у виші.

Проблема організаційно-змістової перебудови навчального процесу у вищій школі відповідно до сучасних вимог професійної підготовки фахівців набуває все більшої гостроти. Про це свідчать численні публікації з проблем організації навчально-виховного процесу у виші (Н.Г. Ничкало, С.О. Сисоєва, В.Ф. Орлов, О.М. Пехота, Н.А. Побірченко та ін.). Не залишилася осторонь і система підготовки психолога (Н.В. Чепелева, Н.І. Пов'якель, В.Г. Панок, Т.С. Яценко та ін.). Як засвідчує український досвід підготовки психологів для системи освіти, традиційна система навчання не повною мірою забезпечує формування професіонала, який здатний на високому рівні виконувати різноманітні професійні обов'язки. Тому, природно, виникає потреба у привнесенні організаційно-змістових змін у навчально-виховний процес вишу, які б сприяли світоглядному, професійному та особистісному становленню психолога.

Нам видається своєчасним орієнтація на компетентнісний підхід при проектуванні системи професійної підготовки психолога. Водночас органічним за цих умов стане використання технології психологічного супроводу вищої професійної освіти.

По-перше, це зумовлено тим, що система принципів компетентнісного підходу (за О.Е. Лебедевою) відповідає концептуальним положенням психологічного супроводу розвитку особистості, зокрема професійного. Так, принаймні три принципи компетентнісного підходу, сформульовані О.Е. Лебедевою [3]:

а) сенс освіти полягає у розвитку в студентів здатності самостійно розв'язувати проблеми в різних сферах і видах діяльності на основі використання соціального та власного досвіду;

б) змістом освіти є дидактично адаптований соціальний досвід розв'язання пізнавальних, світоглядних, моральних, політичних та інших проблем;

в) смисл організації освітнього процесу полягає в створенні умов для формування в учнів (студентів) досвіду самостійного розв'язання цих проблем;

відповідають головній задачі психологічного супроводу: навчити особистість самостійно долати труднощі процесу професійного становлення, та ідеї пріоритету опори на внутрішній потенціал суб'єкта, зокрема, на здатність здійснювати самостійний вибір різноманітних альтернатив професійного становлення, варіантів розв'язання проблемної ситуації і нести відповідальність за зроблений вибір [6].

По-друге, при психологічному супроводі об'єкт психологічних впливів виявляє активність; його результатом визнається активізація особистісного потенціалу, саморозвитку особистості. Саме активність об'єкта перетворює, на думку С.Д. Максименка, Г.В. Ложкіна, А.Б. Колосова, психологічний супровід на шлях або спосіб активації

особистісних ресурсів суб'єкта професійної діяльності [8].

По-третє, вибудовуючи систему психологічного супроводу професійного розвитку фахівця на етапі професійної підготовки слід прийняти до уваги, що професійне становлення, за визначенням Є.Ф. Зеєра, — це розвиток особистості в процесі професійного навчання, освоєння професії і виконання професійної діяльності, джерелом якого на початкових етапах професійного розвитку є рівень особистісного розвитку [6]. Водночас, на думку В.А. Іваннікова, вища професійна освіта включає три самостійні і взаємопов'язані складові: 1) становлення у студента нового розуміння світу, місця людини в ньому, зростання ступеня занурення людини в культуру; 2) формування професійного мислення, що передбачає здатність орієнтуватися у споріднених професіях; 3) оволодіння ремеслом, набуття професійних знань і умінь, необхідних для професійної діяльності і певної галузі науки і практики [7]. І нарешті, психологічний супровід професійного становлення особистості — це цілісний процес вивчення, формування, розвитку і корекції професійного становлення особистості [6].

По-четверте, створюючи систему психологічного супроводу формування професійної компетентності психолога слід визначитися з основними її складовими. Сьогодні не існує єдиної точки зору стосовно професійних компетенцій психолога. Варто відзначити, що досить часто при розгляді професійно важливих якостей, професійної придатності та професійної компетентності спостерігається ототожнення професій психолога та практичного психолога на користь останнього. Тому на основі здійсненого нами аналізу проблеми професійної компетентності фахівця (А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, І.О. Зімняя, Н.В. Кузьміна, Л.А. Петровська, Н.В. Чепелева), пропонуємо систему професійних компетентностей психолога: соціальна компетентність; особистісна компетентність; психологічна компетентність; методологічна компетентність; інформаційно-комунікаційна компетентність, формування яких є метою професійної підготовки. Кожна з цих складових характеризується специфічною структурою.

Зважаючи на вище зазначене, побудова ефективної системи психологічного супроводу професійного становлення особистості в умовах сучасного ВНЗ передбачає функціонування психологічної служби, основні напрямки і зміст роботи якої забезпечуватимуть досягнення основної ідеї-мети психологічного супроводу: реалізацію професійно-психологічного потенціалу особистості і задоволення потреб суб'єкта навчально-професійної та професійної діяльності. Основними напрямками психологічного супроводу засобами психологічної служби вишу є:

— психологічний супровід всіх учасників освітнього процесу (абітурієнти, студенти, науково-педагогічні працівники);

— психологічний супровід спеціальностей та напрямків підготовки.

В межах кожного з цих напрямків виокремлюються складові, які розкриваються зміст та сутність психологічного супроводу професійного

становлення особистості в професійній освіті. Зокрема, перший напрямок містить такі компоненти: психологічний супровід абітурієнтів; психологічний супровід адаптації першокурсників; психологічний супровід особистості студента на етапі інтенсифікації; психологічний супровід особистості студента на етапі ідентифікації; психологічний супровід адаптації молодих викладачів; психолого-методичний супровід професійної діяльності викладачів.

Другий напрямок включає такі відносно самостійні напрямки: психологічний супровід професійних програм підготовки фахівців; психологічний супровід студентської наукової роботи; психологічний супровід виробничої практики; психологічний супровід працевлаштування та первинної професійної адаптації.

Кожен з цих напрямів психологічного супроводу професійного становлення особистості розгортається в кілька етапів (діагностичний, інформаційно-аналітичний, консультаційний та психопрофілактичний).

Подальших досліджень потребує, по-перше, виділення системи професійних компетенцій психолога, їх складових; по-друге, створення моделі психологічного супроводу формування професійної компетентності психолога; визначення критеріїв для оцінки рівня професійної компетентності.

Список використаних джерел:

1. Мухина В.С. Развитие, воспитание и психологическое сопровождение личности в системе непрерывного образования: концепция и опыт работы ИРЛ РАО / В.С. Мухина, В.А. Горанина // Воспитание и развитие личности: Материалы международной научно-практической конференции / под ред. В.А. Гораниной. — М., 1997. — С. 4-12.
3. Лебедева О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедева // Школьные технологии. — 2004. — №5. — С. 3-12.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. / И.А.Зимняя — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
5. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес: Матеріали до першої лекції / уклад. М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, К.М. Левківський, Ю.В. Сухарніков; відп. ред. М.Ф. Степко. — К., 2004. — 24 с.
6. 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.
7. Иванников В.А. Проблемы подготовки психологов / В.А. Иванников // Вопросы психологии. — 2006. — № 1. — С. 48-52.
8. Максименко С.Д. От психологического обеспечения к психологическому сопровождению / С.Д. Максименко, Г.В. Ложкин, А.Б. Колосов // Практична психологія та соціальна робота. — 2010. — № 12. — С. 1-10.

В статье представлен теоретический анализ проблемы формирования профессиональной компетентности будущих психологов. Описана структура профессиональной компетентности психолога и выяснены теоретические основания функционирования социально-психологической службы университета как субъекта психологического сопровождения формирования профессиональной компетентности будущих специалистов.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, психологическое сопровождение, социально-психологическая служба вуз, профессиональная подготовка, компетенции.

The paper presents a theoretical analysis of the problem of formation of professional competence of future psychologists. Describes the structure of the professional competence of the psychologist, clarified the theoretical foundations of the social and psychological services of the University as a subject of psychological support of formation of professional competence of future specialists.

Key words: professional competence, psychological background, psychological department of university, professional opening-up, competence.

УДК 378.016.53

О. М. Пridаннікова

АКТУАЛЬНІСТЬ ПРОБЛЕМИ САМОВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ

У статті висвітлюються погляди вчених на проблему самовиховання, обґрунтована доцільність запровадження самовиховання у навчально-виховний процес ВУЗу. Показані основні особливості самовиховання студентів молодших курсів соціально-педагогічного факультету.

Ключові слова: самовиховання, саморозвиток, студенти.

Важливим компонентом кваліфікації соціального педагога являється здатність до рефлексії та прагнення до саморозвитку і самовиховання особистості. Така необхідність обумовлена помітним розквітом галузі соціально-педагогічної діяльності, її інтенсивним збагаченням теоретичним та методичним матеріалом, постійним зростанням кількості та різноманітності контингенту об'єктів соціально-педагогічної роботи.

Загально визнано, що випускник соціально-педагогічного факультету має на власному прикладі показувати результативність роботи над собою, повинен надавати консультативну та організаційну допомогу з питань

самовиховання та саморегуляції особистості різним категоріям клієнтів соціальних служб.

Проблема самовиховання особистості розглядалась у працях В.В. Богословського, М.Й. Боришевського, І.А. Донцова, А.Г. Ковальова, Л.Н. Кулікова та ін.

Зокрема, про значення самовиховання М.В. Савчин пише так: «Виховання досягає успіху тоді, коли воно переростає у самовиховання, тобто учень перетворюється з об'єкта в суб'єкт виховання» [5, с. 77].

Метою даної статті є опис впровадження у навчально-виховний процес соціально-педагогічного факультету заходів, які б сприяли формуванню у студентів потреб і умінь самопізнання і саморозвитку.

Процес самовиховання, самовдосконалення в індивідуальному розвитку особистості закономірно починається в період підліткового віку. Саме у цьому віці у людини загострюється увага до своєї особистості, виникає прагнення до самопізнання, активізуються пошуки шляхів самовираження.

Спонування випускників до самопізнання і самовиховання є складовою частиною виховного процесу у школі. На жаль, загальноприйнятих виховних методів, які використовуються у більшості загальноосвітніх шкіл, іноді недостатньо, щоб сформувати повноцінну особистість учня. Суб'єкт-об'єктні стосунки, які часто є прийнятими між вихователями і вихованцями, не сприяють тому, щоб моральні норми чи етичні правила стали присвласненими вихованцями, не стимулюють їх до самовиховання.

Тому необхідною є актуалізація у студентів молодших курсів соціально-педагогічного факультету проблеми свідомого самовиховання, яка істотно підвищить ефективність навчально-виховної роботи у вищому навчальному закладі.

Успішність професійного становлення студента, можливості його самореалізації значною мірою залежать від того, наскільки добре він усвідомлює власні особистісні якості, здібності, потреби, наскільки він спроможний використовувати сильні сторони своєї особистості і справлятися із своїми недоліками.

Інакше кажучи, життєві успіхи особистості визначаються не лише її вміннями враховувати обставини життя, а й здатністю ці обставини співвідносити з власними якостями, тобто наявністю готовності і можливостей до самовиховання. Самовиховання – це здійснення суб'єктом управління діяльністю, спрямованою на зміну своєї особистості відповідно до свідомо поставленої мети, сформованих ідеалів та цінностей.

В.Л. Ортинський зазначає, що ефективно вирішувати питання підготовки майбутніх фахівців можна лише за активної участі в цьому процесі студентів, тобто йдеться про їх самовдосконалення.

Головною метою самовиховання на сучасному етапі є досягнення згоди із самим собою, знаходження сенсу життя, самоактуалізація і самореалізація потенційних можливостей, природних здібностей та

активне самоутвердження в суспільному житті.

Знаходження сенсу життя — відповідальний етап у розвитку і становленні особистості, коли відбувається процес формування і розвитку особистісних ціннісних орієнтацій і реалізація певних бажань, їх узгодження із загальнолюдськими, національними та професійними цінностями. Від вибору особистісних ціннісних орієнтацій та їх узгодженості залежать світогляд студента, його життєві принципи, переконання й професійна спрямованість, характер самоактуалізації, самореалізації і самоутвердження.

Самовиховання студента розуміють як організовану, активну й цілеспрямовану його діяльність, скеровану на систематичне формування і розвиток позитивних та усунення негативних якостей особистості відповідно до усвідомлених потреб і вимог суспільства, професійної діяльності, а також на реалізацію особистої програми розвитку.

У процесі самовиховання всі аспекти особистості (переконання, світоглядні позиції, почуття, воля, звички, риси характеру, інші особистісні якості, конкретні результати діяльності й поведінки) стають предметом постійного вивчення і зміни з боку педагогів.

За своєю сутністю самовиховання — явище соціальне. Воно властиве тільки людині, яка усвідомлює себе в системі суспільних відносин. Вдаючись до самовиховання, людина реалізує соціальну потребу набути гаму особистісних якостей, що якнайбільше сприяли б їй у виконанні суспільних функцій.

Виходячи із потреб студентів та згідно з навчальним планом передбачено викладання навчальної дисципліни «Самовиховання та саморегуляція особистості», організовано роботу проблемної групи «Самовиховання і саморегуляція особистості».

Навчально-виховна робота охоплює такі важливі питання як методи організації самовиховання, основні проблеми саморозвитку та саморегуляції, можливі напрямки та завдання самовиховання, умови успішного самовиховання, методи самопізнання, техніки самонавіювання та саморегуляції. Студенти на практиці застосовують деякі техніки релаксації та самонавіювання, а також виступають з підготовленими рефератами та повідомленнями з різних питань організації самовиховання серед підлітків та юнацтва. Молодь ознайомлюється з психолого-педагогічним обґрунтуванням самовиховання та саморегуляції; вивчає завдання, напрямки та умови успішного самовиховання, зміст роботи, спрямованої на популяризацію ідеї самовиховання; практично апробує техніки релаксації та самонавіювання, що застосовуються у сучасних системах психокорекції.

Студенти вчаться проводити бесіди та інші необхідні заходи для популяризації самовиховання; знайомити слухачів з методами та прийомами самовиховання та саморегуляції; проводити заняття із застосуванням техніки аутогенного тренування.

У процесі застосування вказаних педагогічних заходів враховано

чинники, від яких залежить поява потреби і можливостей до самовиховання. До таких чинників, зокрема, можна віднести певний рівень розвитку уявлень про себе як особистість; сформованість «Я-ідеального» і усвідомлення його невідповідності щодо «Я-реального»; вміння критично ставитись до себе; певний рівень розвитку вольових якостей особистості.

Заняття зі студентами ґрунтуються на психологічних закономірностях розвитку самосвідомості і самовиховання в онтогенезі, а саме: спрямованість розвитку самоусвідомлення ззовні усередину (від усвідомлення зовнішніх якостей індивіда до внутрішніх особистісних, психологічних); поетапність розвитку самосвідомості від аналізу поведінки та особистісних якостей інших людей до порівняння себе з ними й аналізу власного «Я».

Набувши здатності виступати в якості не тільки об'єкта, а й суб'єкта свого пізнання, змін до кращого, студент вже по-новому ставиться до самого себе, посилено вносить «поправки» до формування себе як особистості, в тій чи іншій мірі свідомо визначає перспективи своєї діяльності, саморозвитку. Так, в силу соціального розвитку і виховання у студента виникає потреба до самовиховання і формується здатність до нього.

Самовиховання, в свою чергу, сприяє повному здійсненню комплексного підходу у вихованні. Це обумовлено тим, що зовнішня система педагогічного впливу, покликана забезпечити комплексність у вихованні особистості, може досягти поставленої цілі лише в тому випадку, коли знайде підтримку у самої особистості, тобто відповідних зусиль з її сторони, спрямованих на самовиховання.

Правильно скероване самовиховання студентів здатне компенсувати «білі плями» у різних видах виховання, які виникають у випадках неврахування реального рівня сформованості тих чи інших якостей кожного окремого вихованця, їхніх особистісних якостей. Таке трапляється, як правило, при недостатньому вивченні особистості учня, при великій кількості «об'єктів» виховання, неврахуванні особливостей внутрішнього світу кожного окремого вихованця. Адже комплексність різних видів виховання може бути в повній мірі здійснена у тому випадку, коли вихователь орієнтований на самовиховання учнів.

Самовиховання студентів, особливо молодших курсів, стикається з труднощами, оскільки цьому віку ще властиві серйозні протиріччя. Найбільш типові з них:

1. Прагнення виявляти вольові зусилля в самовихованні і у той же час не завжди позитивне відношення та ігнорування конкретних прийомів самовиховання.

2. Чуйність, сприйнятливність до моральної оцінки своєї особистості з боку колективу і прагнення зовні показати байдужість до цієї оцінки, діяти по-своєму.

3. Прагнення до ідеалу і принциповість у великих, відповідальних справах і безпринципність у малому, незначному.

4. Бажання формувати стійкість, витримку, самовладання й у той же час прояв дитячої безпосередності, імпульсивності у поведінці, висловлюваннях, тенденції до перебільшення власного горя, незначної неприємності.

Незважаючи на те, що студенти більш відповідально і планомірно, аніж школярі, здатні займатися самовихованням, вони потребують консультування у цьому відношенні з боку більш досвідчених людей, і в першу чергу викладачів та наставників, які підкажуть кожному студенту, на що варто звернути увагу при самовихованні, як краще його організувати. Самовиховання не обов'язково повинно бути індивідуальним. Можна рекомендувати студенту об'єднатися з товаришами, скласти спільний план самовиховання, допомагати контролювати один одного.

Важливу роль при самовихованні відіграє формування адекватної самооцінки. Адекватна самооцінка дозволяє правильно вибрати ті особистісні якості, які варто розвивати в собі, виховувати. Тут можливо застосовувати психодіагностичні методики, попрацювавши з якими, студент правильно буде оцінювати свої розумові і фізичні здібності, не занижуючи їх і в той же час не завищуючи.

Неодмінною умовою об'єктивної самооцінки є самокритичне ставлення студента до своєї особистості, уміння правильно реагувати на критичні зауваження інших людей. На підставі самовивчення й самооцінки у студентів формується рішення вдатися до самовиховання. Процес ухвалення такого рішення відбувається, зазвичай, за умов глибокого внутрішнього переживання позитивних і негативних аспектів своєї особистості.

Отже, самооцінка є компонентом самосвідомості студента, що містить, окрім знання про себе, оцінку своїх здібностей, моральних якостей і вчинків та інших індивідуально-психічних властивостей.

На підставі сформульованих цілей, завдань розробляють програми (плани) самовиховання — їх студенти складають на період навчання у ВНЗ. Після самооцінки позитивів і вад, з метою їх удосконалити та усунути, такі індивідуальні програми (плани) доопрацьовують. Це не обов'язково має бути офіційний документ, як правило, їх розробляють в особистих щоденниках, блокнотах. Головне їхнє призначення — допомогти студенту організувати і систематизувати роботу над собою.

Аналіз проблеми дозволяє зробити висновки про ефективність впровадження заходів, спрямованих на стимулювання самовиховання студентів. Такий підхід являється методологічною установкою в становленні особистості майбутнього соціального педагога.

Вважаємо, що результатом подальших наукових розвідок у даній галузі має стати обґрунтування методики самовиховання студентів з особливими потребами.

Список використаних джерел:

1. Бех І.Д. Від волі до особистості. — К.: Україна-Віта, 1995.— 202 с.
2. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. посібник. — К.: ІЗМН, 1998. — 204 с.
3. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / Под ред. В.В. Воронковой. — М.: Школа-Прес, 1994. — 416 с.

В статье описаны взгляды ученых на проблему самовоспитания, обоснована целесообразность внедрения самовоспитания в учебно-воспитательный процесс ВУЗа. Показаны основные особенности самовоспитания студентов начальных курсов социально-педагогического факультета.

Ключевые слова: самовоспитание, самоусовершенствование, студенты.

In the article the looks of scientists light up to the problem of self-education, expedience of introduction of self-education in an educational-educate process of Institute of higher is grounded. The basic features of self-education of students of initial courses of socially pedagogical faculty are shown.

Key words: self-education, self-perfection, students.

Відомості про авторів

Адамська З.М., кандидат психологічних наук, асистент кафедри практичної психології Тернопільського національного педагогічного університету ім. В.Гнатюка.

Боднар І.Є., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри слов'янської філології та загального мовознавства Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Володченко М.А., асистент кафедри психології освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Вонсович В.П., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки, педагогіки вищої школи та управління навчальним закладом Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Гончаровська Г.Ф., асистент кафедри практичної психології Тернопільського національного педагогічного університету ім. В.Гнатюка.

Грунтей Т.І., аспірантка кафедри загальної педагогіки, педагогіки вищої школи та управління навчальними закладами Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Дорофей С.В., кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Дуткевич Т.В., кандидат психологічних наук, професор кафедри психології освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Конькова Т.І., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки, педагогіки вищої школи та управління навчальним закладом Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Куриця А.І., асистент кафедри психології освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Кутішенко В.П., кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної, вікової та педагогічної психології Київського університету імені Бориса Грінченка.

Ляска О.П., кандидат психологічних наук, доцент кафедри професійної освіти і фізичного виховання Подільського державного аграрно-технічного університету.

Марчук Л.М., доктор філологічних наук, професор кафедри української мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Мельник Л.П., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Миронова С.П., доктор педагогічних наук, професор кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Москальов М.В., кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри загальної, вікової та педагогічної психології Київського університету імені Бориса Грінченка.

Опалюк О.М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Опалюк Т.Л., асистент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Панчук Н.П., кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Попович А.С., кандидат філологічних наук, професор кафедри української мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Приданнікова О.М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Приміська Л.М., асистент кафедри загальної, вікової та педагогічної психології Київського університету імені Бориса Грінченка.

Присакар В. В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки, педагогіки вищої школи та управління навчальними закладами Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Радчук Г.К., доктор психологічних наук, професор кафедри практичної психології Тернопільського національного педагогічного університету ім. В.Гнатюка.

Савицька О.В., кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Сербалюк Ю.В., старший викладач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Сич В.М., кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Скорич Л.П., асистент кафедри психології освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Сорокіна О.А., кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної, вікової та педагогічної психології Київського університету імені Бориса Грінченка.

Співак В.І., кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Столяренко О.Б., старший викладач кафедри психології освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Тіунова О.В., кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Тернопільського національного педагогічного університету ім. В.Гнатюка.

Толков О.С., кандидат психологічних наук, асистент кафедри психології освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Федорчук В.М., кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Федорчук Е.І., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки, педагогіки вищої школи та управління навчальним закладом Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Франчук Т.Й., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки, педагогіки вищої школи та управління навчальним закладом Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

ЗМІСТ

Передмова.....	3
КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД В ОСВІТІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ	
Присакар В. В. Професійна компетентність як педагогічна проблема.....	5
Дорофей С.В., Скорич Л.П. Компетентнісний підхід як чинник модернізації вищої освіти.....	14
Франчук Т. Й. Діагностика в системі компетентнісної професійної освіти.....	20
Кутішенко В. П. Професійна соціалізація студентів як шлях їх духовного розвитку	25
Ляска О. П. Психолого-педагогічні принципи реалізації компетентнісного підходу у підготовці інженера-педагога.....	32
Боднар І. Є. Структура професійної компетентності вчителя – філолога.....	39
Грунтей Т. І. Ключові компетентності учнів основної школи: європейська практика та українські можливості.....	43
СУЧАСНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ КОМПЕТЕНТНОГО ФАХІВЦЯ	
Вонсович В. П. Педагогічна технологія формування ключових компетенцій майбутнього вчителя.....	50
Попович А.С. Нетрадиційні лекції з української мови у вищій школі.....	55
Федорчук Е.І., Федорчук В.М. Формування педагогічної компетентності майбутнього вчителя у процесі інтерактивного навчання.....	59
Співак В. І. Особливості використання інноваційних педагогічних технологій в системі підготовки майбутнього соціального педагога.....	65
Конькова Т. І. Технологія підготовки студентів до розв'язання педагогічних ситуацій.....	70
Столяренко О. Б. Психологічна підготовка вчителя до роботи з різновіковою групою учнів.....	77
Толков О. С. Розвиток методичної компетентності викладача вищої школи.....	85

Опалюк О.М., Опалюк Т.Л.	Особливості соціально-педагогічної роботи з студентськими сім'ями в період первинної адаптації.....	90
Марчук Л. М.	Концепція збірника вправ із курсу «вступ до мовознавства».....	93

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Сорокіна О. А.	Формування професійної компетентності майбутнього психолога: проблеми сьогодення...	101
Сич В. М.	Проблеми та перспективи реалізації компетентнісного підходу в професійній підготовці майбутніх психологів.....	106
Мельник Л. П., Сербалюк Ю. В.	Компетентнісний підхід в процесі професійної підготовки фахівців соціальної сфери.....	111
Панчук Н. П.	Психологічні аспекти забезпечення готовності до майбутньої професійної діяльності.....	117
Дуткевич Т. В.	Психологічний зміст когнітивної підготовки студентів до залагодження міжособистісних конфліктів.....	126
Володченко М. А.	Особистісний компонент у структурі усвідомлення майбутніми вчителями міжособистісного конфлікту.....	135
Гончаровська Г. Ф.	Рефлексія як показник готовності психологів до майбутньої діяльності з дітьми дошкільного віку	142
Москальов М. В.	Психологічні детермінанти входження майбутнього фахівця в освітню організацію.....	149
Куриця А. І.	Суб'єктивні та об'єктивні чинники у формуванні особистості лідера.....	154

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ТА ЗАСОБИ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ У ВНЗ

Радчук Г. К.	Особливості діалогізації освітнього змісту в контексті вищої професійної освіти	161
Адамська З. М.	Соціально-психологічний тренінг як засіб розвитку суб'єктності майбутніх психологів....	168
Приміська Л. М.	Проблеми підвищення успішності навчальної діяльності майбутніх фахівців.....	177

Миронова С. П.	Самостійна робота студентів як засіб формування професійної компетентності в галузі інклюзивної освіти.....	182
Тіунова О. В.	Розвиток суб'єкт-суб'єктного батьківського ставлення засобами арт-терапії	187
Савицька О. В.	Психологічний супровід формування професійної компетентності майбутнього психолога.....	193
Пріданнікова О. М.	Актуальність проблеми самовиховання студентів педагогічних факультетів.....	199
Відомості про авторів.....		205

Примітки

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Наукове видання

**ВІСНИК
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО
НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА
ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ**

Випуск 4

**Відповідальний редактор
Відповідальний секретар**

**Г.К. Радчук
О.В. Савицька**

Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

Підписано до друку 30.11.2012 р. Формат 8 60x84/16
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний
Ум.друк. арк. 12,3. Обл. вид. арк. 13,2 Тираж 200. Зам. 490

Підготовлено до друку та надруковано
у видавництві ПП «Медобори»
32343, Хмельницька обл., Кам'янець-Подільський р-н,
с. Довжок, пров. Радянський, 6а. Тел./факс: (03849) 2-20-79
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК №3025 від 09.11.2007 р.