

8. Алексеева Т. В. Психологічні фактори та прояви процесу адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19. 00. 01 “Загальна психологія, історія психології” / Т. В. Алексеева. – К., 2004. – 25 с.
9. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф.Б.Березин. – Л.: Наука, 1988. – 270 с.

The motivational-personality aspects of adaptation of students are examined in the article. It is rotined that process of forming of personality of future specialist, proper structure of reasons and system of aims goes during all of period of teaching, from the first for a fifth course. The results of the empiric research of quantitative and qualitative dynamics of motivational formations of students are given in the process of their adaptation to learning in the higher educational establishments. The connection of such personality-semantic structures as achievement, cognition, affiliation, prevailing with the stages of adaptation process is viewed on. In completion of the article a conclusion is formulated about the necessity of development of methods and technologies of psychological help students for development of their motivational sphere.

Keywords: motivational semantic subjective formations of achievement, cognition, affiliation, prevailing, mechanisms of psychological defence, stages of adaptation process.

Отримано: 07.02.2011

УДК 159.9.07

С.О.Ренке

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Стаття розглядає аналіз теоретичних підходів двох психологічних течій: вітчизняної та закордонної, а також погляди конкретних представників цих течій та їх дослідження психологічної компетентності. Розглядаються основні поняття, погляди та підходи до розкриття самого розуміння “Компетентність”. Виділяються три основних компоненти компетентності, визначаються їх основні характеристики та значення

для соціальної взаємодії, а також визначається необхідний рівень кожного компонента для досягнення компетентної роботи (компетентності) вчителя по відношенню до учнів та проведену роботу для досягнення оптимально продуктивної роботи в класі.

Ключові слова: підхід, компетентність, знання, вміння, навички, досвід, педагог, термін, аналіз, уявлення, компоненти, поведінка, соціальна роль, сутність, структура, критерії, рівень, потреба, явище, підхід, умови, контакт.

Стаття рассматривает анализ теоретических подходов двух психологических течений: отечественной и заграничной, а также взгляды конкретных представителей этих течений и их исследование психологической компетентности. Рассматриваются основные понятия, взгляды и подходы к раскрытию самого понимания “Компетентность”. Выделяются три основных компонента компетентности, определяются их основные характеристики и значения для социального взаимодействия, а также определяется необходимый уровень каждого компонента для достижения компетентной работы (компетентности) учителя по отношению к ученикам и проведенную работу для достижения оптимально продуктивной работы в классе.

Ключевые слова: подход, компетентность, знание, умение, привычки, опыт, педагог, срок, анализ, представление, компоненты, поведение, социальная роль, сущность, структура, критерии, уровень, потребность, явление, подход, условия, контакт.

Успішність у рішенні проблеми формування мотивації педагогічної діяльності, на нашу думку, у значній мірі визначається психологічною компетентністю.

Аналіз досліджень А.Д.Алфьорова, Л.І.Білозерової, Ю.В. Варданян, Є.М.Волкової, Є.Ф. Зеєра, О.К.Маркової, Є.М. Павлюченкова й ін. показує, що в цей час відсутнє чітке однозначне розуміння сутності, структури й критеріїв психологічної компетентності педагога.

Розглядаючи сутність психологічної компетентності, ми звернулися до словника російської мови С.І. Ожегова, у якому дається інтегральна характеристика, що висвітлює певною мірою всі сучасні підходи до визначення компетентності.

Компетентний – 1. Знаючий, обізнаний, авторитетний у якій-небудь області. Компетентний фахівець. 2. Знання, досвід в тій або іншій галузі. [195].

У даному визначенні не настільки широко викладена сутність компетентності, але в ньому чітко вказується на знання й уміння людини.

Опираючись на роботи Є.Ф. Зеєра, ми розглядаємо “психологічну компетентність”, як вид професійної компетентності педагога

[64]. У даному питанні всі погляди авторів можна розділити на чотири категорії залежно від підходу до визначення психологічної компетентності.

1. Психологічна компетентність як сукупність психологічних знань, умінь і навичок (Г.З. Данєєва, Н.Є. Костилова й ін.).

2. Психологічна компетентність як найбільш стійкі якості й властивості особистості (Є.С. Асмаковець, В.О. Сластьонін, П.О. Шавір й ін.).

3. Психологічна компетентність як інтегративна характеристика рівня професійної підготовленості вчителя, заснована на фундаментальних психолого-педагогічних знаннях і вироблених комунікативних уміннях, що проявляються в єдності з особистісними якостями (О. І. Міщенко, Т. В. Новікова, Л. Ф. Спирін й ін.). У цьому випадку психологічна компетентність виступає як об'єктивне співвідношення необхідних знань, умінь, психологічних якостей, якими володіє вчитель, і їх вплив на процес і результат педагогічної діяльності.

4. Психологічна компетентність як погодженість (співрівневість) між знаннями, практичними вміннями й суб'єктивними якостями вчителя (Є. М. Волкова, Л.М. Мітіна, В. І. Журавльов й ін.). Дані психологи визначають психологічну компетентність як ступінь володіння системою знань, умінь, навичок, способами діяльності, конгломерат психологічних якостей, необхідних для здійснення педагогічної діяльності.

Підбиваючи підсумок, можна сказати, що сам термін “психологічна компетентність педагога” ще остаточно не вкоринився у вітчизняній психології й у більшості випадків вживається інтуїтивно для вираження достатнього рівня кваліфікації й професіоналізму фахівця.

Ми вважаємо, що психологічно компетентним є така праця вчителя, у якому здійснюється ефективна реалізація професійного й особистісного розвитку всіх учасників освітнього процесу, як учнів, так і самого вчителя.

Виходячи з цього, у нашому дослідженні під психологічною компетентністю будемо розуміти новотвір суб'єкта діяльності, що представляє собою системний прояв психологічних знань, умінь й особистісних якостей, що дозволяє успішно вирішувати функціональні завдання, які становлять сутність педагогічної діяльності.

Найбільш повне уявлення про психологічну компетентність пов'язане з рішенням питання про її структуру. Незважаючи на розходження в термінології, автори [5, 181 й ін.] не сходяться й у

думці про наявність і назву компонентів у структурі психологічної компетентності. Загальним моментом є компоненти, що включають психологічні знання, психологічні вміння й особистісні якості педагога.

Аналіз досліджень [91, 208] дозволив нам виділити три компоненти психологічної компетентності: гносеологічний, діяльнісний, особистісний.

1. Гносеологічний компонент містить у собі сукупність психологічних знань, що сприяють ефективній взаємодії учасників процесу навчання.

2. Діяльнісний компонент позначає себе через володіння психологічними вміннями, що допомагають реалізації комунікативного компонента педагогічної діяльності.

3. Особистісний компонент виражається в погодженості професійних значимих особистісних якостей, що сприяють реалізації ефективної взаємодії педагога з учнями.

Звернемося до докладного аналізу компонентів психологічної компетентності.

Гносеологічний компонент психологічної компетентності представлений сукупністю психологічних знань. Розходження між точками зору авторів із приводу впливу психологічних знань на професійну діяльність педагога насправді не настільки очевидні. Одні психологи визначають психологічні знання як регулятора педагогічної діяльності [77, 217 й ін.]. Інші вказують на те, що психологічні знання впливають на особистість самого педагога. Причому, цей вплив носить розвиваючий характер [70, 232 і ін.].

Коли ми говоримо про гносеологічний компонент психологічної компетентності, те відповідно акцентуємо увагу на психологічних складових системи знань. Дослідники, визначаючи зміст системи психологічних знань, розглядають її як:

1) знання, необхідні для компетентного виконання соціальних ролей і взаємодії з тими, яких навчають (Г.З. Данеєва);

2) знання найбільш загальних характеристик особистості, знання особливостей протікання психічних процесів, знання закономірностей навчання й виховання, знання закономірностей і особливостей вікового розвитку школярів (Н.Є. Костилева);

3) знання індивідуальних особливостей, схильностей, характеру учнів (В.О. Сластьонін);

4) знання основ психологічних наук (Є.Шортов);

Підсумовуючи все вищесказане, можна зробити висновок, що питання про зміст психологічного утворення педагогів дотепер залишається дискусійним. Об'єднуючим моментом залишається

думка про те, що психологічні знання розглядаються як невід'ємний і важливий компонент професійної діяльності педагога, однак, на нашу думку, у представлених теоріях недостатньо приділена увага психологічним знанням про закономірності взаємодії вчителі з учнями, а також знанням про особистості самого педагога.

Більш повне уявлення про компоненти системи психологічних знань ми знаходимо в роботах Н.В. Кузьміної [98], на яке й будемо опиратися згодом. Як компоненти системи знань виступають:

1) *диференційно-психологічний компонент*, куди входять знання про особливості засвоєння навчального матеріалу дітьми відповідно до індивідуальних і вікових характеристик;

2) *соціально-психологічний компонент*, що включає знання про особливості навчально-пізнавальної й комунікативної діяльності групи й окремого її члена, про особливості взаємин вчителя із класом, про закономірності спілкування;

3) *аутопсихологічний компонент*, що включає знання про сильні сторони й недоліки власної діяльності, особливості своєї особистості і її характерні якості.

Отже, сукупність психологічних знань визначає зміст гносеологічного компонента психологічної компетентності.

Діяльнісний компонент представлений психологічними вміннями. Виявлення психологічних умінь педагогічної діяльності вимагає комплексного розгляду всіх складових психологічної компетентності, а не окремо. У цілому, психологічні вміння представлені як здатність знаходити психологічно грамотні шляхи рішення комплексних завдань [28] і оперуючих засобів педагогічної діяльності й педагогічного спілкування [55]. Більш точне подання про психологічні вміння виникає на основі аналізу робіт Л.М. Мітіної, що під психологічними вміннями має на увазі передачу тих "підстав", з яких учені міг би самостійно виводити свої рішення [135].

При визначенні сутності психологічних умінь ми виходили з уявлень Є.Ф. Зеєра про те, що компетентність припускає не стільки наявність у фахівця значного обсягу знань і досвіду, скільки вміння актуалізувати накопичені знання й у потрібний момент використати їх у процесі реалізації своїх професійних функцій [64].

Відповідно, під психологічними вміннями у своїй роботі ми мали на увазі використання психологічних знань при рішенні професійно-педагогічних завдань. Рішення професійно-педагогічних завдань, на думку В.Я. Ляудіс [119], здійснюється в системі навчальних взаємодій педагога з учнями, що визначає характер взаємодій самих учнів.

Отже, опираючись на роботи В. Я. Ляудіс [119], можна говорити про те, що системоутворюючим компонентом у структурі педагогічної діяльності є комунікативний компонент. Із цього погляду нам близькі дослідження Л. М. Мітіної [136], що визначають психологічні вміння через характер взаємодії учасників освітнього процесу. У зв'язку із цим визначені психологічні вміння – складові діяльнісного компонента психологічної компетентності. В нашій роботі вони представлені здатністю педагога використати психологічні знання при реалізації трьох основних комунікативних функцій педагогічної діяльності – *впливу (як формування), організації (як спонукання) і передачі інформації*.

Під впливом, у цьому випадку, розуміється процес і результат зміни індивідом (педагогом) поведінки іншої людини (учня); його установок, намірів і т.д. у ході взаємодії з ним. Педагогічна дія припускає контакт і провідну роль учителів у процесі взаємодії. Для конструктивності даного процесу, на думку М. І. Лук'янової, "...йому потрібні не тільки знання й облік індивідуальних особливостей учнів і своє власних, але й володіння методами побудови оптимальних стратегій психолого-педагогічного впливу" [115, с. 20]. До психологічних умінь, що сприяють реалізації функції впливу, відносяться: формування в себе психологічних якостей особистості уміння адекватно оцінювати міжособистісні відносини.

Педагогічний процес – це завжди організація взаємодії з учнями в різних видах навчально-виховної роботи. Під організацією розуміється створення певних умов для об'єднання індивідів і груп на основі загальних завдань й інтересів. До психологічних умінь, що сприяють реалізації функції організації, входять: вибір найбільш відповідним особливостям партнера способів взаємодії з ними вмінням розкриття як особистісного потенціалу учня, так і самого педагога; уміння спонукувати учнів до вчинків, дій, спрямованих на досягнення конкретних цілей.

Буд-який процес взаємодії, як відомо, відбувається також для передачі різної інформації. У широкому змісті інформація – це сукупність яких-небудь даних, знань, повідомлень. І її передача, на думку М.І. Лук'янової [115], несе в собі й соціальне, і психологічне, і моральне навантаження. Соціально- психологічна інформація формується в суспільстві й використовується для регулювання соціальної взаємодії, суспільних відносин. До психологічних умінь, що сприяють реалізації функції передачі інформації відносяться: передача навчальної інформації (науковий

відомості у рамках різних предметів); здатність усвідомлювати вплив на учнів різних аспектів інформації (особливо психологічного); уміння використовувати навчальну інформацію для педагогічної взаємодії з учнем.

Отже, на підставі проведеного аналізу можна констатувати, що проблема психологічних умінь педагогічної діяльності в сучасній науці не має однозначного рішення. Педагогічну діяльність можна назвати найсильнішим засобом розвитку в людини відношення до навколишніх і до себе. І оскільки педагогічний процес завжди являє собою взаємодію, то діяльнісний компонент психологічної компетентності вчителя насамперед ґрунтується на здатності педагога використати психологічні знання при реалізації комунікативних функцій педагогічної діяльності.

Поряд із діялісним компонентом в основу визначення психологічної компетентності покладений і її особистісний компонент, що представлений сукупністю професійно значимих особистісних якостей педагога.

Професійно значимі якості є предметом дослідження вже чимало років [42]. У роботах даних авторів називаються всілякі набори якостей, що мають відношення до тих чи інших сторін особистості вчителя й потрібних, на думку авторів, для досягнення успіху в педагогічній діяльності. Однак емпірична класифікація їх утруднена. Розходження підходів до класифікації професійно значимих якостей обумовлене двома основними факторами – професією й особистістю. Найбільш узагальнено професійно значимі якості можна представити у вигляді педагогічних вмінь [42] і духовно-моральних якостей педагога [160].

Кількість особистісних якостей у психолого-педагогічній літературі досить різноманітна, але при цьому всі вони не мають єдиної основи. На наш погляд, найбільш повне поняття професійних якостей особистості представлено в роботах С. Ф. Зеєра, який вважає, що професійно важливі якості – це психологічні якості особистості, що визначають продуктивність (продуктивність, якість, результативність й ін.) діяльності [64]. У нашому випадку варто шукати якості, тісно пов'язані з комунікативними функціями педагогічної діяльності. При цьому важливо виділити ті з них, які не тільки необхідні педагогові, але й забезпечують його високу психологічну компетентність.

Для визначення професійно значимих особистісних якостей ми звернулися до роботи М.І. Лук'янової, що досліджує психологічну компетентність. До таких професійно значимих якостей особистості відносяться: *рефлексивність, гнучкість, емпатійність, то-*

вариськість, здатність до співробітництва, емоційна привабливість [115]. Особливість перерахованих професійно значимих особистісних якостей полягає в тому, що кожна з них інтегративно поєднує в собі безліч більш вузьких показників, через які проявляється, комплексно охоплює різні предмети, явища, процеси, сфери діяльності і характеризується багаторівневою структурою вбирає в себе знання про дану якість і способи його прояву, уміння демонструвати його.

Звернімося до докладного аналізу даних професійно значимих особистісних якостей. Нагромадження вчителем практичного досвіду служить необхідною, але недостатньою умовою росту психологічної компетентності. На думку В. І. Поповой [163], розвиток майстерності відбувається лише при постійному осмисленні, аналізі “власної діяльності, вчинків, поведінки. Усвідомлення, критичний аналіз й визначення шляхів конструктивного вдосконалювання роботи здійснюється за допомогою психологічної рефлексії. Якщо рефлексія – це принцип людського мислення, що направляє його на осмислення й усвідомлення власних форм і передумов; предметний розгляд самого знання, критичний аналіз його змісту й методів пізнання; діяльність самопізнання, що розкриває внутрішню будову й специфіку духовного світу людини [191], то психологічна рефлексія – застосування всіх цих характеристик до професійної діяльності. Саме вона допомагає вчителю вирватися з рамок самої професії, подивитися на неї з позиції іншої людини, виробити відповідне відношення до неї й судження. Такий аналітичний підхід, тобто установка (готовність, налаштування) учителя на постійний зворотний зв’язок, уміння бачити й оцінювати отриману інформацію з позиції учня, оцінку результативності й доцільності педагогічних впливів, способів рішення педагогічних завдань і психологічних ситуацій у уявленні багатьох дослідників [95] є найважливішою умовою розвитку професіоналізму педагога.

Важливість рефлексивності полягає в тому, що вона сприяє розвитку двох інших особистісних якостей, тісно з нею пов’язаних, а саме гнучкості й емпатійності.

“Характер праці педагога приводить його до усвідомлення необхідності проявляти свою креативність, змінюватися разом із сьогоdnішнім світом взагалі й ситуаціями педагогічної взаємодії зокрема.” [228, с. 43]. Г. Ж. Валеев вважає, що “...динамізм особистості педагога розуміється як необхідність швидкої адаптації до особливостей різних учнівських груп, а також необхідність варіювання засобів, форм, прийомів комунікації залежно від віку

школярів, їхніх індивідуальних характеристик і рівня їхньої освіченості.” [27, с. 16] В нашій роботі під гнучкістю мається на увазі розумова рухливість, здатність включатися у проблеми, що з’явилися, вирішувати вже наявні [192].

Третя професійно значима особистісна якість у пропонованому нами переліку – емпатійності – “збагнення емоційного стану, проникнення у відчуття, в переживання іншої людини” [191]. Є.Ф.Зеєр, вивчаючи педагогічну взаємодію, звертає увагу на емпатію як каталізатор продуктивних способів взаємодії в освітньому процесі [64]. Як особливі форми емпатії виділяють: співпереживання – переживання суб’єктом тих самих емоційних станів, які відчуває інша людина через ототожнення з ними; співчуття – переживання власних емоційних станів із приводу почуттів іншого [189].

Охарактеризуємо ще одну якість – товариськість. Спілкування в професії вчителя відіграє роль не тільки процесу комунікації й взаємодії, але й засобу досягнення психолого-педагогічних цілей. Не випадково численні дослідження психологів довели, що між якістю спілкування й ефективністю будь-якої діяльності існує прямий зв’язок. Товариськість, як здатність легко входити в контакти, підсилювати й підтримувати їх, варто вважати психологічно значимою особистісною якістю вчителя, причому домінуючою. Як особистісна характеристика, на думку М.І. Лук’янової, вона “...формується й розвивається на основі потреби в спілкуванні – однієї з основних соціогенних потреб людини й виникає в процесі нагромадження досвіду міжособистісної взаємодії” [115, с. 27].

Сукупність рефлексії, гнучкості, емпатії й товариськості забезпечує виразність здатності до співробітництва, але не зводиться тільки до них. Ця особистісна якість виникає на основі щирокого інтересу до партнера, його діяльності, на базі бажання працювати разом. Не можна не погодитися з В. І. Журавльовим про те, що “...здатність до співробітництва інтегрує, вбирає в себе вміння формулювати свою точку зору, слухати й чути іншого, з’ясовувати погляди своїх партнерів, вирішувати розбіжності за допомогою аргументації, не переводити логічні протиріччя в площину особистих відносин, заохочувати активність навколишніх і вчасно проявляти ініціативу; робити іншим емоційно й змістовно підтримувати, спочатку інших хто цього особливо потребує; надавати людям можливість затвердитися, спробувати сили в різних видах діяльності; вставати на позиції партнерів і координувати різні точки зору, здійснюючи обмін думками; вибирати діалогічний, а не

монологічний варіант спілкування; органічно сполучати “рольові” й “міжособистісні” позиції, ділові й людські відносини” [60; с. 6]. В єдності своїх характеристик здатність до співробітництва припускає відкритість педагога будь-якому змісту й до будь-яких форм взаємодії.

І останнє (але не по значимості) у пропонованому переліку якостей – емоційна привабливість. Деякі автори використовують інші терміни, наприклад візуальність [127], позначаючи загальну привабливість учителя, здатність розташувати до себе учня манерою поведінки, зовнішнім виглядом. Мова не йде про абсолютизацію зовнішнього вигляду, але він впливає на спілкування: може або відштовхувати, або приваблювати навколишніх. Зовнішність сприймається в комплексі й цілісності всіх її ознак, у тому числі й поведінка вчителя. Приємні манери поведінки (міміка, жести, поза) допомагають швидко адаптуватися в будь-якій обстановці, спрощують установлення комунікативних зв’язків, підвищують можливість впливу на учнів, розташовують учнів до вчителя. Всім манерам емоційно привабливого педагога, як правило, властива одна риса – дотримання педагогічного такту, що включає в себе підвищену чуйність до навколишніх й уміння знайти таку форму спілкування з іншою людиною, що дозволила б зберегти особисте достоїнство.

Отже, особистісний компонент містить у собі професійно значимі особистісні якості, що сприяють реалізації успішної взаємодії педагога з учнями. Все це дозволяє найповніше описати профіль особистості педагога.

Питання про критерії психологічної компетентності є дискусійним. При розробці критеріїв психологічної компетентності педагогів ми опиралися на роботи [115], у яких психологічна компетентність розглядається як психологічний феномен, що проявляється когнітивною, поведінковою й емоційно-вольовою сферами особистості. При цьому різними авторами розглядаються наступні критерії психологічної компетентності: уміння перенести психологічні знання в реальну педагогічну практику (О.Д. Алфьоров); ступінь володіння системою знань, умінь, навичок, способами діяльності (Є.В. Волкова); здатність орієнтуватися, оцінювати психологічну ситуацію у відносинах з дитиною або колективом дітей та обирати раціональні способи спілкування (Ю.В. Лалаян); уміння позгледіти за поведінкою дитини стан її душі, рівень розвитку її пізнавальних інтересів, емоційних, вольовий сфер, рис характеру; знання основ психологічних наук (Є.Шортів) і ін.

Як критерії психологічної компетентності розглядається досить широкий спектр окремих когнітивних, емоційних і поведінкових утворень, однак, як структурні компоненти психологічної компетентності в нашому дослідженні виступають: гносеологічний, діяльнісний й особистісний. Отже, вище перераховані критерії психологічної компетентності не можуть бути взяті нами за основу.

У нашій роботі психологічна компетентність розглядається як складне цілісне явище, у якому виділені наступні компоненти й критерії сформованої психологічної компетентності:

- 1) гносеологічний компонент – рівень психологічної грамотності;
- 2) діяльнісний компонент – здатність педагога використати психологічні знання при реалізації основних комунікативних функцій педагогічної діяльності: впливу, організації й передачі інформації;
- 3) особистісний компонент – сформованість професійно-значимих особистісних якостей педагога.

Оцінку рівнів психологічної компетентності по кожному компоненту ми плануємо здійснювати по наведеним нижче шкалах.

Гносеологічний компонент:

– високий рівень – високий рівень знань про особливості засвоєння навчального матеріалу дітьми відповідно до індивідуальних і вікових характеристик; високий рівень знань про особливості учбово-пізнавальної й комунікативної діяльності групи й окремого її члена, про особливості взаємин учителя із класом, про закономірності спілкування; високий рівень знань про кращі риси й недоліки власної діяльності, особливості своєї особистості і її характерні якості;

– середній рівень – середній рівень знань про особливості засвоєння навчального матеріалу дітьми відповідно до індивідуальних і вікових характеристик; середній рівень знань про особливості учбово-пізнавальної й комунікативної діяльності групи і окремого її члена, про особливості взаємин учителя із класом, про закономірності спілкування; середній рівень знань про кращі риси й недоліки власної діяльності, особливості своєї особистості і її характерні якості.

– низький рівень – низький рівень знань про особливості засвоєння навчального матеріалу дітьми відповідно до індивідуальних і вікових характеристик; низький рівень знань про особливості учбово-пізнавальної й комунікативної діяльності групи й окремого її члена, про особливості взаємин учителя із класом, про закономірності спілкування; низький рівень знань про кращі риси

й недоліки власної діяльності, особливості своєї особистості і її характерні якості.

Діяльнісний компонент:

- високий рівень – висока здатність педагога використати психологічні знання при реалізації комунікативних функцій педагогічної діяльності;
- середній рівень – часткова здатність використання психологічних знань при реалізації комунікативних функцій педагогічної діяльності;
- низький рівень – низька здатність використати психологічні знання при реалізації комунікативних функцій педагогічної діяльності.

Особистісний компонент:

- високий рівень – високий рівень сформованості професійно значимих особистісних якостей педагога;
- середній рівень – середній рівень сформованості професійно значимих особистісних якостей педагога;
- низький рівень – низький рівень сформованості професійно значимих особистісних якостей педагога.

Отже, структура психологічної компетентності виглядає так:

Таблиця №1

Структура психологічної компетентності педагога

Компоненти психологічної компетентності	Зміст компонентів	Критерії психологічної компетентності
Гносеологічний	Сукупність психологічних знань, що сприяють ефективній взаємодії учасників процесу навчання	Рівень психологічної грамотності
Діяльнісний	Володіння психологічними вміннями, що допомагають реалізації комунікативного компонента педагогічної діяльності	Здатність педагога використати психологічні знання при реалізації комунікативних функцій педагогічної діяльності: впливу, організації й передачі інформації
Особистісний	Погодженість професійно значимих особистісних якостей, що сприяють реалізації успішної взаємодії педагога з учнями	Сформованість професійно значимих особистісних якостей

Поряд із проблемою визначення сутності, структури й критеріїв психологічної компетентності в психологічній науці розробляється питання формування психологічної компетентності педагогів.

Аналіз вітчизняної й закордонної літератури показав, що для таких авторів, як О.Д. Алфьоров, Н.В. Кузьміна, М.І. Лук'янова, Л.М. Мітіна й ін., проблема формування психологічної компетентності представляє не тільки теоретичний, але й практичний інтерес.

Кожен автор спробував сформулювати свої умови формування психологічної компетентності. Всі вищевказані уявлення можна розділити на три групи, кожна з яких вважається, що фактором розвитку психологічної компетентності є:

1) психологічні знання – О.Д. Алфьоров, Ю.М. Жуков, С.В. Каверіна, В.О. Сластьонін ;

2) психологічні вміння – Є.В. Горбань, Н.В. Ключова, Ж.В. Кольцова, С.В. Чалова; О.К. Крокував;

3) професійно значимі особистісні якості – Н. Д. Вовченко, К. А. Кольцов, Є. М. Миколаїв, М. М. Теплова.

Дані фактори в нашому дослідженні представлені як компоненти психологічної компетентності: гносеологічний (психологічні знання), діяльнісний (психологічні вміння), особистісний (професійно значимі особистісні якості). Незважаючи на різницю в підходах до вивчення механізмів впливу психологічних знань на формування психологічної компетентності, всі автори переконані в тому, що для росту компетентності досить розвитку кожного з її компонентів. Але Н.В. Кузьміна вважає: “Оскільки психологічна компетентність являє собою складну особистісну характеристику, то приділяти увагу розвитку лише одного з компонентів і тут не можна” [98, с.202]. На думку Л.М. Мітіної, “...не слід обмежуватися формуванням досвіду комунікативної поведінки в різних ситуаціях, заснованій на психологічних знаннях...” [135, с. 113]. “Наявність необхідних психологічних знань – ще не означає, що вчитель ними вміло скористається...” [135, с. 129].

Отже, на думку Н. В. Кузьміної [98], М. І. Лук'янової [115], Л. М. Мітіної [135] й ін., існує тісний взаємозв'язок між структурними компонентами психологічної компетентності, що характеризує її як системну якість. І при формуванні психологічної компетентності важливо враховувати рівень психологічної грамотності педагога; ступінь володіння психологічними вміннями й сформованість його професійно значимих особистісних якостей. Тому перед розробкою розвиваючих технологій варто виходити з того, що формування психологічної компетентності повино відбуватись шляхом розвитку системи її структурних компонентів: гносеологічного, діяльнісного й особистісного.

Висновки

1. Під психологічною компетентністю розуміється новоутворення суб'єкта діяльності, що представляє собою системний прояв психологічних знань, умінь, навичок й особистісних якостей, що дозволяє успішно вирішувати функціональні завдання, що становлять сутність педагогічної діяльності.

2. Основні структурні компоненти психологічної компетентності: гносеологічний, який містить у собі сукупність психологічних знань, що сприяють ефективній взаємодії учасників, освітнього процесу; діяльнісний, що розвивається, через володіння психологічними вміннями, що допомагають реалізації комунікативного компонента педагогічної діяльності; особистісний, який виражається в погодженості професійно значимих особистісних якостей, що сприяють реалізації успішної взаємодії педагога з учнем.

3. Критеріями психологічної компетентності є: 1) гносеологічний компонент – рівень психологічної грамотності педагога; 2) діяльнісний компонент – здатність педагога використовувати психологічні знання при реалізації комунікативних функцій педагогічної діяльності: впливу, організації й передачі інформації; 3) особистісний компонент – сформованість професійно значимих особистісних якостей педагога.

4. Формування психологічної компетентності повинне проходити через розвиток системи її структурних компонентів: гносеологічного, діялісного й особистісного.

Список використаних джерел

1. Алферов А.Д. Опыт и проблемы повышения психологической компетентности педагога / А.Д.Алферов // Вопросы психологии. – 1988. – № 4.
2. Валеев Г.Ж. Педагогическая наука и творчество учителя / Г.Ж.Валеев// Советская педагогика. – 1987. – № 2. – С.3-8.
3. Варданян Ю.В. Профессиональная компетентность специалиста / Ю.В.Варданян. – Москва, 1999.
4. Гоноболин Ф.Н. Книга об учителе / Ф.Н.Гоноболин. – Москва, 1965.
5. Елканов С.Б. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / С.Б.Елканов. – М., 1976.
6. Журавлев В.И. Обучение и жизненный познавательный опыт учащихся / В.И.Журавлев. – М., 1989.

7. Зеер Э.Ф. Психология профессий / Э.Ф.Зеер. – Екатеринбург: УГППУ, 1997.
8. Иванова С.П. Учитель XXI века: ноопсихологический подход к анализу профессиональной готовности к педагогической деятельности / С.П.Иванова. – Москва, 2002.
9. Касаткин А.Н. Философские основы теории индивидуальности / А.Н.Касаткин. – Л., 1973.
10. Костылева Н.Е. Как оптимизировать процесс воспитания / Н.Е.Костылева. – М.,1984.
11. Крюков А.Д. Фазы творческого процесса / А.Д.Крюков // Исследование проблем психологии творчества. – М., 1983.
12. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Н.В.Кузьмина. – Львов: Изд-во ЛГУ, 1970.
13. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: диагностика и развитие / М.И.Лукьянова. – Москва, 2002.
14. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии / В.Я.Ляудис. – М., 1999.
15. Манохина В.М. Если вы учитель / В.М.Манохина. – М., 1989.
16. Митина Л.М. Психологические особенности внутриличностных противоречий учителя / Л.М.Митина. – Вопросы психологии. – 1998. – № 3.
17. Митина Л.М. Формирование профессионального самосознания учителя. Вопросы психологии / Л.М.Митина. – 1990, № 3.
18. Платонов К.К. Структура и развитие личности / К.К.Платонов. – Москва, 1986.
19. Помельченко В.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя как условие повышения педагогической культуры / В.И.Помельченко. – Омск, 1996.
20. Сафронова Н.В. Мотивационная саморегуляция личности / Н.В.Сафронова. – Ташкент, 1987.
21. Слостенин В.А. Психологический анализ профессионального самосознания учителя: Автореф.канд.дис. – Л., 1980.
22. Словарь русского языка: в 4-х т. / АН СССР, Ин-т рус.яз. 1981-1984.
23. Словарь синонимов русского языка: Практический справочник: М.: Рус.яз., 1993.
24. Современный словарь русского языка / С. Ожегова: – М.: Рус.яз., 1992.
25. Федорова Н.В. Невербальные средства общения в деятельности учителя / Н.В.Федорова. – Москва, 1995.

26. Хоменко Н.Ш. Развитие педагогической культуры учителя в условиях обновления школы: Дис. канд. пед. наук. – Ростов н/ Д, 1995.
27. Шайе Т. Педагогическое творчество учителя // Советская педагогика. – М., 1988. – № 1.
28. Шелова М.Л. Педагогическое предвидение / М.Л.Шелова. – М., 1987.

The article examines the analysis of theoretical approaches of two psychological flows: domestic and oversea, and also looks of concrete representatives of these flows and their research of psychological competence. Basic concepts, looks and approaches, are examined to opening of understanding “Competence”. Three basic components of competence are selected, determined them basic descriptions and values for social co-operation, and also a necessary level is determined each to the component for achievement of competent work (to the competence) of teacher in relation to students and the conducted work for achievement optimum of productive work in a class.

Keywords: approach, competence, knowledge, ability, skills, experience, teacher, term, analysis, presentation, components, conduct, social role, essence, structure, criteria, level, necessity, phenomenon, approach, terms, contact.

Отримано: 28.03.2011

УДК 159.9

Н.О.Рогожинська, Н.Й.Чернецька

Етапи формування термінальних цінностей у студентів

Мета даної статті – простежити етапи формування термінальних цінностей у студентів навчальних закладів; схарактеризувати особливості відношення студентів до різноманітних життєвих сфер та розглянути особливості становлення термінальних цінностей.

Ключові слова: цінності, ціннісні орієнтації, студентський вік, фактори формування ціннісних орієнтацій.

Цель данной статьи – проследить этапы формирования терминальных ценностей у студентов учебных заведений; охарактеризовать особенности отношения студентов к различным жизненным сферам и рассмотреть особенности становления терминальных ценностей.