

Черкаський інститут пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля
Національного університету цивільного захисту України

Іващенко Оксана Алімівна
Ненько Юлія Петрівна

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК
ПРОГРАМНИЙ РЕЗУЛЬТАТ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ У
ВІДОМЧИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДСНС УКРАЇНИ**

МОНОГРАФІЯ

Черкаси – 2022

УДК 614.84:378.635.5:159.9

Рецензенти:

Олександра Шевченко – проректор з науково-методичної роботи Черкаської медичної академії, кандидат психологічних наук, заслужений працівник охорони здоров'я України

Вадим Ткаченко – доцент кафедри освітнього та соціокультурного менеджменту і соціальної роботи Навчально-наукового інституту педагогічної освіти, соціальної роботи і мистецтва Черкаського Національного університету імені Богдана Хмельницького кандидат педагогічних наук

Психолого-педагогічна компетентність як програмний результат фахової підготовки здобувачів у відомчих закладах вищої освіти ДСНС України : монографія / О. А. Іващенко, Ю. П. Ненько. Черкаси : Черкаський інститут пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля НУЦЗ України, 2022. 180с.

Монографія присвячена розв'язанню наукової проблеми формування психолого-педагогічної компетентності здобувачів у відомчих закладах вищої освіти ДСНС України. У роботі досліджено сутність компетентнісного підходу й поняття психолого-педагогічної компетентності в процесі підготовки фахівців.

Узагальнено критерії сформованості психолого-педагогічної компетентності випускника ЗВО і схарактеризовано особливості психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців ДСНС України. Розроблено модель формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців ДСНС України.

Теоретично обґрунтовано організаційно-педагогічні умови формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців ДСНС України та експериментально перевірено їхню ефективність.

ЧПБ імені Героїв Чорнобиля НУЦЗ України

ЗМІСТ

ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИПУСКНИКІВ ЗВО	7
1.1. Проблема компетентнісного підходу в педагогічній теорії та практиці (понятійний аспект).....	7
1.2. Сутність поняття психолого-педагогічної компетентності в процесі підготовки фахівців у закладах вищої освіти та критерії її сформованості	19
1.3. Психолого-педагогічна підготовка здобувачів у відомчих закладах вищої освіти ДСНС України.....	33
РОЗДІЛ 2. СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДСНС УКРАЇНИ.....	42
2.1. Програмні результати навчання та компетентності здобувачів відомчих ЗВО ДСНС України.....	42
2.2. Модель формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців ДСНС України.....	50
2.3. Організаційно-педагогічні умови формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців ДСНС України	64
2.4. Використання інтерактивних технологій у процесі формуванні психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців ДСНС України.....	77
РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДСНС УКРАЇНИ.....	98
3.1. Педагогічна діагностика рівня сформованості психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців ДСНС України.....	98
3.2. Статистичний аналіз результатів формувального експерименту.....	114

3.3. Методичні рекомендації щодо формування психолого-педагогічної компетентності здобувачів відомчих ЗВО ДСНС України.....	121
ВИСНОВКИ.....	131
ДОДАТКИ.....	135
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	155

ВСТУП

Розбудова державності України, нового гуманного, демократичного суспільства актуалізує проблеми, пов'язані з підготовкою компетентних фахівців, спроможних адекватно сприймати зміни в суспільному житті, свідомо виявляти небайдужість, спрямовувати зусилля на узгодження власних внутрішніх резервів із зовнішніми, іноді складними умовами життя. Створення належних організаційно-педагогічних умов для формування професійної компетентності майбутніх фахівців у закладах вищої освіти, підвищення соціальної активності, реалізація здібностей нині стають не лише пріоритетним напрямом державної політики, а й головним завданням педагогічної науки.

У законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти наголошено, що наріжна проблема розвитку сучасної системи освіти – якість підготовки компетентних фахівців різних галузей, зокрема для Державної служби України з надзвичайних ситуацій. За останні роки зміст роботи фахівців ДСНС України суттєво змінився, а її складність значно зросла. Діяльність фахівців проходить як у звичайних умовах (профілактика надзвичайних ситуацій, пожежно-технічне обстеження об'єктів, дослідження пожеж та надзвичайних ситуацій, психологічне забезпечення та психологічний супровід), так і в екстремальних – на пожежах різних категорій складності, під час ліквідації наслідків техногенних аварій, стихійних лих, рятування людей. Кардинальні зміни в змісті й умовах діяльності потребують від фахівців не лише фізичної та професійної підготовки, а й сформованості комплексу психолого-педагогічних професійно важливих якостей. З огляду на це одним із найважливіших складників професійної компетентності майбутніх фахівців ДСНС України є психолого-педагогічна компетентність, що передбачає єдність особистісного та професійного аспектів.

Проблемі компетентності фахівців присвячено праці таких учених, як: Н. Бібік [15 – 18], О. Гура [46 – 48], Я. Кічук [45], А. Кузьмінський [110 – 111], О. Кучай [113], О. Пометун [165 – 167], Г. Яворська [220 – 222] та ін. Педагогічні

аспекти професійної підготовки фахівців профільних навчальних закладів МНС України з'ясовано в дослідженнях В. Бута [29], О. Керницького [84 – 86], А. Куфлієвського [112], С. Миронця [132], В. Михайлюка [136], В. Покалюка [163], В. Садкового [174 – 176], О. Склєня [180] та ін. Проблеми забезпечення професійної діяльності фахівців екстремальних професій проаналізовано в студіях О. Бикової [13; 14], В. Бута [29], Г. Грибенюка [42; 43], Л. Дягілевої [54], М. Ковалєва [89], М. Кришталя [103], С. Миронця [132] та ін.

У роботах наголошено на провідній ролі психолого-педагогічної компетентності фахівців як необхідній умові їхньої професійної діяльності, зосереджено увагу на психолого-педагогічних якостях особистості, що формуються в навчально-виховному процесі та є рушієм становлення кваліфікованого фахівця. Попри наявну бібліографію, окремі аспекти формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців ДСНС України потребують докладнішого аналізу.

Актуальність і доцільність дослідження вмотивовані його спрямованістю на розв'язання суперечностей між потребами країни у висококваліфікованих фахівцях ДСНС України і станом їхньої підготовки у закладах вищої освіти, зокрема між: вимогами сучасного суспільства до фахівців ДСНС України та наявним рівнем їхньої підготовки; вимогами до психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців ДСНС України та рівнем її сформованості; значущістю психолого-педагогічної компетентності для професійної діяльності фахівців ДСНС України і неналежним усвідомленням майбутніми фахівцями необхідності оволодіння нею.

Метою монографії є дослідження стану розробки зазначеної проблеми в педагогічній теорії та практиці; аналіз понять «компетентність», «психолого-педагогічна компетентність»; визначення критеріїв, показників та рівнів розвитку психолого-педагогічної компетентності; розробка моделі формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців ДСНС України; обґрунтування організаційно-педагогічних умов формування психолого-педагогічної компетентності.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИПУСКНИКІВ ЗВО

1.1. Проблема компетентнісного підходу в педагогічній теорії та практиці (понятійний аспект)

Компетентнісний підхід – один із нових концептуальних орієнтирів, напрямів розвитку змісту освіти в країнах Європи, в Америці й Україні. Набуття життєво важливих компетентностей дає особистості змогу орієнтуватись у суспільстві, що сприяє формуванню здатності швидко адаптуватися до соціального життя. Провідним завданням сучасної системи освіти є підвищення її якості, що відбувається завдяки компетентнісному підходу. Компетентнісний підхід уможливорює спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток базових і предметних компетентностей особистості, що оптимізує фахове становлення спеціаліста.

У педагогічній теорії та практиці під поняттям компетентнісного підходу розуміють «спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості» [184, с. 435]. Результати навчання тлумачать як набір компетенцій, що включає знання, розуміння й навички студента, які регламентовані програмою навчання загалом. Перевага компетентнісного підходу полягає в тому, що він допомагає зберігати гнучкість та автономію в структурі й змісті навчального процесу. Компетентнісна модель фахівця, орієнтованого на сферу професійної діяльності, не так тісно пов'язана з конкретним об'єктом і предметом праці, що забезпечує мобільність випускників у мінливих умовах ринку праці [210; 206]. Компетентнісний підхід передбачає постійне оновлення знань, опанування фахівцем нової інформації для успішного виконання професійних завдань.

Основними складниками компетентнісного підходу є поняття «компетентність», «компетенція», «компетентний». У «Словнику іншомовних слів» запропоновано таку дефініцію поняття «компетентність»: «володіння знаннями, які дозволяють судити про що-небудь, висловлювати вагому авторитетну думку» або «володіння компетенціями, поінформованість, обізнаність, авторитетність» [185, с. 854]. У «Великому тлумачному словнику української мови» поняття «компетенція» схарактеризоване як «обізнаність у певній сфері діяльності; коло повноважень певної організації, установи чи особи; загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях і здібностях, які набуті завдяки навчанню» [28, с. 445]. Отже, поняття «компетентність» окреслює набір знань, умінь, навичок, особистісних якостей суб'єкта. Компетенція є метою освіти, а компетентність – результатом, що свідчить про отримані навички та вміння кваліфіковано виконувати певне завдання.

Проблема компетентнісного підходу проаналізована в працях українських та зарубіжних учених (Н. Бібік [15 – 18], О. Заболоцької [61], І. Зязюна [64], О. Керницького [84 – 86], О. Овчарук [146], О. Пометун [165 – 167], О. Савченко [173], І. Тараненко [196], В. Чижевського [212], Л. Банашко [8], Г. Селевко [177 ; 178], Ю. Татур [198], Дж. Равена [169], Р. Уайта [229], Д. Хоймса [228] та ін.). У проаналізованих студіях наголошено, що компетентнісний підхід орієнтований на побудову навчального процесу з перспективою здобуття особистістю соціально значущих умінь та навичок. Компетентнісний підхід допомагає сформувати компетентності як запоруку успішного професійного становлення.

У руслі порушеної проблеми доцільним вважаємо історичний екскурс генези компетентнісного підходу, що сприятиме поглибленому аналізу проблеми компетентності фахівця. Для першого етапу розвитку компетентнісного підходу (1960 – 1970 рр.) характерне введення до наукового апарату категорії «компетентність» та розмежування понять «компетенція» і «компетентність». Компетентність кваліфікують як особистісну категорію, а

компетенції є одиницями навчальної програми, що входять у компетентність. Протягом цього періоду запропоновано до обігу категорію «компетенція». Науковці з'ясували ефективність компетентнісного підходу та використали терміни «компетенція» і «компетентність». Поняття «компетенція», «компетентність», «компетентний» широко функціують у науковій літературі, однак не мають чіткого визначення.

У ході другого етапу розвитку компетентнісного підходу (1971 – 1990 рр.) науковці оперували категоріями «компетенція» й «компетентність», досліджуючи теорію та практику навчання мови, професіоналізм в управлінні, керівництві й менеджменті. На другому етапі виокремлено компоненти комунікативної компетенції (лінгвістичний, дискурсивний, прагматичний, стратегічний та соціокультурний). Дж. Равен наводить 39 найменувань компетентностей, окреслюючи такі якості особистості, як готовність, здатність, відповідальність. Компетентності як кінцевий результат педагогічного процесу описано в роботах зарубіжних та вітчизняних дослідників; відповідно до кожного виду діяльності проаналізовано різні види компетентності.

На третьому етапі (1991 – 1996 рр.) компетентність досліджено як наукову категорію, що характеризує конкретну особу, розкриває її особливості, допомагає діяти самостійно та відповідально. У вітчизняну педагогіку було введено поняття «професійна компетентність». У цей період також виокремлено чотири види компетентностей: спеціальна компетентність – володіння власне професійною діяльністю на високому рівні, здатність до постійного професійного розвитку; соціальна компетентність – володіння спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, співпрацею, а також усталеними фаховими прийомами професійного спілкування; особистісна компетентність – володіння прийомami особистісного самовираження й саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особи; індивідуальна компетентність – володіння прийомami самореалізації й розвитку індивідуальності в межах професії, готовність до професійного зростання, уміння раціонально організувати свою працю без часових та силових

перенавантажень. Види компетенцій об'єднано в три групи, де перша група стосується людини як особистості, суб'єкта діяльності та спілкування (збереження здоров'я; ціннісно-сміслова; громадянськості; самовдосконалення та саморозвитку); друга включає компетенції, що належать до соціальної взаємодії людини та соціальної сфери (інтеграція; знання; соціальна взаємодія; спілкування); третю групу становлять компетенції, що характеризують діяльність людини (пізнавальна, інформаційно-технологічна, предметна) [199, с. 90 – 92].

На четвертому етапі (із 1996 р. і донині) розроблено концептуальні засади компетентнісного підходу, сформовано перелік ключових компетентностей і відображено їх у нормативних документах. Компетентність потлумачена як сукупність професійних властивостей; складна система внутрішніх психічних станів та властивостей особистості; здатність до реалізації професійних вимог на певному рівні; професійна самоосвіта; гармонійне поєднання знань, умінь і навичок, а також способів виконання професійної діяльності. У цей період чіткіше з'ясовано сутність поняття компетентності, але його інтерпретація все ж таки не є однозначною [199].

Завдяки процесам Євроінтеграції, модернізовано зміст загальної освіти та наголошено на необхідності впровадження компетентнісного підходу. У процесі роботи наукової спільноти компетентності розмежовано за сферою діяльності особистості, зокрема: компетентність у сфері самостійної пізнавальної діяльності, соціально-трудовій, побутовій сферах, у культурі та дозвіллі [199]. Проблема компетентності осмислена в роботах Л. Банашко [8], І. Беха [11], Ю. Бойчука [22], С. Бондара [24], Є. Брюховецької [26], Г. Гайца [36] та ін. як рівень умінь особистості, що відображає ступінь відповідності певної компетенції й допомагає діяти конструктивно в соціальних умовах.

Науковці О. Дубасенюк, С. Демченко, О. Заболоцька, М. Головань стверджують, що компетентнісний підхід повинен акцентувати увагу не на результаті освіти, а на здатності особи діяти в різних проблемних ситуаціях. Кожен із дослідників пропонує власне бачення «компетентності». М. Головань

описує «компетентність» як оцінну категорію, що характеризує людину як суб'єкта спеціалізованої діяльності, де розвиток здібностей людини дає їй змогу кваліфіковано виконувати роботу, ухвалювати відповідальні рішення в проблемних ситуаціях, планувати й реалізувати дії, що сприяють раціональному й успішному досягненню поставленої мети [40]. С. Демченко тлумачить поняття як «рівень умінь особистості, які впливають на ступінь відповідності компетентності, що допомагає конструктивно діяти в мінливих суспільних умовах» [51]. О. Дубасенюк наголошує, що компетентність є необхідним, важливим компонентом професіоналізму та являє собою сукупність знань, умінь, навичок, способів діяльності, професійно важливих якостей, необхідних фахівцю для ефективної професійної діяльності [53, с. 5]. О. Заболоцька під поняттям «компетентність» розуміє «кваліфікацію професіонала, що дає змогу брати участь у розробленні певного кола рішень та ухвалювати самостійні рішення завдяки наявності в нього певних знань і навичок. Рівень же професіоналізму залежить від ступеня опанування професіоналом теоретичних знань та практичної діяльності» [61]. Ю. Татур стверджує, що компетентність спеціаліста виявляється на практиці в готовності та здатності реалізувати свій потенціал під час успішної творчої діяльності в професійній та соціальній сфері, усвідомлюючи значущість та особисту відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її вдосконалення [198].

Компетентнісний підхід актуалізує вміння особистості розв'язувати проблеми, що виникли в процесі міжособистісної взаємодії, вибору професії тощо. Д. Кайдалова зауважує, що компетентнісний підхід може зберегти культурно-історичні, етносоціальні цінності, якщо аналізувати компетентності, які лежать в його основі, як складні особистісні утворення, що включають інтелектуальні, емоційні, моральні складники. Дослідниця обґрунтувала таку структуру компетенцій: «компетенції здоров'язбереження, ціннісно-сміслові орієнтації у світі» [81]. І. Матійків, вивчаючи компетентнісний підхід у проектуванні багаторівневої вищої освіти, зосередила увагу на необхідності переходу освітньої системи в новий якісний стан на основі реалізації

компетентнісного підходу як методологічного принципу проектування освіти [128]. О. Овчарук стверджує, що в основі компетентнісного підходу має бути концепція конструювання змісту освіти, це передбачає створення належних організаційних умов [146]. С. Бондар, розробивши модель компетентнісного підходу, пов'язав категорійну базу з ідеєю цілеспрямованості освітнього процесу, де компетенції задають вищий рівень умінь та навичок суб'єкта навчання. Учений схарактеризував зміст освіти за допомогою чотирикомпонентної моделі, до якої входять знання, уміння, досвід, творча діяльність та ціннісне ставлення. З огляду на поділ змісту освіти на загальну, метапредметну, міжпредметну й предметну, дослідник розподілив компетентності так: інформаційні, ціннісно-сміслові, загальнокультурні, навчально-пізнавальні, комунікативні, соціально-трудова, особистісного самовдосконалення [24].

Особливості впровадження компетентнісного підходу у вищих закладах освіти проаналізували А. Комишан [210], К. Хударковський [210], О. Челпанов [210], О. Чернишов [211]. Дослідники стверджують, що систему компетентностей в освіті становлять такі ключові компетентності, як: здатність людини виконувати складні поліфункційні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності та ефективно розв'язувати професійні проблеми. Необхідними є загальногалузеві компетентності, які здобуває суб'єкт упродовж засвоєння змісту тієї чи тієї освітньої галузі, а предметні – протягом вивчення певного предмета в середній школі [211, с. 324]. А. Комишан, К. Хударковський, О. Челпанов зазначають, що впровадження компетентнісного підходу сприятиме підвищенню рівня знань, умінь, навичок, професійно важливих якостей, необхідних для виконання спеціалістом посадових обов'язків, а також рівня знань та умінь, потрібних для професійного зростання, зміни профілю роботи та інноваційної діяльності [210]. Отже, дослідники тлумачать компетентнісний підхід як такий, що актуалізує розв'язання особистісних та міжособистісних проблем. Компетентнісний підхід передбачає формування в особистості інтелектуальних, емоційних та моральних складників.

Поняття компетентності теж не має однозначної дефініції; під ним розуміють: рівень умінь особистості, що допомагає конструктивно діяти в мінливому середовищі; знання, уміння й навички, необхідні для професійної діяльності; кваліфікацію спеціаліста; категорію, що характеризує людину як суб'єкта спеціалізованої діяльності; готовність та здатність реалізувати творчий потенціал. У науковій літературі виокремлено види компетенцій, основними з яких є: загальногалузеві, предметні, ціннісно-сміслові, загальнокультурні, навчально-пізнавальні, інформаційні, комунікативні та ін.

Вітчизняні педагоги всебічно досліджують концептуальні засади компетентнісного підходу, про що свідчать роботи таких українських науковців, як: Н. Бібік [15 – 18], О. Біда [20; 21], В. Буряк [27], М. Головань [40], В. Сорочан [189], О. Кучай [113], О. Пометун [165 – 167] та ін. Компетентнісний підхід сприяє оновленню української освіти та допомагає нівелювати розрив між когнітивним, діяльнісним й особистісним рівнем розвитку майбутнього фахівця. Доведено, що пріоритетність компетентнісного підходу полягає в тому, що він не ототожнений з опануванням знаннєво-орієнтовного компонента, а повинен охоплювати цілісний індивідуально-неповторний досвід розв'язання життєвих професійних проблем.

Українські дослідники характеризують компетентність як вимогу до підготовки особистості, повноваження особи, соціальний статус службовця. Так, М. Головань убачає у компетентності «відчужену, наперед задану вимогу до підготовки особистості, її знань та досвіду діяльності у певній сфері» [40, с. 29]. О. Варецька під поняттям компетенції розуміє «коло повноважень посадової особи, у межах якого вона повинна володіти необхідними знаннями і має право ухвалювати рішення» [31]. Дослідниця також наголошує, що компетентність – це здатність фахівця кваліфіковано виконувати певні види робіт у межах конкретної професії, досягаючи високих кількісних та якісних результатів праці на основі власних професійних знань, умінь і навичок [31]. О. Кучай проаналізував характеристику понять «компетенція» і «компетентність» у роботах польських учених та виокремив спільні ознаки в працях вітчизняних

дослідників. Польські дослідники послуговуються поняттям «кваліфікації», що є підставою для набуття професійної компетенції та вужче за неї [113]. В. Буряк під «компетенцією» розуміє «простір соціально-професійного впливу, визначений посадою, соціальним статусом, службовими функціями фахівця». Компетентність схарактеризована як здатність виконувати професійні завдання певного класу, що потребують наявності реальних знань, умінь, навичок, досвіду [27, с. 52]. Отже, в інтерпретації поняття компетентності бракує чіткості, оскільки його аналізують як здатність фахівця кваліфіковано виконувати власну роботу, вимогу до підготовки професіоналів тощо.

Учені Н. Бібік, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, аналізуючи компетентнісний підхід, стверджують, що він сприяє модернізації освіти, доповнює та розвиває класичні підходи. Н. Бібік наголошує, що важливим для адаптації суб'єкта навчання в новому світі є формування нового розуміння світу та способу діяльності з метою збереження рівноваги «людина – природа», «людина – суспільство», «людина – людина». Реалізація компетентнісного підходу дає випускникові змогу здобути якості, що сприяють його інтегруванню у світовий соціокультурний простір [16]. Н. Бібік надає великого значення ідеї переорієнтації з процесу на результат, де результат залежить від запотребованості в суспільстві випускника на ринку праці. Такий випускник повинен мати потенціал для практичного розв'язання життєвих проблем, знайти своє місце в професії та структурі соціуму [17].

Найбільш узагальнені трактування основних термінів компетентнісного підходу подано в працях О. Пометун. Так, компетентнісний підхід потлумачений як спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток ключових і предметних компетентностей особистості. Компетентнісний підхід в освіті пов'язаний з особистісно орієнтованим і діяльнісним підходами до навчання. Дослідниця описує компетентності як інтегральні характеристики, якості підготовки суб'єктів навчання, пов'язані зі здатністю цільового осмисленого застосування комплексу знань, умінь і навичок. Окреслено основні ознаки ключових компетентностей, як-от: поліфункційність (допомагає

розв'язувати найрізноманітніші проблеми в усіх сферах життя), надпредметність (може бути застосована в усіх сферах життєдіяльності особи), багатовимірність (охоплює знання, розумові процеси, інтелектуальні, навчальні та практичні вміння), компетенції, що забезпечують широкі сфери розвитку особистості [166].

С. Бондар стверджує, що впродовж життя людина має змогу постійно вдосконалювати власні компетенції, розвивати та доповнювати їх. Компетенція – це системне інтегроване утворення, яке містить такі компоненти: потребнісно-мотиваційний (емоції, самоактуалізація, особистісний суспільний смисл), когнітивний (знання, уявлення, погляди); операційно-діяльнісний (оволодіння способами діяльності, готовність до активних дій); прагматичний (досвід діяльності); рефлексивний (самоаналіз отриманого результату) [24, с. 95].

Т. Сорочан зазначає, що вміння є виявом компетентності або загальної підготовленості до дії. Компетенцію автор характеризує як можливість знаходити зв'язок між знаннями й ситуацією, здатність знайти, виявити процедуру, що підходить до розв'язання проблеми. Компетенція – це опанування вмінь виявляти в певній ситуації знання та досвід [189]. І. Матійків акцентує увагу на діяльнісній сутності компетентності, що пов'язана зі способом та характером дії, а також наголошує на її особистісній мотиваційній характеристиці [128].

О. Овчарук зазначає, що пріоритетність компетентнісного підходу полягає в набутті суб'єктами вмінь оперувати такими технологіями і знаннями, що задовольняють потреби суспільства. Важливо не тільки оперувати власними знаннями, а й прилаштовуватися до потреб ринку праці. До таких умінь О. Овчарук зараховує: оперувати та керувати інформацією, активно діяти, швидко ухвалювати рішення, навчатися протягом життя. Дослідниця запропонувала розділити ключові компетенції на три блоки: соціальні, мотиваційні, функційні. Важливо, щоб педагог усвідомлював, які компетентності потрібно формувати та що має бути результатом навчання [146].

В. Химинець аналізує компетентнісний підхід як спрямованість освітнього процесу на формування ключових компетентностей особистості. Дослідник зазначає, що компетентнісний підхід зорієнтований на формування знань, умінь і навичок, якими мають оволодіти учні, на розвиток здатності практично діяти і творчо застосовувати знання. Викладач виконує роль «ретранслятора знань» та водночас організатора практичної діяльності, а студент обстоює активну позицію, що виявляється в його самостійній діяльності. Під компетентністю В. Химинець розуміє спеціально структуровані набори знань, умінь, навичок і ставлень, що здобувають у процесі навчання. Дослідник стверджує, що важливо розвивати загальні й фахові компетентності, які допомагають суб'єктові у виборі моделі поведінки в життєвих ситуаціях [204].

Отже, вітчизняні науковці характеризують компетентнісний підхід як: інтегративний, що сприяє особистісному та професійному розвитку фахівця; спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток ключових і предметних компетентностей; набуття вміння оперувати технологіями та знаннями; здатність творчо мислити. У компетентності вбачають наперед задану вимогу до підготовки особистості; володіння знаннями та навичками, що допомагають виконувати службові обов'язки; здатність кваліфіковано розв'язувати професійні проблеми. Основними ознаками компетентностей є поліфункційність, надпредметність, міждисциплінарність.

Аналізуючи стан розробленості опрацювання підходу в країнах Європи та в Америці, зазначимо, що американські вчені вирізняють у змісті компетентнісного підходу такі складники: концептуальний, інструментальний, інтегративний, контекстуальний, адаптивний, комунікативний. Компетентнісний підхід вважають альтернативою традиційного кредитного підходу. Поняття «компетентність» схарактеризовано як готовність, здатність до виконання завдань, спроможність відігравати професійну роль. Так, у 1996 році на Раді Європи вперше окреслено концептуальні засади компетентнісного підходу та перелік ключових компетенцій, особливого значення надано політичним, соціальним і життєвим компетенціям. Компетенції потрактовані як

спроможність особистості реагувати на потреби довколишнього світу в ракурсі комплексу ставлень, цінностей, знань і навичок. У 2001 році на Раді Європи запропоновано такі ключові освітні компетенції, якими повинна володіти особистість: навички мислення та письма, базові вміння в галузі математики, природничих і технологічних наук, навички володіння іноземними мовами, соціальні, підприємницькі та загальнокультурні навички.

У документах Міжнародної комісії Ради Європи поняття компетентності кваліфіковане як загальні або ключові вміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, крос-навчальні вміння або навички, ключові уявлення, опори, або опорні знання. На думку експертів Ради Європи, компетентності передбачають спроможність особистості сприймати індивідуальні й соціальні потреби та реагувати на них; комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок [228].

Експерти ради Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) виокремлюють три базові категорії ключових компетентностей: автономна діяльність, інтерактивне використання засобів, уміння функціонувати в соціальних групах. Експерти країн Європейського Союзу під поняттям компетентностей розуміють «здатність застосовувати знання й уміння» (Eurydice, 2002), що сприяє активному використанню навчальних досягнень у нових ситуаціях. В останніх публікаціях ЮНЕСКО поняття компетентності потрактоване як поєднання знань, умінь, цінностей і ставлень, що застосовують у повсякденні. Такий підхід дав зарубіжним науковцям змогу зробити висновок про те, що ключові (найвагоміші та найбільш інтегровані) компетентності сприяють досягненню успіхів у житті, підвищенню якості суспільних інститутів; відповідають багатоманітним сферам життя. Створення умов для набуття необхідних компетентностей протягом усього життя оптимізуватиме: продуктивність та конкурентність людини на ринку праці; скороченню безробіття завдяки розвитку гнучкої (адаптивної) та кваліфікованої робочої сили; розвиток середовища для інноваційних перетворень в умовах глобальної конкуренції [146]. Отже, зарубіжні дослідники

пов'язують зміст компетентнісного підходу в освіті з формуванням готовності особистості мобілізувати всі ресурси, уміння й здібності, необхідні для виконання завдань на високому рівні. Так, на перший план виходить дія, операція, яка співвідноситься із ситуацією та проблемою, що розв'язують. Аналіз літератури доводить, що дефініції компетентності є нечіткими, оскільки охоплюють спроможність особистості відповідати на індивідуальні та соціальні потреби; знання, уміння, навички; поєднання умінь, цінностей та ставлень.

Аналіз досліджень українських і західних учених дає змогу зробити висновок про відсутність усталеного погляду на тлумачення природи компетентнісного підходу, який характеризують як такий, що передбачає спрямування навчального процесу на опанування студентами соціально значущих навичок та формування необхідних для професійного становлення компетентностей; допомагає формувати мобільність випускника ЗВО, сприяючи формуванню широкого спектру знань, умінь та навичок.

Проблема компетентності фахівця теж не має однозначного обґрунтування. Науковці аналізують компетентність як: рівень умінь, знань особистості, що необхідний для конструктивної діяльності; кваліфікацію спеціаліста; готовність до реалізації вмінь та навичок. На думку українських учених, компетентність – це володіння знаннями й навичками у власній професії; здатність виконувати професійні завдання тощо. Дослідники виокремлюють широкий спектр компетентностей: обстоювання активної життєвої та професійної позиції; орієнтація на соціальне й професійне самовизначення та самореалізацію, здатність до самоорганізації; формування й володіння професійними цінностями і якостями, що відповідають загальнолюдським нормам; спосіб особистісної самореалізації, підсумок саморозвитку індивіда, форма вияву здібностей та ін.

Унаслідок опрацювання наукової літератури маємо підстави для формулювання узагальненої дефініції компетентнісного підходу та поняття компетентності. Компетентнісний підхід розуміємо як такий, що дає суб'єктові змогу набуті особистісного, професійного розвитку та сприяє формуванню вміння конструктивно розв'язувати особистісні й міжособистісні проблеми.

Компетентність – це оволодіння знаннями, уміннями та навичками, що допомагає виконувати професійні завдання та конструктивно діяти в мінливому середовищі. У контексті з'ясування природи компетентності та сутності компетентнісного підходу важливо дослідити поняття психолого-педагогічної компетентності, що дасть змогу окреслити особливості процесу підготовки фахівців у вищих навчальних закладах.

1.2. Сутність поняття психолого-педагогічної компетентності в процесі підготовки фахівців у закладах вищої освіти та критерії її сформованості

У науковій літературі проблему психолого-педагогічної компетентності проаналізовано в контексті педагогічної діяльності викладачів училищ, коледжів та закладів вищої освіти. Окреслене питання досліджували такі учені: О. Гура [46 – 48], Ю. Красильник [100], С. Лисенко [115], А. Москаленко [139], О. Полуніна [164] та інші. У працях наголошено на необхідності формування психолого-педагогічної компетентності у фахівців закладів вищої освіти, зокрема в представників освітніх професій. Попри акцентування на необхідності розвитку психолого-педагогічної компетентності, ця проблема є малодослідженою, оскільки названу якість майже не вирізняють із-поміж видів професійної компетентності (аутопсихологічної, соціально-психологічної, педагогічної та ін.).

Поняття психолого-педагогічної компетентності не належить до категорії загальновживаних та обмежене сферою підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл і закладів вищої освіти. У педагогічному словнику психолого-педагогічна компетентність схарактеризована як «максимально адекватна, пропорційна сукупність професійних, комунікативних, особистісних якостей педагога, що дозволяє досягти якісних результатів у процесі навчання та виховання студентів» [158]. Психолого-педагогічна компетентність

передбачає зорієнтованість особистості на професійну діяльність та професіоналізм студента загалом, прогнозує вміння особистості виявляти свою індивідуальність та взаємодіяти з оточенням в особливих умовах. Поняття «психолого-педагогічна компетентність» – комплексне, включає єдність особистісного та професійного аспектів.

Психолого-педагогічна компетентність – це сукупність певних якостей особистості з високим рівнем професійної підготовки до педагогічної діяльності й ефективної взаємодії із суб'єктом освітнього процесу. Розвиток психолого-педагогічної компетентності відображає потребу суб'єкта в самопізнанні, самозмінах, пошуку способів навчально-виховної діяльності, методів впливу на особистість з урахуванням закономірностей розвитку психіки. Психолого-педагогічна компетентність пов'язана зі сферою людина – людина, опосередкована змістом діяльності фахівця частина культури, слугує особистісним інструментарієм фахівця, що оптимізує професійну діяльність. Під аналізованим поняттям розуміють сукупність якостей спеціаліста, позначену високим рівнем професійної підготовленості до педагогічної діяльності та ефективної взаємодії з суб'єктами навчання. Це явище поєднує елементи професійної й загальної культури, педагогічного досвіду, збагаченого знаннями результатів наукових досліджень, помножених на професійно значущі якості, які виявляються в педагогічній діяльності. Отже, психолого-педагогічну компетентність тлумачать як уміння педагога розв'язувати професійно складні ситуації, здатність до самозмін, уміння ефективно взаємодіяти з оточенням.

С. Лисенко стверджує, що психолого-педагогічна компетентність виявляється у володінні педагогом педагогічною діагностикою, умінням вибудовувати педагогічно доцільні взаємини з суб'єктами навчання та проводити індивідуальну роботу на підставі результатів педагогічного діагностування, знання основ педагогіки, умінням розвивати в суб'єктів навчання стійкий інтерес до самовдосконалення. Психолого-педагогічна компетентність педагога, що формується у ЗВО, являє собою сукупність психолого-педагогічних знань, умінь, навичок, необхідних для успішного

виконання функцій виховання, навчання й розвитку особистості [115]. Аналогічної думки дотримується Ю. Красильник, зазначаючи, що психолого-педагогічна компетентність передбачає наявність психолого-педагогічних знань, які є конкретно-методологічним принципом аналізу практичних ситуацій і критеріями оцінювання результативності виконаних педагогом дій [100]. А. Москаленко тлумачить психолого-педагогічну компетентність як сукупність психолого-педагогічних якостей, що впливають на результативність діяльності [139]. Дослідники О. Полуніна [164], І. Міщенко [137], О. Савченко [173] наголошують, що психолого-педагогічна компетентність повинна виявлятися в педагогічному такті – дотриманні педагогом принципу міри в спілкуванні в найрізноманітніших сферах діяльності, уміння вибрати правильний підхід до учнів; спостережливість; здатність та бажання працювати з людьми; зацікавленість у результатах власної праці; уміння планувати навчальний процес і розвивати організаторські здібності. О. Полуніна стверджує, що не кожний, хто знає певну галузь науки, може її викладати, важливо розуміти сутність людської душі та вміти вчасно надати потрібний матеріал [164]. Отже, психолого-педагогічну компетентність досліджують у контексті психолого-педагогічної грамотності, що полягає у глибокому знанні педагогіки. Психолого-педагогічна компетентність передбачає врахування педагогом особистісних та вікових особливостей учнів, специфіки їхньої комунікативної діяльності, психічного розвитку тощо; відображає потребу суб'єкта в самозмінах, творчій педагогічній діяльності, професійному зростанні, педагогічній майстерності; є сукупністю професійних, комунікативних властивостей педагога, що допомагають виконувати складні педагогічні завдання.

Поняття психолого-педагогічної компетентності проаналізовано також у дослідженнях учених О. Гури, Ю. Красильника, І. Міщенка, А. Москаленко, О. Полуніна та ін. як один зі складників професійної компетентності. Так, І. Міщенко характеризує психолого-педагогічну компетентність як готовність спеціаліста виконувати професійно-педагогічні функції відповідно до усталених у соціумі норм, стандартів. Дослідниця описує її як інтеграційну характеристику

рівня професійної підготовленості педагога, засновану на фундаментальних психолого-педагогічних знаннях і вироблених комунікативних уміннях, що виявляються в єдності з особистісними якостями. Під психолого-педагогічною компетентністю педагога науковець розуміє сукупність певних якостей (властивостей) особистості з високим рівнем професійної підготовки до педагогічної діяльності та ефективної взаємодії з учнями в освітньому процесі.

І. Міщенко стверджує, що сутнісна характеристика психолого-педагогічної компетентності педагога виявляється в його спрямованості на учня як головну цінність власної праці, тому необхідним є знання специфіки його розвитку на різних вікових етапах. Про психолого-педагогічну компетентність свідчить потреба в самопізнанні та самозмінах, змінах методів навчально-виховної діяльності з урахуванням закономірностей розвитку особистості [137]. Аналогічні міркування висловлює О. Полуніна, трактуючи психолого-педагогічну компетентність як «відносно сталу підструктуру педагогічної свідомості особистості, що складається із взаємопов'язаного комплексу психологічних утворень, єдність функціонування якого забезпечується оптимальним здійсненням професійно-педагогічної діяльності» [164, с. 5].

Ю. Красильник зауважує, що психолого-педагогічна компетентність, яка формується у ВНЗ, є властивістю особистості, що втілює поінформованість у спеціальній, методичній та психологічній галузях діяльності, свідчить про спроможність виконувати психолого-педагогічні, методичні та виховні завдання. Підґрунтям психолого-педагогічної компетентності слугує розвинута педагогічна майстерність, такі особливі педагогічні здібності, як комплекс психічних властивостей і якостей особистості, що є умовою продуктивних досягнень у науково-педагогічній діяльності [100]. Проблема психолого-педагогічної компетентності розроблена в дослідженнях О. Гури та А. Москаленко. А. Москаленко тлумачить її як «комплексне поняття, яке неможливо звести до педагогічних здібностей, до освіченості у сфері педагогіки та психології чи до ансамблю особистісних рис педагога» [139, с. 53]. Дослідниця вважає, що психолого-педагогічна компетентність педагога вищої

школи базована саме на «професійних знаннях, що застосовуються в процесі освітньої діяльності та оновлюються». З'ясовуючи сутність поняття психолого-педагогічної компетентності, А. Москаленко виокремлює його основні напрями:

- наявність необхідних психолого-педагогічних знань про загальні закономірності навчання, виховання та розвитку (знання директивних документів уряду про освіту; освоєння нових досліджень психолого-педагогічних наук і методик викладання предметів; уміння оперувати науковою психолого-педагогічною технологією; уміння застосовувати нові методи та прийоми навчання, виховання й розвитку, створювати позитивний емоційний настрій на заняттях, керувати поведінкою студентів на заняттях, налагоджувати педагогічно цільовідповідні взаємини зі студентами);

- здатність визнавати особистість студента як найвищу цінність (готовність сприймати студентів такими, якими вони є, уміння спокійно сприймати можливі помилки, терпляче й уважно реагувати на їхні погляди, висловлювання, почуття, відчувати емоційний стан студентів як власний; бачити себе їхніми очима);

- уміння творчо самовиражатися (наявність педагогічних здібностей, педагогічної майстерності, професійного вміння, потенціалу, мислення, педагогічної техніки й такту) [139, с. 52].

Отже, психолого-педагогічна компетентність передбачає єдність особистісних і професійних знань про навчання та виховання, індивідуальну неповторність особистості, здатність до творчості й рефлексії.

У праці О. Гури виокремлено основні положення поняття психолого-педагогічної компетентності: психолого-педагогічна компетентність є складником професійної компетентності фахівця; психолого-педагогічна компетентність має таку саму значущість для успішності професійної діяльності викладача, як і спеціально-наукова компетентність; психолого-педагогічна компетентність складається із системи професійних педагогічних знань, умінь, навичок та якостей фахівця, причому провідними стають саме психолого-педагогічні знання – знання з педагогіки та психології; стрижнева частина психолого-педагогічної компетентності викладача у зв'язку з домінантністю

комунікативного аспекту його професійної діяльності – соціально-перцептивний складник; формування психолого-педагогічної компетентності неспецифічне, тобто відбувається за допомогою таких самих методів, як і формування професійної компетентності фахівця взагалі, завдяки опануванню майбутнім викладачем системи психолого-педагогічних знань та проходженню ним педагогічної практики [46, с. 68]. На думку О. Гури, психолого-педагогічна компетентність являє собою системну якість особистості, що визначає відповідність майбутнього фахівця вимогам до професійної діяльності. Психолого-педагогічна компетентність представлена дослідником у вигляді сукупності певних підсистем, яким властива цілісність, що забезпечується взаємозв'язком і постійним обміном із зовнішнім середовищем. Система компетентності має дисипативний характер і є результатом взаємодії двох складних структур: професійної та особистісної. Для неї характерна циклічність, що виявляється з певною періодичністю й різною комбінацією елементів. Психолого-педагогічна компетентність постає як складна особистісно-професійна системна якість, що забезпечує на особистісному рівні самоорганізацію (самопідготовку та самореалізацію) особистості, відповідно до вимог професійної діяльності у вищому навчальному закладі, і виявляється в актуальному стані у формі професійної компетентності. Дослідник стверджує, що вона має своєрідну природу й потребує комплексних психолого-педагогічних методів формування [46; 48].

Отже, українські вчені акцентують на тому, що психолого-педагогічна компетентність полягає в готовності спеціаліста виконувати професійні педагогічні функції. Психолого-педагогічна компетентність виявляється в знаннях, уміннях, що поєднані з особистісними якостями. Це поняття окреслене в контексті педагогічної свідомості, що виявляється в педагогічній майстерності; охоплює психолого-педагогічні знання, які полягають у розумінні загальних закономірностей сприйняття індивідуальних особливостей особистості.

Зміст поняття «психолого-педагогічна компетентність» проілюстрований у схемі (рис. 1.1). На рисунку (рис. 1.1) відображено різнобічність тлумачення поняття «психолого-педагогічна компетентність». Така нечіткість визначень зумовлює множинність смислової інтерпретації цієї категорії. Зміст поняття «психолого-педагогічна компетентність» ототожнюють із наявністю педагогічних та психологічних знань, умінь і навичок, що об'єднує її з іншими видами професійної компетентності.

Особливо цінним у розрізі нашого дослідження є виокремлення в роботах науковців спільних поглядів на проблему психолого-педагогічної компетентності. Учені стверджують, що це сукупність взаємопов'язаних професійних, комунікативних, особистісних рис, які сприяють зростанню професіоналізму, допомагають досягати якісних результатів у процесі навчання та розвитку, самовдосконалення, формують готовність до самостійної творчої діяльності.

Неоднозначність тлумачення досліджуваного явища дає підстави сформулювати авторську дефініцію психолого-педагогічної компетентності, що являє собою сукупність професійних і особистісних якостей, які дають змогу ефективно взаємодіяти з оточенням, сприяють успішному розв'язанню складних ситуацій та реалізації творчого підходу до власної професії. Отже, окреслене поняття дає змогу анатомізувати проблему психолого-педагогічної компетентності та визначити критерії її сформованості.

У науковій літературі психолого-педагогічну компетентність часто виокремлюють як складник професійно-педагогічної компетентності, а їхні критерії нерідко ототожнюють. Попри є дослідники, які вважають психолого-педагогічну компетентність самостійною категорією, обґрунтовуючи критерії її сформованості.

У працях О. Савченко [173], Л. Хомич [206], Є. Брюховецька [26], М. Євтух [60], Г. Яворської [220 – 222] наголошено, що основним критерієм сформованості психолого-педагогічної компетентності є вміння самостійно розв'язувати складні педагогічні ситуації, сприяючи особистісному розвитку



Рис. 1.1. Сутнісний зміст поняття «психолого-педагогічна компетентність»

студента. Ю. Красильник стверджує, що критеріями та показниками сформованості психолого-педагогічної компетентності фахівця слугують соціокультурна і світоглядна спрямованість. Соціокультурна спрямованість – це здатність відповідати за ефективність педагогічних рішень, повага до суб'єкта

навчання, уважне ставлення до його запитів; світоглядна спрямованість – це оптимізм, прагнення до саморозвитку та самовдосконалення. Світоглядна спрямованість включає психологічні знання та вміння (розуміння структури психічної діяльності суб'єкта навчання, основних форм її вияву); педагогічні знання та вміння (знання цілей, змісту, технологій, методів і форм навчання, виховання, розвитку та психолого-педагогічної підготовки, здатність узагальнювати, аналізувати, систематизувати інформацію та використовувати її на практиці); оцінювально-проективні й аналітичні вміння (уміння використовувати психолого-педагогічні методи дослідження, проводити моніторинг стану навчально-виховного процесу); рефлексивно-регулятивні вміння (уміння визначати стан власного фізичного, психічного, соціального та духовного рівня розвитку); конструктивні вміння (уміння відбирати навчальний матеріал, проектувати процес професійного самозростання, визначати цілі, завдання, напрями, зміст, засоби, методи та форми особистісно зорієнтованої, групової та колективної навчальної роботи); організаційні вміння (уміння мотивувати суб'єктів навчання, формувати пізнавальний інтерес). Важливою є здатність усвідомлювати результати науково-педагогічної діяльності: самоконтроль, взаємоконтроль, етична й естетична оцінка; комунікативні вміння (уміння діалогічного спілкування, подолання конфліктів у навчально-виховному процесі) [100].

Отже, у контексті нашого дослідження важливо враховувати погляди вчених на психолого-педагогічну компетентність, що дає змогу акцентувати на формуванні відповідальності, поваги до суб'єкта навчання, умінні визначати стан фізичного, психічного та соціального розвитку; усвідомлювати результати науково-педагогічної діяльності тощо.

Л. Хомич зазначає, що критерієм розвитку психолого-педагогічної компетентності є вміння самостійно розв'язувати педагогічні ситуації. Таке вміння сприяє як саморозвитку вчителя, так і розвитку учнів. Важливий критерій – педагогічний досвід, який може бути проаналізований за допомогою педагогічної рефлексії [206]. Аналогічної позиції дотримується М. Євтух,

виокремлюючи такі критерії розвитку психолого-педагогічної компетентності: психолого-педагогічні знання, аналітичні, прогностичні, проєктивні, рефлексивні, організаторські, перцептивні вміння, а також комунікативні емпатійні вміння та володіння психолого-педагогічною технікою [60].

Г. Яворська [220 – 222], вивчаючи досвід професійної психолого-педагогічної підготовки викладачів у вищій школі, сформулювала основні риси індивідуально-розвиваючої підготовки викладачів до педагогічної діяльності. Характер і спрямованість такої підготовки означає, що вона, насамперед, спрямована на:

- 1) формування у атестованих викладачів адекватного уявлення про себе, свої реальні і потенційні можливості та здібності;
- 2) найбільш повне розкриття індивідуальних особливостей педагогів у процесі професійної психолого-педагогічної підготовки;
- 3) визнання кожного викладача в якості самостійного й активного суб'єкта власної професійної психолого-педагогічної підготовки;
- 4) формування і розвиток у викладачів специфічних професійно важливих якостей особистості;
- 5) навчання викладачів психологічним та педагогічним знанням, навичкам і умінням вивчення, формування, розвитку особистості курсантів, педагогічного самовдосконалення;
- 6) вироблення в педагогів уміння оптимально використовувати особливості і можливості своєї особистості в педагогічній діяльності [221].

Дослідниця Є. Брюховецька до компонентів розвитку психолого-педагогічної компетентності зараховує: грамотність (загально професійні знання); комунікативні вміння (здатність вчителя використовувати педагогічні знання в організації взаємодії); професійно значущі особистісні якості (креативність, творчість, лабільність). Науковець стверджує, що сутнісну характеристику психолого-педагогічної готовності становить спрямованість на учня та потреба в самопізнанні й самозмінах [26]. О. Савченко зазначає, що основними критеріями сформованості психолого-педагогічної компетентності

є: комунікативність, рефлексивність, гнучкість, емпатія. Один із важливих критеріїв – здатність співпрацювати, що передбачає вміння формулювати власну думку, чути іншу особу, уміння розв’язувати конфлікти, сприяти активності у спілкуванні з іншими та вчасно висловлювати власне бачення, виявляти емпатію, обстоювати діалогічну, а не монологічну позицію. Важливим критерієм, на думку дослідниці, також є емоційна привабливість, що прогнозує вміння наблизити до себе учнів манерою поведінки та засобами спілкування [173]. Л. Хомич зазначає, що сформованість психолого-педагогічної компетентності полягає в здатності використовувати в психолого-педагогічній діяльності психолого-педагогічні знання, теоретичні та практичні психолого-педагогічні вміння й застосовувати їх для виконання навчально-професійних завдань [206]. Отже, критеріями сформованості психолого-педагогічної компетентності називають особистісні (відповідальність, емпатія, творчість тощо) та професійні характеристики (здатність узагальнювати, систематизувати інформацію, знання методів педагогічного впливу). Виокремлено таку характеристику, як здатність до співпраці, уміння долати конфлікти, уміння наблизити до себе співрозмовника.

Дослідники Л. Боровик [25], Є. Варбан [30], О. Гура [46], Н. Лісова [116] також виокремлюють критерії сформованості психолого-педагогічної компетентності вчителя: уміння підтримувати педагогічні контакти з суб’єктом навчання, знаходити шляхи розв’язання педагогічних проблем. Н. Лісова виокремила такі особистісні якості, як: рефлексивність, емоційність, гнучкість, комунікативність, педагогічний такт, що є важливими в діяльності педагога. Так, рефлексивність сприяє розвитку особистості педагога, формує прогностичність, спонукає до самоосвіти, самовдосконалення тощо. Емпатійність – здатність емоційно відчувати іншу людину та відгукуватися на її потреби, прогнозувати логіку учнів. Гнучкість – адаптивність, розуміння індивідуальної неповторності учнів, здатність творчо виконувати завдання. Комунікативність характеризують як засіб досягнення педагогічної мети, здатність швидко налагоджувати контакти. Емоційна привабливість – уміння

привернути до себе увагу поведінкою, виглядом. Педагогічний такт – висока чуйність до оточення, лабільність поведінки [116].

І. Міщенко обґрунтовує низку критеріїв психолого-педагогічної компетентності: суб'єктна активність, інтелектуальна готовність, емоційно-соціальне сприйняття [137]. Л. Боровик до критеріїв сформованості психолого-педагогічної компетентності зараховує мотиваційний (стійкість мотиву вибору професії, розуміння професійного завдання, значущості обраної професії); когнітивний (ступінь засвоєння знань та вмінь закономірностей спілкування); діяльнісний (уміння діяти в нестандартних ситуаціях); рефлексивно-вчинковий (уміння будувати конструктивні взаємини, аналізувати власні вчинки); емоційно-вольовий (розвинутий самоконтроль та прагнення до самовдосконалення) [25]. Є. Варбан зазначає, що психолого-педагогічна компетентність охоплює вміння: адекватно оцінити власні здібності, можливості, рівень прагнень, психологічні особливості; вибрати найефективніший варіант поведінки в тій чи в тій ситуації; регулювати власні емоційні стани, долати критичні життєві ситуації тощо. Найефективнішим є поєднанням власного життєвого досвіду, переживання різноманітних життєвих ситуацій, зокрема й критичних, із теоретичними узагальненнями та практичними рекомендаціями педагогів [30]. Отже, дослідники наголошують на важливості особистісних якостей: комунікативності, гнучкості, емпатійності, рефлексивності, педагогічному такті. Такі характеристики сприяють розвитку особистості як педагога, так і суб'єкта навчання. Учені зазначають, що психолого-педагогічна компетентність передбачає наявність мотивації до виконуваної діяльності, розвинутого мисленнєвого потенціалу, вольових якостей.

У працях О. Гури розмежовано критерії сформованості психолого-педагогічної компетентності викладача вищої школи, що схарактеризовані нижче.

1. Актуалізація миследіяльності викладача ВНЗ, спрямованої на професійну самоорганізацію, що зазнає конкретизації й виявляється у вигляді єдності постійних процесів:

- діагностики (моніторингу) нормативної моделі професійної діяльності у вищому навчальному закладі, формування та розвитку внутрішньої нормативної моделі поведінки (як результат інтеріоризації);

- самодіагностики, самопроектування, самопідготовки, самореалізації та самоаналізу результатів професійної діяльності.

2. Сформованість і розвиток змістових компонентів як результату зазначених процесів.

На внутрішньому рівні:

- професійної самосвідомості, що відображена у сформованості й розвитку позитивної професійної Я-концепції педагога;

- системи професійних якостей, що відображена в розвитку індивідуально-психологічних властивостей особистості та механізмів їх свідомої актуалізації й генералізації.

На зовнішньому рівні – усвідомленість викладачем ЗВО:

- концептів професійної педагогічної діяльності викладача у вищому навчальному закладі (нормативної моделі професійної діяльності, нормативних критеріїв і показників її ефективності, компонентів професійної компетентності);

- сутності професіогенезу особистості викладача ЗВО: особливостей та закономірностей професійного становлення й розвитку (етапів, негативних факторів професійного середовища, шляхів та варіацій розвитку процесу);

- реального образу «Я»: власних здібностей і професійних якостей, власного рівня професійних знань, умінь та навичок, характерологічних особливостей;

- моделі психолого-педагогічної компетентності: сутності цього феномену, його місця й ролі в процесі професійної педагогічної діяльності;

структурних компонентів та їхнього функційного значення; процесів і механізмів актуалізації, розвитку та генералізації;

- форм і методів самоорганізації: самодіагностики, саморозвитку, самовираження й самоутвердження;
- складників позитивної професійної Я-концепції: механізмів та процесів трансформації «Я-реального» у професійне середовище («Я-дієве, професійне»; «Я-нормативне, професійне»);
- сутності мислєдїяльності, форм і методів актуалізації цього процесу [47, с. 297].

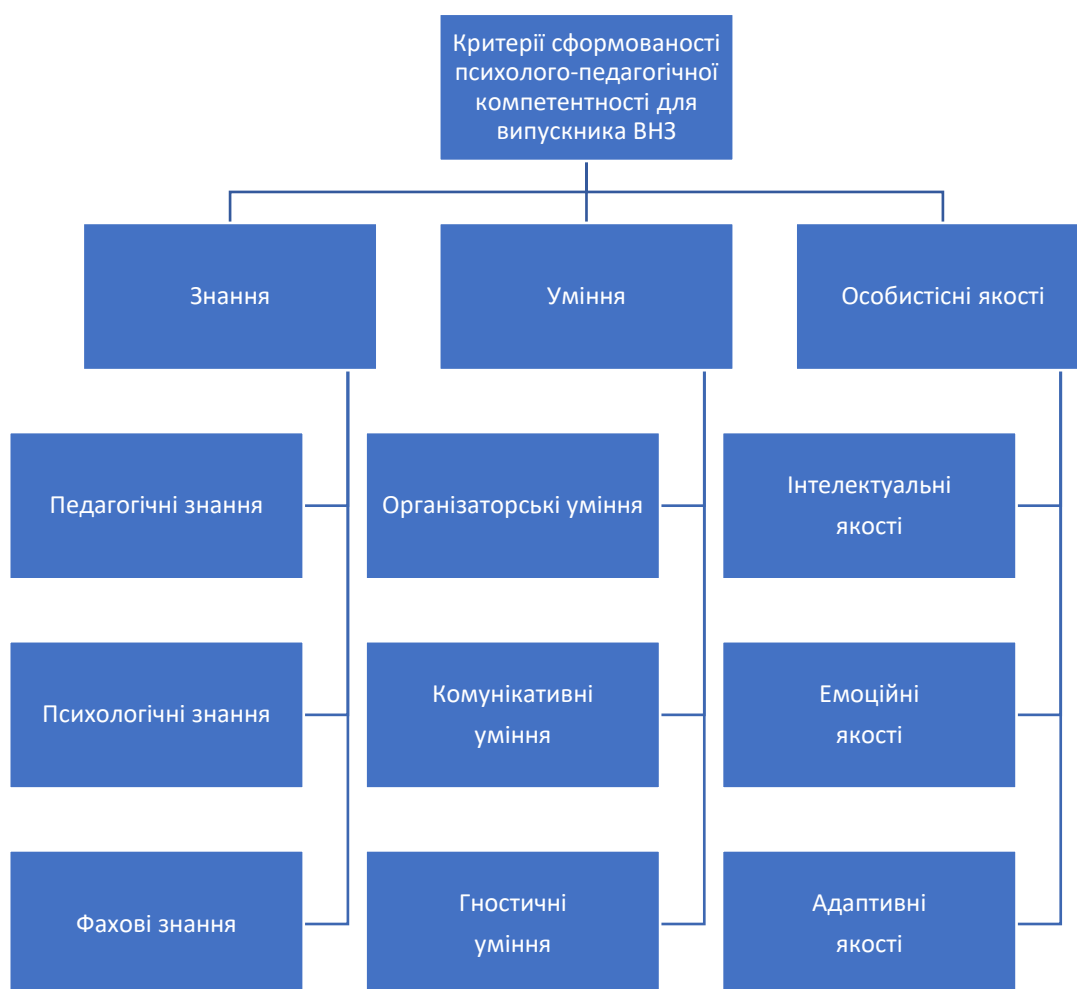


Рис. 1.2. Критерії сформованості психолого-педагогічної компетентності випускника ЗВО

Отже, у проаналізованих студіях виокремлено критерії психолого-педагогічної компетентності в контексті як професійного, так і особистісного

розвитку. Осмислення наукових праць дає підстави констатувати різнобічність поглядів стосовно досліджуваної проблеми, у зв'язку з чим виникла необхідність систематизувати критерії сформованості психолого-педагогічної компетентності (рис. 1.2).

1.3. Психолого-педагогічна підготовка здобувачів у відомчих закладах вищої освіти ДСНС України

У науковій літературі проблему психолого-педагогічної підготовки фахівців пожежно-рятувальної служби ототожнюють із психологічною підготовкою, нівелюючи педагогічний аспект. порушене питання потрактоване в працях таких дослідників, як: О. Керницький [86], М. Фомич [201], Є. Школяр [216], М. Кришталь [103]. Учені зосереджують увагу на тому, що психолого-педагогічна підготовка рятувальників у межах вищого навчального закладу покликана розв'язувати такі завдання: організація й проведення заходів, спрямованих на розвиток професійно важливих якостей фахівців; навчання фахівців навичок надання екстреної психолого-педагогічної допомоги в загальній системі підготовки й навчання; проведення періодичних (моніторингових) обстежень фахівців для оцінювання розвитку професійно важливих якостей; розроблення і проведення заходів із профілактики небажаних наслідків у фахівців пожежно-рятувальної служби, що пов'язані з професійною діяльністю; сприяння швидкій адаптації рятувальників до умов у зоні надзвичайної ситуації; формування у фахівця уявлення про характер підготовки й проведення рятувальних робіт; формування стійкості до роботи в екстремальних умовах; розвиток в особового складу рятувальних формувань стійких навичок володіння рятувальною технікою; розвиток професійно важливих якостей; надання підтримки рятувальникам під час роботи в екстремальних умовах (за відсутності соціальних працівників). Важливим у фаховій підготовці є формування готовності фахівця до подолання труднощів у

службовій ситуації, вироблення навичок у витримці сильного нервового та фізичного навантаження, здатності адаптуватися до екстремальних умов, що можливе в разі професійного відбору та психолого-педагогічної підготовки, які відбуваються в загальноосвітніх і вищих навчальних закладах.

У науковій літературі професійна підготовка фахівців пожежно-рятувальної служби проаналізована в психологічному та педагогічному аспектах. Психологічний аспект полягає у формуванні: 1) стану особистісної готовності до перенесення труднощів професійної діяльності, негативного впливу екстремальних факторів, небезпеки для здоров'я й життя особистості; 2) морально-вольових якостей, що дають змогу свідомо йти на ризик у разі потреби; 3) емоційної стійкості, що дозволяє зберегти фізичну і психологічну працездатність в умовах надзвичайної ситуації. Педагогічний аспект пов'язаний із пошуком шляхів і засобів професійної підготовки спеціалістів, які готові до перебування в екстремальних умовах.

У ході підготовки фахівців у вищому навчальному закладі виникає низка педагогічних проблем. Так, на думку В. Рютіна, перебування особистості у військових умовах змінює її ставлення до навколишнього світу. Готовність до таких умов, за твердженням дослідника, потрібно формувати зі шкільного віку. Дослідник виокремив декілька проблем у формуванні психолого-педагогічної готовності особистості до перебування в умовах військово-організованих закладів [171]. Неготовність особи до перебування у військових умовах зумовлена впливом низки факторів, які не отримали належної психолого-педагогічної профілактики: «недостатня фізична підготовка до військової служби; низька емоційна готовність до військової служби (негативні установки, сформовані внаслідок телебачення); слабка підготовленість до виконання обов'язків військової служби; цивільний період життя юнака, що проходив у несприятливому соціальному середовищі (молодіжна субкультура пацифістської спрямованості, шкідливі для життя та здоров'я звички); слабка розвиненість позитивної мотивації на збереження та забезпечення особистої життєдіяльності».

Професійна діяльність фахівців пожежно-рятувальної служби, як і навчання у військовому вищому навчальному закладі, характеризується цілодобовим режимом роботи, суворою субординацією службових взаємовідносин, необхідністю великого фізичного, морального та розумового напруження сил, свідомого дотримання статутних вимог. Виконання службових обов'язків курсантом передбачає несення служби в нарядах, добові чергування, підпорядкування начальницькому складу вищого навчального закладу. З перших днів навчання курсанти адаптуються до нових для них норм фізичних навантажень, суворо встановленого режиму, розпорядку дня [215].

О. Керницький твердить, що у процесі навчання курсантів їхні командири повинні враховувати труднощі, що мають місце у навчальному процесі вищих військових навчальних закладів. І, в першу чергу, психологічні фактори, що призводять до стресу під час навчання у ЗВО, а саме:

- небезпечні ситуації, що можуть виникнути під час тренувальних занять, обслуговування техніки, несення служби у варті і т. ін.;
- відповідальність за результати навчання та можливі наслідки незадовільних оцінок та службових висновків;
- дискомфорт – певне обмеження умов для задоволення повсякденних духовних і фізичних потреб курсантів під час підготовки до іспитів та заліків (обмеження спілкування з друзями, коханою, неможливість займатись бажаною справою, спортом, хобі і т. ін.);
- психологічний вплив інформації про невдачі інших курсантів, що може викликати емоційно-вольовий і мотиваційний дисонанс;
- дефіцит часу на підготовку до занять із службових та інших причин;
- труднощі з плануванням на визначений час самостійних занять у зв'язку з терміновими завданнями командирів;
- боязливе очікування невдачі, осуду командирів або товаришів, батьків тощо.

Офіцери курсантських підрозділів іноді не звертають увагу на основні форми прояву «навчального» стресу у курсантів, який особливо часто проявляється під час підготовки до здачі іспитів та заліків, а це такі:

- надмірна збудженість або навпаки, депресія;
- підвищена дратівливість та конфліктність, схильність до суперечок з командирами, товаришами, викладачами;
- фізична та нервова виснаженість, постійне почуття втоми;
- погіршення настрою, апетиту, якості сну [85, с. 58]

Отже, учені наголошують на необхідності психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців, формування в них готовності до перебування у воєнізованому закладі, на розумінні ними групових цінностей, умов проживання тощо.

У процесі професійної психолого-педагогічної підготовки у ЗВО необхідно надати майбутнім працівникам професійні психолого-педагогічні знання, сформувати навички, уміння надійної й ефективної, з одного боку, і максимально безпечної, з іншого боку, поведінки в екстремальних умовах діяльності. Наслідки непередготовленості фахівця пожежно-рятувальної служби до перебування в надзвичайній ситуації схарактеризовані в праці С. Миронця. Дослідник наголошує, що непередготовленість до перебування в надзвичайній ситуації може призвести до деформації моральних цінностей, тривоги, почуття соціальної незахищеності, стресу. Психолого-педагогічна підготовка передбачає формування в працівника якостей, які посилюють його спроможність виконувати професійні завдання, діяти в напружених і небезпечних умовах та ситуаціях [131].

Показники психолого-педагогічної підготовки майбутнього фахівця пожежно-рятувальної служби виокремлено в дослідженнях С. Кубіцького [107], Ю. Таймасова [195] та ін. Науковці зазначають, що показники підготовки фахівців пожежно-рятувальної служби дають змогу сформувати узагальнений погляд щодо професійної готовності та шляхів адаптації в екстремальній ситуації. Готовність до дій в екстремальних умовах, за висловом С. Кубіцького,

є результатом психолого-педагогічної підготовки у ЗВО. Таку підготовку оцінюють за: функційним (відображає сформованість професійно важливих знань, умінь і навичок адаптивної поведінки й управління психічними станами) та особистісним показниками (включає сформованість і розвиненість адаптивних індивідуально-психологічних та індивідуально-психофізіологічних властивостей). Дослідник стверджує, що психолого-педагогічна підготовка посідає провідне місце, оскільки кваліфіковане надання інформації педагогом щодо поведінки в надзвичайних ситуаціях, можливостей реагування та підтримки постраждалих у надзвичайній ситуації є вагомим [107]. Отже, учений наголошує на тривалості психолого-педагогічної підготовки у ЗВО, що забезпечує поступовість процесу адаптації фахівця та запобігає професійному вигоранню.

Аналогічних міркувань дотримується Ю. Таймасов, зауважуючи, що психолого-педагогічна підготовка – необхідний складник у фаховому становленні спеціаліста. Дослідник розрізняє три основні показники психолого-педагогічної підготовки, а саме: мотиваційно-ціннісний, когнітивний та емоційно-вольовий. Мотиваційно-ціннісний показник передбачає ставлення до служби; розуміння й усвідомлення фахівцем важливості виконуваної роботи; прагнення до подолання труднощів під час виконання службового завдання. Когнітивний – включає сформоване уявлення про майбутні вимоги професії, умови роботи, труднощі, способи дій у ході виконання певного службового завдання. Емоційно-вольовий – переживання емоцій, відчуттів, станів (тривоги, відповідальності, самостійності). Психолого-педагогічна готовність, за твердженням дослідника, неможлива без провідного педагогічного компонента, який забезпечує засвоєння психологічних знань, набуття навичок професійної роботи [195].

М. Фомич [201], О. Шибрук [215], Г. Яворська [221] стверджують, що важливими у психолого-педагогічній підготовці є особистісні якості фахівця пожежно-рятувальної служби. Мотиваційний фактор – провідний показник сформованості психолого-педагогічної готовності. Г. Яворська виокремила такі

показники психолого-педагогічної підготовки фахівця пожежно-рятувальної служби: пізнавальна активність (інтерес до нового середовища, уміння систематизувати конкретні виробничі завдання, проблеми, виявляти їхню типовість, з'ясовувати причини виникнення професійних проблем); інтелектуальна активність (самостійність, критичний характер мислення, що забезпечує здатність діагностувати специфіку конкретного професійного середовища, його особливості); самоактуалізувальна активність (прагнення до реалізації та вияву себе, незалежно від середовища) [221].

Показники підготовки, що близькі за своєю сутністю до попередніх, схарактеризовані О. Биковою. До показників психолого-педагогічної підготовки рятувальника дослідниця зараховує: адаптацію рятувальника до перебування в надзвичайній ситуації; формування здатності долати страх і протистояти стресовим впливам; отримання досвіду дій в екстремальних, небезпечних ситуаціях і вироблення емоційної стійкості; виконання завдань в умовах дефіциту часу, необхідності ухвалення самостійних і відповідальних рішень в екстремальних умовах; уміння розподіляти та перемикаєти увагу при виконанні кількох завдань, здатність до збереження тривалої активності і т. ін. [13]. Отже, психолого-педагогічна підготовка розкриває адаптивні можливості особистості рятувальника, що передбачають здатність долати страх, тривогу, невпевненість у власних рішеннях, протистояти стресовим впливам.

Сформувати такі навички допомагають практичні заняття у ЗВО, зокрема штучно створені надзвичайні ситуації. Психолого-педагогічні заняття дають змогу майбутньому фахівцеві зрозуміти особливості екстремальних ситуацій, професійно виконувати свої обов'язки під впливом різних психічних станів, виконувати дії, адекватні специфіці конкретних екстремальних ситуацій, сформувати підвищену емоційну стійкість тощо.

У наукових студіях В. Покалюка наголошено на важливості педагогічного аспекту в роботі фахівців пожежно-рятувальної служби, зокрема на значущості сприяння в усвідомленні цілей роботи. Завдяки психолого-педагогічній

підготовці курсант набуває здатності самовиховання, самоконтролю, у нього формується сила волі тощо [163].

Солідарний із такою думкою О. Собченко, який стверджує, що психолого-педагогічна підготовка фахівця повинна складатися з комбінації професійної підготовки й соціального виховання, що включає психолого-педагогічний аспект. Педагогічний аспект у відборі психологічно стійких осіб відіграє провідну роль, оскільки коректне роз'яснення, надання чіткої інформації щодо впливу екстремальної ситуації на психіку особистості, основних вимог до фахівця пожежно-рятувальної служби допоможуть уникнути проблем із професійною дезадаптацією [188].

У науковій літературі психолого-педагогічна підготовка фахівця пожежно-рятувальної служби потрактована як заходи, що проводять у ЗВО і які спрямовані на розвиток особистісних та професійних якостей фахівця. Дослідники зосереджують увагу на необхідності психолого-педагогічної підготовки, її органічності для становлення фахівця. Унаслідок аналізу проблем підготовки фахівців пожежно-рятувальної служби, підсумуємо, що психолого-педагогічну роботу та кваліфікований професійний відбір до вищих закладів освіти вкрай важливо проводити в загальноосвітніх школах.

Аналіз наукової літератури доводить, що психолого-педагогічна підготовка фахівців пожежно-рятувальної служби передбачає єдність як професійних, так і особистісних якостей особистості. Така підготовка дає змогу поєднувати окреслені вище якості та розвивати самоактуалізувальну активність особистості. Представлені дослідниками показники психолого-педагогічної підготовки засвідчують необхідність психолого-педагогічних занять, що сприяють розвиткові комунікативних, емпатійних навичок, а також навичок самоосвіти, які допомагають підвищити рівень готовності до екстремальної ситуації.

На основі аналізу наукової літератури, проведеного вище, виокремимо показники сформованості психолого-педагогічної компетентності фахівців ДСНС України (рис. 1.3): ґрунтовні знання про форми та методи навчальної, науково-дослідницької та виховної діяльності, закономірності групової

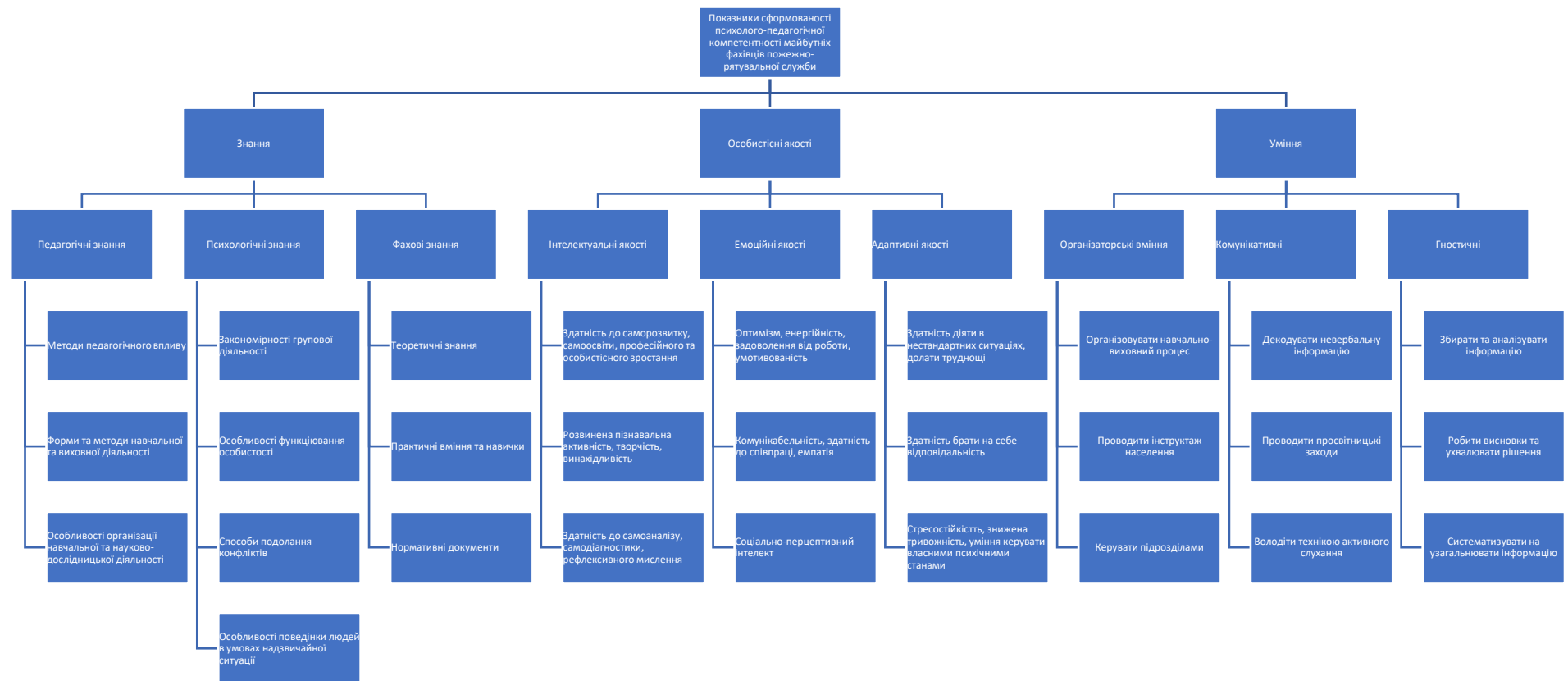


Рис. 1.3. Показники сформованості психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців ДСНС України

діяльності, особливості функціонування особистості та поведінки людей в умовах надзвичайної ситуації, способи подолання конфліктів; наявність умінь організовувати навчально-виховний процес, проводити інструктажі та просвітницькі заходи, керувати підрозділами, збирати, аналізувати та узагальнювати інформацію, робити висновки та ухвалювати рішення; наявність важливих для майбутньої професії особистісних якостей (здатність до саморозвитку та самоаналізу, творчість, соціально-перцептивний інтелект, здатність діяти в нестандартних ситуаціях та брати на себе відповідальність, стресостійкість тощо). Аналіз показників сформованості психолого-педагогічної компетентності фахівців ДСНС України дає підстави стверджувати, що професійні та особистісні показники тісно пов'язані між собою, оскільки наявність одного показника зумовлює появу іншого.

РОЗДІЛ 2

СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДСНС УКРАЇНИ

2.1. Програмні результати навчання та компетентності здобувачів відомчих ЗВО ДСНС України

У відомчих закладах вищої освіти готують фахівців для ДСНС України за освітньо-професійними програмами «Пожежна безпека», «Цивільний захист», «Екстремальна та кризова психологія». Майбутня професійна діяльність випускників має специфічні особливості, основними з яких є: ризикованість, невизначеність ситуації, дії в умовах обмеженого простору і дефіциту часу, високий рівень небезпеки, стресу, травмування, відповідальності.

Діяльність фахівців проходить як у звичайних умовах (профілактика надзвичайних ситуацій, пожежно-технічне обстеження об'єктів, дослідження пожеж та надзвичайних ситуацій, профілактична робота з населенням, психологічне забезпечення діяльності та психологічний супровід), так і в екстремальних – на пожежах різної категорії складності, під час ліквідації наслідків техногенних аварій, стихійних лих, рятування людей. У сучасних умовах робота фахівців ДСНС України стала незрівнянно складнішою, більш напруженою і небезпечною, оскільки вона пов'язана із застосуванням різних технічних засобів, озброєння і спеціальної техніки.

Серед структурних елементів діяльності фахівця у звичайних умовах виділяють виховну роботу, що полягає в навчанні та вихованні підлеглих, згуртуванні колективу підрозділу й зміцненні дисципліни, організації та проведенні індивідуально-виховної роботи. Суттєвим напрямком роботи є організація різноманітних навчань, тренувань, занять у підпорядкованому підрозділі. Важливими завданнями фахівців є проведення масово-

роз'яснювальної роботи серед населення щодо запобігання пожежам, сприяння діяльності добровільної та місцевої пожежної охорони, інших протипожежних формувань.

Окремо слід зазначити особливості роботи психологів. У моменти катастроф та масштабних аварій десятки сотень людей, так чи інакше причетних до події, потребують термінової психологічної допомоги. Перебування в осередку надзвичайної ситуації чинить потужний вплив на стан психічного здоров'я людей, які постраждали або брали участь у ліквідації її наслідків. Часто такий вплив сягає патогенного рівня і стає причиною формування цілої низки психічних та поведінкових розладів. Головною метою психологічної допомоги, що надається психологами, є збереження психічного та фізичного здоров'я постраждалого населення та персоналу аварійно-рятувальних підрозділів, задіяних у ліквідації наслідків НС.

Основними завданнями психолога вважаються: надання екстреної психологічної допомоги; запобігання або зменшення ступеня негативного впливу на населення та рятувальників психотравмуючих чинників наслідків надзвичайних ситуацій техногенного та природного характеру; проведення психопрофілактичної роботи, спрямованої на попередження виникнення соціально-психологічної та особистісної дезадаптації; здійснення інформування населення про обстановку в зоні надзвичайної ситуації і заходи щодо ліквідації її наслідків.

Ми бачимо, що у процесі діяльності фахівець постійно взаємодіє з колегами, людьми, що йому підпорядковуються і яким він підпорядковується, а також із постраждалими. Виконання завдань, про які йшла мова вище, зумовлює високі вимоги до професійно важливих якостей майбутніх фахівців ДСНС України. Істотні зміни змісту й умов діяльності потребують від них не лише фізичної та професійної підготовки, а й сформованості комплексу певних психолого-педагогічних професійно важливих якостей.

Ключовими поняттями нової парадигми освіти є компетентності та результати навчання. В Законі України «Про освіту» результати навчання

(програмні) потрактовано як «знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості, набуті у процесі навчання, виховання та розвитку, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити і виміряти та які особа здатна продемонструвати після завершення освітньої програми або окремих освітніх компонентів» [59].

Закон України «Про вищу освіту» дає таке визначення: «Результати навчання – сукупність знань, умінь, навичок, інших компетентностей, набутих особою в процесі навчання за певною освітньо-професійною, освітньо-науковою програмою, які можна ідентифікувати, кількісно оцінити та виміряти (ст. 1.1.19). У Національній рамці кваліфікацій результати навчання розглядаються як компетентності (знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості), які набуває та/або здатна продемонструвати особа після завершення навчання. Як ми бачимо із наведених визначень, результати навчання сфокусовані на очікуваних досягненнях студента, на тому, що повинен би продемонструвати (знати, розуміти, зробити) здобувач освіти після завершення навчання.

Результати навчання надають здобувачам: 1) достатньо повну інформацію для точного визначення того, що вони зможуть досягнути після успішного закінчення програми; 2) орієнтир у виборі окремих модулів та програми в цілому, що підвищить ефективність навчання; 3) повну і зрозумілу інформацію для працедавців та навчальних закладів (у випадку продовження навчання на вищому рівні) щодо змісту отриманої освіти та здобутих компетентностей в контексті даної спеціальності. Програмні результати відіграють ключову роль у процесах перевірки достовірності та визнання кваліфікації, оскільки вони надають розуміння про те, що студент знає, розуміє та спроможний продемонструвати після отримання кваліфікації.

Проведемо аналіз освітньо-професійних програм, за якими готують фахівців у Черкаському інституті пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля Національного університету цивільного захисту України стосовно програмних результатів навчання та компетентностей випускників. Серед програмних

компетентностей освітньо-професійної програми «Пожежна безпека» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, які важливі для нашого дослідження, ми виокремили такі: ЗК6. Здатність до пошуку, аналізу та оброблення інформації з різних джерел; ЗК7. Навички міжособистісної взаємодії; ЗК8. Здатність працювати як в команді, так і автономно; ПК26. Здатність надавати домедичну допомогу постраждалому; ПК30. Здатність організовувати та проводити навчання населення з питань пожежної безпеки; ПК38. Здатність організовувати та здійснювати інформаційно-роз'яснювальну роботу у сфері техногенної, пожежної безпеки та цивільного захисту.

Виокремлено такі програмні результати навчання: ПРН17. Керувати проведенням робіт з рятування та евакуювання людей; ПРН 18. Проводити візуальну діагностику постраждалого, попередити можливі ускладнення, що становлять небезпеку для життя; ПРН22. Застосовувати невербальні методи спілкування; здійснювати пошук нової інформації; навчати працівників об'єкту і населення з питань забезпечення пожежної безпеки; проводити заняття з особовим складом підрозділу; доносити до фахівців і нефахівців інформацію, ідеї, проблеми, рішення та власний досвід у сфері професійної діяльності; ПРН23. Демонструвати культуру мислення та виявляти навички організації культурного діалогу; ПРН 32. Застосовувати основні форми та методи інформаційно-роз'яснювальної роботи із населенням з питань техногенної, пожежної безпеки та цивільного захисту, вміти надавати інформацію засобам масової інформації у разі уповноваження на це від прес-служби відповідного територіального органу ДСНС [152].

ОПП для другого (магістерського) рівня вищої освіти передбачає такі компетентності та програмні результати навчання: ПК15. Здатність зрозуміло і недвозначно доносити власні знання, висновки та аргументацію до фахівців та нефахівців. ПК11. Здатність забезпечувати організаційні і навчально-методичні заходи щодо набуття працівниками і населенням знань, необхідних для збереження життя і здоров'я людей в умовах виникнення пожеж та під час виконання робіт з ліквідування пожежі. ПРН18. Взаємодіяти, вступати у

комунікацію, бути зрозумілим, толерантно ставитися до осіб, що мають інші вікові, гендерні та (або) культурні відмінності. ПРН05. Керувати діяльністю колективу, спрямованою на регулювання пожежної безпеки, та прийняття рішень у складних непередбачуваних умовах, з урахуванням наявних ресурсів та часових обмежень. ПРН16. Доносити професійні знання, власні обґрунтування і висновки до фахівців пожежно-рятувальних формувань і широкого загалу.

Освітньо-професійна програма «Цивільний захист» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти містить подібні компетентності та програмні результати. Випускники мають володіти навичками міжособистісної взаємодії (ЗК07) та повинні мати здатність працювати як в команді, так і автономно (ЗК08). Серед спеціальних компетентностей слід зазначити: здатність організовувати та проводити навчання працівників підприємств, установ та організацій і населення до дій в умовах надзвичайних ситуацій (СК27); здатність до управління пожежно-рятувальним підрозділом у складі караулу під час ліквідації пожеж та інших надзвичайних ситуацій (СК34); здатність до проведення занять з пожежно-рятувальним підрозділом у складі караулу з тактичної підготовки та організації несення внутрішньої та караульної служб (СК35).

На нашу увагу, зважаючи на мету дослідження, заслуговують на увагу такі програмні результати: демонструвати культуру мислення та виявляти навички щодо організації культурного діалогу на рівні, необхідному для професійної діяльності (ПРН 05); застосовувати заходи цивільного захисту: з інформування та оповіщення населення; стосовно укриття населення у захисних спорудах цивільного захисту; щодо евакуювання населення із зони надзвичайної ситуації та життєзабезпечення евакуйованого населення в місцях їх безпечного розміщення (ПРН23); організовувати та проводити навчання населення діям у надзвичайних ситуаціях, заняття з особовим складом підрозділу; доносити до фахівців і нефахівців інформацію, ідеї, проблеми, рішення та власний досвід у сфері професійної діяльності (ПРН25) [153].

Крім того, невід'ємною частиною кваліфікації фахівця сфери цивільного захисту за другим (магістерським) рівнем вищої освіти мають бути: лідерські якості, культура безпеки, а також володіння навичками публічних виступів, дискусій, організації та проведення інструктажів та навчань. ОПП доповнена такими компетентностями та програмними результатами навчання: ПК01. Спроможність застосувати на практиці теорії прийняття управлінських рішень, керувати роботою колективу під час професійної діяльності. ПК15. Здатність зрозуміло і недвозначно доносити власні знання, висновки та аргументацію до фахівців та нефахівців. ПРН 5. Демонструвати здатність до організації колективної діяльності та реалізації заходів, спрямованих на регулювання та забезпечення цивільної безпеки. ПРН 10. Доносити професійні знання, власні обґрунтування та висновки до фахівців та широкого загалу, володіти навичками публічних виступів, дискусій, проведення занять.

Серед важливих компетентностей, представлених освітньо-професійній програмі «Екстремальна та кризова психологія» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти виокремлені: навички міжособистісної взаємодії (ЗК 8); здатність працювати в команді (ЗК 9); здатність організовувати та надавати психологічну допомогу (індивідуальну та групову) (СК 8); здатність здійснювати просвітницьку та психопрофілактичну діяльність відповідно до запиту (СК 9). Ця програма розширена такими фаховими компетентностями: здатність здійснювати психологічний супровід професійної діяльності (ФК 1); здатність приймати фахові рішення у складних і непередбачуваних умовах та адаптуватися до нових ситуацій професійної діяльності (ФК 2); здатність організовувати та надавати екстрену психологічну допомогу постраждалим в умовах надзвичайних ситуацій (ФК 3); здатність застосовувати класичні та інноваційні методи психологічної допомоги особам, що опинилися у складних життєвих обставинах або пережили екстремальну ситуацію (ФК 4).

Ми звернули увагу на такі програмні результати: складати та реалізовувати програму психопрофілактичних та просвітницьких дій, заходів психологічної допомоги у формі лекцій, бесід, круглих столів, ігор, тренінгів,

тощо, відповідно до вимог замовника (ПР 12); емпатійно взаємодіяти, вступати у комунікацію, бути зрозумілим, толерантно ставитися до осіб, що мають інші культуральні чи гендерно-вікові відмінності (ПР 13); ефективно виконувати різні ролі у команді у процесі вирішення фахових завдань, у тому числі демонструвати лідерські якості (ПР 14); здійснювати психологічне вивчення працівників і колективів, готувати відповідні висновки та рекомендації (ФР 21); надавати екстрену психологічну допомогу постраждалим внаслідок надзвичайних ситуацій (ФР 22); надавати кваліфіковану психологічну допомогу (індивідуальну, групову) особистості у кризовому стані для активізації ресурсів життєстійкості (ФР 23); проводити візуальну діагностику постраждалого, використовувати засоби надання домедичної допомоги, збереження психологічного та соматичного здоров'я (ФР 24) [151].

Особливістю ОПП для другого (магістерського) рівня вищої освіти є те, що здобувачі набувають професійних компетентностей щодо організаційної, освітньої та науково-дослідницької діяльності. Ми виокремили такі компетентності та програмні результати навчання: СК 4. Здатність здійснювати практичну діяльність (тренінгову, психотерапевтичну, консультаційну, психодіагностичну та іншу залежно від спеціалізації) з використанням науково верифікованих методів та технік. СК 5. Здатність організовувати та реалізовувати просвітницьку та освітню діяльність для різних категорій населення у сфері психології. СК 6. Здатність ефективно взаємодіяти з колегами в моно- та мультидисциплінарних командах. ПР 5. Розробляти програми психологічних інтервенцій (тренінг, психотерапія, консультування тощо), провадити їх в індивідуальній та груповій роботі, оцінювати якість. ПР 6. Розробляти просвітницькі матеріали та освітні програми, впроваджувати їх, отримувати зворотній зв'язок, оцінювати якість. ПР 7. Доступно і аргументовано представляти результати досліджень у писемній та усній формах, брати участь у фахових дискусіях. ФР 14. Брати участь в організації заходів, спрямованих на забезпечення безпеки, збереження психічного здоров'я персоналу та створення сприятливих психологічних, соціально-психологічних та психолого-

педагогічних умов для психічного розвитку фахівців. ФР 15. Здатність донести інформацію фахівцям і нефахівцям щодо тактик психологічного впливу, маніпулятивних стратегій, протидії впливу й дії захисних механізмів психіки.

Отже, за результатами аналізу освітньо-професійних програм ми можемо зробити висновок про те, що в усіх проаналізованих освітньо-професійних програмах серед компетентностей та програмних результатів навчання представлені такі, що мають безпосереднє відношення до теми нашого дослідження. Випускники мають володіти навичками міжособистісної взаємодії та здатністю працювати в команді, здатністю до пошуку, аналізу та оброблення інформації з різних джерел, здатністю організовувати та проводити навчання населення з питань пожежної безпеки, організовувати та здійснювати інформаційно-роз'яснювальну роботу у сфері техногенної, пожежної безпеки та цивільного захисту, здатністю до управління пожежно-рятувальним підрозділом, до проведення занять з пожежно-рятувальним підрозділом, здатністю організовувати та надавати екстрену психологічну допомогу постраждалим в умовах надзвичайних ситуацій, ухвалювати фахові рішення у складних і непередбачуваних умовах та адаптуватися до нових ситуацій професійної діяльності.

Програмні результати навчання, яких мають досягти випускники, такі: демонструвати культуру мислення та виявляти навички організації культурного діалогу; емпатійно взаємодіяти, вступати у комунікацію, бути зрозумілим, толерантно ставитися до осіб, що мають інші культуральні чи гендерно-вікові відмінності; застосовувати невербальні методи спілкування; ефективно виконувати різні ролі у команді у процесі вирішення фахових завдань, у тому числі демонструвати лідерські якості; здійснювати пошук нової інформації; навчати працівників об'єкту і населення з питань забезпечення пожежної безпеки; проводити заняття з особовим складом підрозділу; доносити до фахівців і нефахівців інформацію, ідеї, проблеми, рішення та власний досвід у сфері професійної діяльності; застосовувати основні форми та методи інформаційно-роз'яснювальної роботи із населенням з питань техногенної,

пожежної безпеки та цивільного захисту, вміти надавати інформацію засобам масової інформації у разі уповноваження на це від прес-служби відповідного територіального органу ДСНС; організовувати та проводити навчання населення діям у надзвичайних ситуаціях, заняття з особовим складом підрозділу; керувати проведенням робіт з рятування та евакуювання людей; надавати екстрену психологічну допомогу постраждалим внаслідок надзвичайних ситуацій.

Аналіз освітньо-професійних програм дозволяє зробити висновок, що окреслені компетентності та програмні результати навчання мають багато спільного з сутнісним змістом поняття психолого-педагогічної компетентності (Рис. 1.1). Для оволодіння зазначеними компетентностями та для отримання необхідних програмних результатів фахової підготовки потрібно мати фахові, педагогічні та психологічні знання, організаторські, комунікативні та гностичні уміння, інтелектуальні, емоційні та адаптивні особистісні якості (Рис. 1.3. Показники сформованості психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців ДСНС України). Тому вважаємо, що психолого-педагогічна компетентність є важливою і невід'ємною складовою професійної компетентності майбутніх фахівців ДСНС України.

2.2. Модель формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців ДСНС України

Аналіз стану теоретичного та практичного аспектів окресленої проблеми засвідчив необхідність створення моделі формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців ДСНС України. Гіпотеза нашого дослідження полягала в тому, що ефективність процесу формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх спеціалістів підвищиться за умови реалізації моделі, запропонованої в дослідженні.

Моделювання ефективно використовують у різних галузях науки, зокрема й у педагогіці, де відображають реальний педагогічний процес або явище. Слово «модель» походить від латинського слова «modus, modulus», що означає міра, образ, спосіб тощо. Згідно з тлумачним словником основних філософських термінів, «модель» (лат. modulus – міра, зразок) – об'єкт-замісник, який у певних умовах може замінювати об'єкт-оригінал, відтворюючи властивості й характеристики оригінала. Відтворення відбувається як у наочній (макет, пристрій, зразок), так і в знаковій формах (графік, схема, програма, теорія) [160]. Автори словника-довідника з професійної педагогіки характеризують модель як «спрощений уявний чи знаковий образ об'єкта або системи об'єктів, використовуваний як їхній «заступник» і засіб операції» [184]. Відповідно до словника іншомовних слів модель – «ідеал, стандарт, приклад, встановлений як гідний імітації або копіювання» [185]. У новому тлумачному словнику української мови термін «модель» має таке значення: зразковий екземпляр, із якого знімають копію, зразок для виготовлення чого-небудь; відтворення або схема чого-небудь, зазвичай у зменшеному вигляді; допоміжний об'єкт (або система), замінюваний об'єкт, що вивчають, представлений у найбільш загальному вигляді тощо [144].

Український дослідник Н. Клокар характеризує модель так: «Система, яка відображає й відтворює об'єкт дослідження та здатна замінити його так, що визначення цієї системи дає нам нову інформацію про об'єкт. Моделювання дає змогу уявити об'єкт, проникнути в його глибину, розпізнати складові елементи й описати важливі теоретичні питання досліджуваної проблеми [87]. Н. Василюшина виокремила такі етапи в процесі педагогічного моделювання: побудова, оптимізація та вибір моделі. Дослідники окреслили вимоги до побудови педагогічної моделі, а саме: інгерентність (достатня міра узгодженості створюваної моделі з освітнім середовищем), простота моделі (виокремлення головних компонентів серед другорядних); адекватність (можливість за її допомогою досягти поставленої мети педагогічної діяльності відповідно до сформульованих цілей) [32]. Отже, модель – це образ, схема, опис

будь якого об'єкта чи явища, що презентує його в стислому, узагальненому вигляді. Модель презентує структуру, властивості, взаємозв'язки між елементами відображеного об'єкта або явища. Вона містить стислу, узагальнену інформацію та полегшує розуміння суб'єктом структури об'єкта пізнання.

Існує низка загальних вимог до моделей: адекватність – точне відображення властивостей об'єкта; повнота – надання одержувачеві всієї необхідної інформації про об'єкт; гнучкість – можливість відтворення різних ситуацій у всьому діапазоні зміни умов і параметрів; трудомісткість розроблення має бути прийнятною для наявного часу й програмних засобів. Моделювання – це процес побудови моделі об'єкта та дослідження його властивостей шляхом аналізу моделі. Отже, моделювання передбачає три основні етапи: розроблення моделі, її вивчення та висновки.

Для моделі формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців ДСНС України (рис. 2.1) характерні такі ознаки: цілісність, структурованість, ієрархічність, інтегрованість. Важливий елемент педагогічної моделі – цілісність, що виявляється в органічній єдності та взаємозумовленості її складників. Елементом моделі властива внутрішня єдність та гармонійне поєднання в постійній взаємодії, а також єдність тих частин, які перебувають у протиріччі, оскільки кожен компонент працює на досягнення цілісності та гармонійності всередині системи. Кожній частині моделі притаманна структурованість, що вмотивовує наявність сталих зв'язків та відносин між елементами всередині системи, розподіл за ієрархією. Складники моделі можуть бути проаналізовані як система, що має своє підпорядкування або є елементом надсистеми. Частини моделі узгоджені між собою та перебувають у ієрархічному підпорядкуванні. У моделі активовані процеси інтегративності, результат яких – досягнення єдності та цілісності всередині системи, що заснована на взаємозв'язках окремих елементів.

Модель формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців ДСНС України базована на принципах теорії системності. Системно-

діяльнісний підхід як теоретико-методологічна основа дослідження проблем вищої школи відображений у дослідженнях О. Біди [19 – 21], О. Дубасенюка [53], М. Євтуха [60], А. Кузьминського [110; 111], В. Кременя [101], Н. Ничкало [156] Г. Яворської [220 – 222] та ін. У студіях наголошено на тому, що системний підхід слугує методологічним підґрунтям для підготовки фахівців у вищих навчальних закладах, оскільки підготовка майбутнього професіонала завжди має бути системою.

У теорії системності зацентровано на пріоритетності процесів інтеграції (рівноваги, цілісності, динамічності) та дезінтеграції (стабільності, статичності, розпаду). Система являє собою сукупність компонентів, які, взаємодіючи, створюють нові системні якості. Система складається з елементів, що реалізують свої функції, є самостійними частинами, але можуть виконувати функції тільки за наявності інших елементів системи. У системі елемент існує лише доти, поки виконує в ній доцільну функцію і допоки існують інші системи, які здатні сприйняти цю функцію. Системний підхід до аналізу освітніх явищ і процесів має такі властивості: відкритість, динамічність, цілеспрямованість, багатофункційність, самокерованість, самовдосконалення. Для педагогічної системи характерна рівновага, яка підтримується між її складниками та допомагає взаємодіяти з іншими системами.

Структурі педагогічної системи властива боротьба та взаємодія різноспрямованих елементів, де повна стабілізація процесів означає зупинку, що передбачає руйнацію цілісності системи. Тому ефективність модельованого процесу залежить від стабільності та цілісності педагогічних впливів. Модель включає в себе такі компоненти: мета, зміст, компоненти психолого-педагогічної компетентності, концептуальна основа, організаційно-педагогічні умови, навчально-методичне забезпечення, методи та форми роботи, рівні сформованості, кінцевий результат, які розкривають внутрішню сутність організації процесу формування психолого-педагогічної компетентності курсантів. Всі компоненти доповнюють один одного, характеризуючи з різних боків результат дослідження як єдине ціле. Мета створення моделі в нашому

дослідженні – формування в майбутніх фахівців ДСНС України психолого-педагогічної компетентності шляхом забезпечення низки організаційно-педагогічних умов, які сприяють професійному становленню спеціалістів. Зміст психолого-педагогічної компетентності передбачає: психолого-педагогічні знання; психолого-педагогічні вміння (організаторські, комунікативні, гностичні); мотивацію до оволодіння психолого-педагогічною компетентністю, прагнення до набуття високого рівня професійної компетентності; психологічну зрілість (здатність брати на себе відповідальність за власні вчинки, життєву й професійну самореалізацію); уміння швидко і творчо опановувати професійні знання й уміння та реалізувати їх у практичній діяльності; здатність до конструктивної співпраці та партнерських взаємин із людьми за умови збереження особистої незалежності та самоповаги; прагнення до освіти, самовдосконалення та творчості.

Концептуальною основою формування психолого-педагогічної компетентності майбутнього фахівця ДСНС України слугують особистісний, діяльнісний і компетентнісний підходи. Особистісний підхід полягає в тому, що при конструюванні і реалізації педагогічного процесу орієнтуються на особистість як мету, суб'єкт, результат і головний критерій його ефективності. Цей підхід наполегливо вимагає визнання унікальності особистості, її інтелектуальної і моральної свободи, права на повагу. Упровадження особистісного підходу в навчальний процес передбачає формування в курсантів таких якостей: прийняття світу та інших людей такими, які вони є; відчуття потреб та можливостей інших людей, безоцінність суджень, безконфліктність у спілкуванні з оточенням; здатність децентрувати увагу й наближатися до інтересів інших осіб; формування системи гуманістичних цінностей, що не суперечить індивідуальній неповторності оточення та сприяє творчій реалізації в соціумі; сформована рефлексія, прагнення до самовдосконалення, відкритість до освоєння нового досвіду; уміння опановувати професійні знання в їхній цілісності; комфортні відчуття в ситуаціях спілкування.

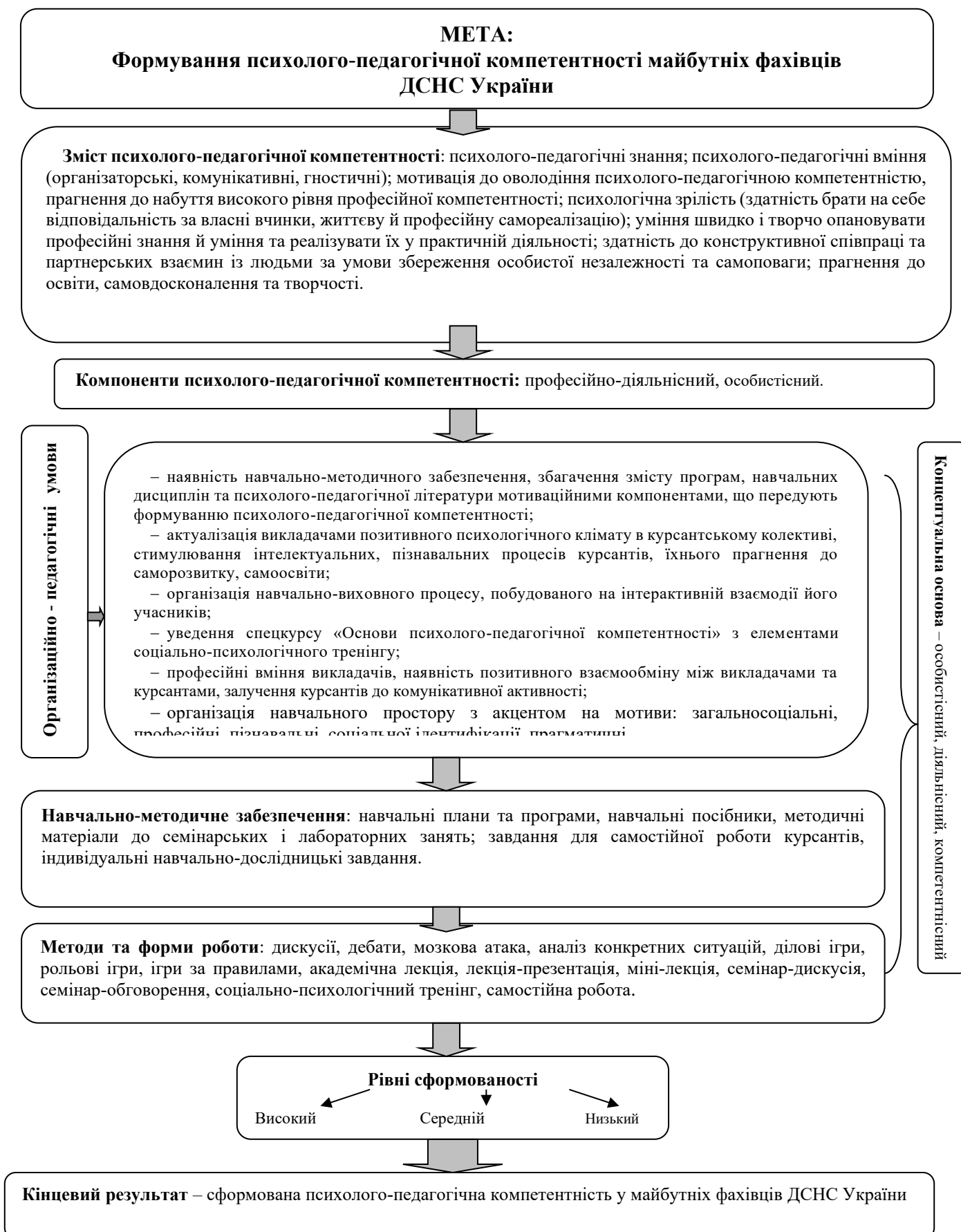


Рис. 2.1. Модель формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців ДСНС України

Особистісний підхід, на нашу думку, сприяє усвідомленню суб'єкта себе як особистості, передбачає створення у навчанні і вихованні відповідних умов для природного процесу саморозвитку задатків і творчого потенціалу особистості, сприяє самостановленню, самоутвердженню та самореалізації. Такий підхід передбачає свободу особистості в навчальному процесі, де вона може вільно обирати професійне спрямування, що оптимізує професійне зростання майбутнього фахівця.

У формуванні психолого-педагогічної компетентності важливу роль відіграє діяльнісний підхід, в основі якого – положення про єдність психіки суб'єкта з діяльністю. Діяльнісний підхід ґрунтується на визнанні діяльності основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості. Цей факт обумовлює необхідність реалізації в педагогічному дослідженні і практиці діяльнісного підходу, що тісно пов'язаний із особистісним. Діяльність представлено як активність, що виявляється у взаємодії з навколишнім світом та полягає в розв'язанні проблем, що становлять сутність життя людини. З огляду на це, наголосимо, що навчальний процес – ефективний, коли він організовує пізнавальну діяльність курсантів. У центрі навчального процесу повинен перебувати курсант, що й формує вектор розвитку особистості. Діяльнісний підхід вимагає спеціальних зусиль, спрямованих на відбір і організацію видів діяльності тих, хто навчається, на активізацію і переведення їх в позицію суб'єктів пізнання, праці та спілкування, що, в свою чергу, передбачає вироблення умінь обирати ціль, планувати діяльність, організовувати, виконувати, регулювати, контролювати її, аналізувати і оцінювати її результати.

Для формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців ДСНС України необхідне впровадження в навчально-виховний процес компетентнісного підходу, що являє собою сукупність загальних принципів окреслення цілей освіти, відбору змісту освіти, організації освітнього процесу й оцінювання освітніх результатів. Сутність компетентнісного підходу полягає в розвитку самостійності курсантів у різних сферах діяльності на основі

використання соціального досвіду. Проблеми компетентнісного підходу представлено в параграфі 1.1.

У ході наукового пошуку виокремлено компоненти психолого-педагогічної компетентності: професійно-діяльнісний та особистісний (компоненти представлено на рис. 2.2). Професійно-діяльнісний компонент психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців ДСНС України передбачає спроможність професіонала реалізувати здобуті психолого-педагогічні знання. Цей компонент формується в ході навчання майбутнього фахівця, тому зміст навчання важливо вибудовувати з урахуванням формування в курсантів професійно-діяльнісного компонента, що зумовлює готовність майбутніх спеціалістів до набуття та реалізації психолого-педагогічної компетентності. Професійно-діяльнісний компонент психолого-педагогічної компетентності охоплює систему важливих професійних знань та вмінь:

- аналізувати педагогічну ситуацію;
- перетворювати теоретичний матеріал у навчальний;
- виконувати психолого-педагогічний відбір теоретичного матеріалу та педагогічних технологій у плануванні навчально-виховних заходів;
- створювати програми для проведення заходів зі згуртованості колективу та зміцнення дисципліни;
- створювати умови для особистісного розвитку кожного члена колективу;
- розвивати здатність до прогнозування ситуації на основі проведеного аналізу.

Формування описуваного компонента відбувається під час навчальної та виховної діяльності, де актуалізовані насамперед мотиваційно-потребнісна та ціннісно-сміслова сфери особистості. Мотиваційно-потребнісна сфера спонукає особу до дії та активізує суб'єкта з певною метою. Набуття психолого-педагогічної компетентності залежить від інтересів, емоцій, психологічної спрямованості курсанта, що слугують мотивацією до пізнання. Важливими є комунікативні вміння, інтелектуальні якості, рефлексія педагогічної роботи тощо. Завдання викладачів і командирів підрозділів –

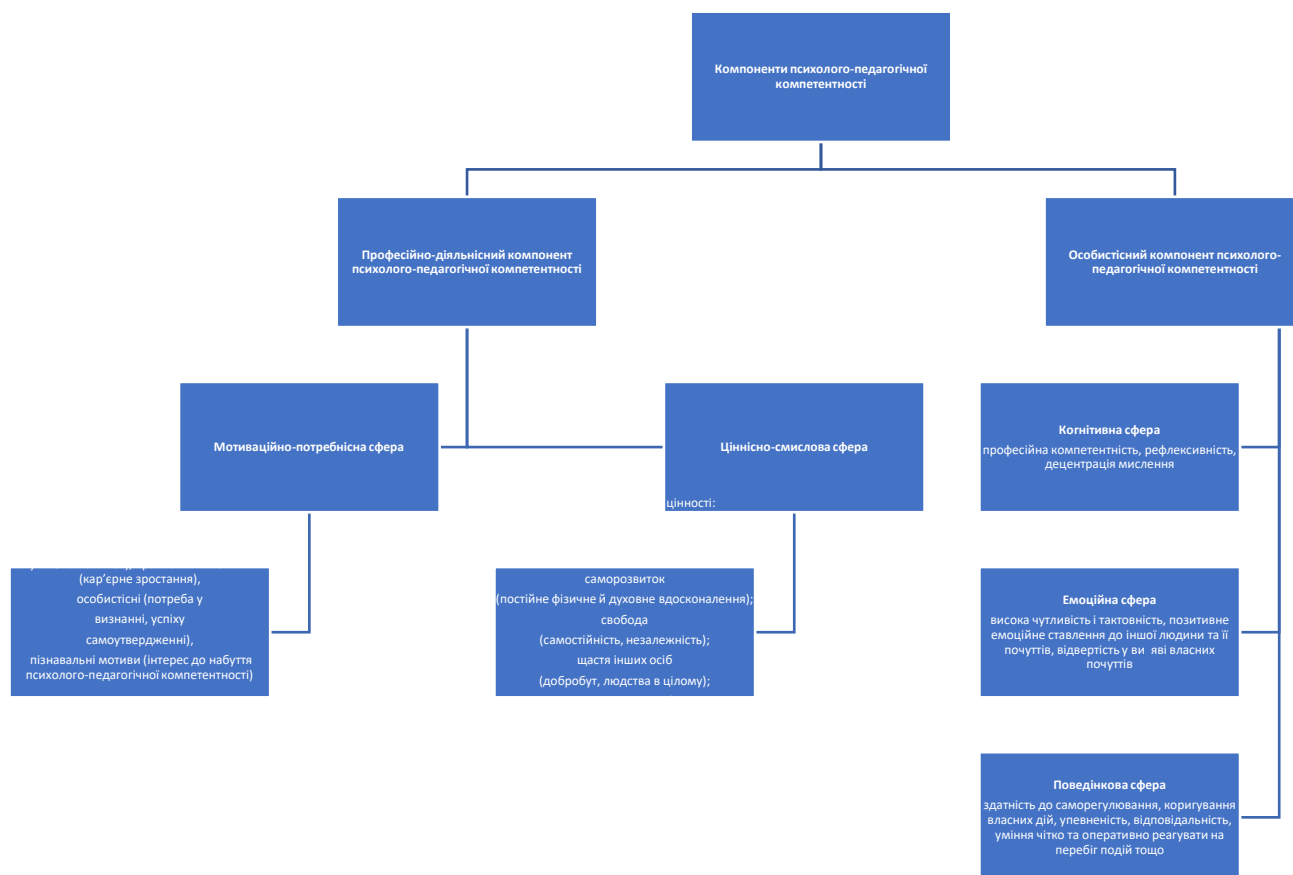


Рис. 2.2. Компоненти психолого-педагогічної компетентності

актуалізувати інтерес до педагогічного та психологічного аспектів професійної діяльності фахівців, під час якої й відбувається формування необхідних умінь та якостей. Варто зосереджувати увагу на психологічній спрямованості курсанта на успіх в педагогічній діяльності, що може нівелюватися страхом невдачі. Комунікативні вміння «відшліфовують» у процесі педагогічної комунікації, досвід якої починається із занять у ЗВО, де педагог має спрямувати власну діяльність на психологічну підтримку курсанта.

Інтелектуальні якості та рефлексія педагогічної роботи – основа в набутті психолого-педагогічної компетентності, адже без оцінювання власної педагогічної діяльності неможливий професійний розвиток. Суттєву роль у професійно-діяльнісному компоненті відіграє спонукальний чинник, що зацікавлює професійною роботою, спрямовує в дослідницьку галузь, це сприяє

набуттю професіоналізму. Отриманий нами експериментальний матеріал дає підстави стверджувати, що врахування викладачами мотивів і потреб майбутніх професіоналів допомагає посилити цікавість до набуття психолого-педагогічної компетентності.

Знання ціннісно-сислової сфери особистості, що зазнає актуалізації під час навчання, дає змогу регулювати ставлення особистості до професійної діяльності. Варто врахувати ціннісні орієнтації, спрямованість особистості, соціальні стереотипи, що сприяє підвищенню професійності майбутнього фахівця ДСНС України. У контексті формування психолого-педагогічної компетентності слід зважати на мотивацію курсанта до певної діяльності, що, за результатами нашого дослідження, полягає в:

- соціальній значущості професії, що зумовлене акцентуванням на просвітницькій, організаторській діяльності фахівця;
- кар'єрному просуванню;
- фінансовому аспекті;
- психологічних мотивах (потреба в самовдосконаленні, саморозвитку, самореалізації, визнанні з боку оточення, моральному задоволенні);
- альтруїстичних мотивах (можливість бути корисним оточенню, досягти визнання та поваги);
- патріотичних мотивах (любов до країни, захоплення її героями, здатність до самопожертви).

У процесі нашого дослідження з'ясовано, що до особистісних якостей, важливих для фахівця ДСНС України, належать: інтелектуальні (здатність до саморозвитку, самоосвіти, професійного та особистісного зростання; розвинена пізнавальна активність, творчість, винахідливість; здатність до самоаналізу, самодіагностики, рефлексивного мислення, організаторські здібності), емоційні (оптимізм, енергійність, задоволення від роботи, умотивованість; комунікабельність, емпатія, здатність до співпраці; соціально-перцептивний інтелект) та адаптивні (здатність діяти в нестандартних ситуаціях, долати

труднощі, здатність брати на себе відповідальність; стресостійкість, знижена тривожність, уміння керувати власними психічними станами).

Отже, компоненти психолого-педагогічної компетентності поєднані між собою та взаємозумовлені. Професійно-діяльнісний та особистісний компоненти – необхідні умови розвитку психолого-педагогічної компетентності – активізують розвиток мотиваційно-потребнісної та ціннісно-смислової сфер. Актуалізація цих сфер мотивує курсантів до освоєння професії, що натомість базоване на цінностях особистості, які слугують основою в набутті професіоналізму. Важливим аспектом в оволодінні психолого-педагогічною компетентністю є не тільки наявність професійних знань та умінь, а й розвиток особистості курсанта.

Необхідність вивчення рівня сформованості психолого-педагогічної компетентності спонукала до окреслення комплексу критеріїв та їх показників. Крім того, сфокусовано увагу на рівні засвоєння курсантами навчального матеріалу, мотивованості до набуття професіоналізму, сформованості психолого-педагогічних знань, умінь та навичок, особистісному розвитку.

Формування психолого-педагогічної компетентності передбачає окрім фахових знань отримання курсантами психолого-педагогічних знань. Важлива ланка у формуванні психолого-педагогічної компетентності – знання основ педагогіки, що передбачають окреслення предмета та завдань педагогіки вищої школи, категорійного апарату, методів вивчення педагогічних явищ, принципів та логіки педагогічних досліджень, культурологічних принципів в організації педагогічного процесу, гуманістичного підходу до організації навчання, інноваційної політики у вихованні, видів педагогічної діяльності, видів виховання. Педагогіка вимагає знання основних напрямів і технологій педагогічної діяльності, способів розв'язання складних педагогічних ситуацій. Курсантам необхідні знання з проблем соціалізації особистості, створення умов для розвитку духовно цілісної людини, принципів організації та напрямків удосконалення навчально-виховного процесу у військових закладах. Важливо також опанувати методи педагогічного впливу, форми та методи навчальної та

виховної діяльності, особливості організації навчальної та науково-дослідницької діяльності.

Для формування психолого-педагогічної компетентності майбутнього фахівця ДСНС України необхідні психологічні знання, що передбачають відомості з різних галузей психології. Курсанти мають володіти інформацією про закономірності групової діяльності, особливості функціонування особистості, закономірності спілкування та взаємодії осіб у колективі, способи подолання конфліктів, особливості великих соціальних груп, структурні та динамічні характеристики малої групи, питання соціалізації й адаптації особистості в умовах надзвичайної ситуації та воєнного побуту, специфіку соціально-психологічної роботи та особливості воєнного колективу, особливості поведінки людини в умовах надзвичайної ситуації, прийоми надання екстреної психологічної допомоги

Здобувачі, які навчаються за освітньо-професійною програмою «Екстремальна та кризова психологія» повинні мати більш глибокі психологічні знання: форми та методи психотерапії, психологічний супровід професійної діяльності, методи надання психологічної допомоги, підтримки, відновлення, консультування населення та працівників з досвідом переживання кризових ситуацій для активізації ресурсів життєстійкості, методи соціально-психологічного вивчення груп з оцінкою ефективності діяльності, внутрішньогрупових і міжгрупових процесів, рівня згуртованості.

Ще одним критерієм сформованості психолого-педагогічної компетентності є уміння здобувачів. Серед важливих умінь в контексті нашого дослідження ми виокремили: організаторські (організовувати навчально-виховний процес, проводити інструктажі населення, керувати підрозділами); комунікативні (декодувати невербальну інформацію, проводити просвітницькі заходи, володіти технікою активного слухання); гностичні (збирати та аналізувати інформацію, робити висновки та ухвалювати рішення, систематизувати та узагальнювати інформацію).

З огляду на сказане вище, маємо підстави стверджувати, що необхідною умовою для формування психолого-педагогічної компетентності є навчально-методичне забезпечення навчально-виховного процесу: навчальні плани, робочі програми, навчальні посібники, лекційні матеріали, методичні матеріали до семінарських, та практичних занять; індивідуальні завдання для самостійної роботи, методичні матеріали для курсантів із питань самостійного опрацювання літератури. Збагачення навчально-методичного забезпечення інформацією про сутність, важливість, структуру, практичне застосування знань та умінь, критерії та показники сформованості психолого-педагогічної компетентності дасть змогу озброїти здобувачів необхідними знаннями, розвинути необхідні уміння та особистісні якості.

У моделі також представлено методи та форми роботи з курсантами, які запропоновано застосовувати при викладанні дисциплін: дискусії, дебати, мозкова атака, аналіз конкретних ситуацій, ділові ігри, рольові ігри, ігри за правилами, академічна лекція, лекція-презентація, міні-лекція, семінар-дискусія, семінар-обговорення, соціально-психологічний тренінг, самостійна робота. Ці активні методи навчання розвивають когнітивну (рухова, емоційна, образна пам'ять, творче, логічне мислення, увага, уява, чіткість та лаконічність мови, уміння вербалізувати власні думки); емоційну (безконфліктність, знижена агресивність, позитивне емоційне ставлення до навколишнього світу, відверте виявлення власних почуттів, толерантність до фрустрації, стресостійкість) та поведінкову сфери курсантів (самоконтроль, саморегулювання, упевненість у собі, адаптивність).

Ми визначили три рівні сформованості психолого-педагогічної компетентності та їх основні характеристики. Курсанти з високим рівнем сформованості психолого-педагогічної компетентності переконані в необхідності розвитку такої компетентності, зацікавлені у формуванні психолого-педагогічних умінь та комунікативних навичок, у розвитку творчості, креативності та мають високий рівень успішності. Ці респонденти володіють ґрунтовними знаннями з педагогічних та психологічних дисциплін, уміють їх

застосовувати практичній діяльності, засвідчують високі адаптивні можливості, розвинене критичне та рефлексивне мислення.

Середній рівень сформованості психолого-педагогічної компетентності передбачає наявність зацікавлення проблемою психолого-педагогічної компетентності. Курсанти мають достатній рівень знань із педагогіки та психології, але в них відсутнє чітке бажання застосовувати психолого-педагогічну компетентність. Вони усвідомлюють глибину проблеми, однак не завжди доцільно застосовують набуті знання в практичній діяльності. Курсанти з середнім рівнем послуговуються стандартними формами й методами роботи; у них слабо розвинений творчий підхід, самостійність до виконання завдань; можуть виявляти конфліктність та не завжди швидко адаптуватися до складних умов роботи пожежника-рятувальника.

Курсанти з низьким рівнем сформованості психолого-педагогічної компетентності майже не виявляють цікавості до майбутнього фаху та мають поверхові знання з педагогічних і психологічних дисциплін. Не вміють проводити, організовувати педагогічні заходи та мотивувати слухача. У них нерозвинений творчий підхід, самостійність у виконанні завдань, слабо розвинене рефлексивне мислення, інтуїція. Помітні низькі адаптивні можливості, конфліктність, агресивність, а отже, і низькі професійні успіхи.

Під організаційно-педагогічними умовами формування психолого-педагогічної компетентності майбутнього фахівця ДСНС України, представленими у моделі, розуміємо таку організацію навчально-виховного процесу, завдяки якій успішно розв'язуються завдання дослідження. Аналізуючи досліджувану проблему, розмежовуємо такі організаційно-педагогічні умови:

–наявність навчально-методичного забезпечення, збагачення змісту навчальних програм, методичних дисциплін та психолого-педагогічної літератури мотиваційними компонентами, що передують формуванню психолого-педагогічної компетентності;

- актуалізація викладачами позитивного емоційного клімату в курсантському колективі, стимулювання інтелектуальних, пізнавальних процесів курсантів, їхнього прагнення до саморозвитку, самоосвіти;

- організація навчально-виховного процесу, побудованого на інтерактивній взаємодії його учасників;

- уведення спецкурсу «Основи психолого-педагогічної компетентності» з елементами соціально-психологічного тренінгу;

- професійні вміння викладачів, наявність позитивного взаємообміну між викладачами та курсантами, залучення курсантів до комунікативної активності;

- організація навчального простору з акцентом на мотиви: загальносоціальні, професійні, пізнавальні, соціальної ідентифікації, прагматичні.

Організаційно-педагогічні умови формування психолого-педагогічної компетентності враховують види діяльності майбутніх фахівців ДСНС України, як-от: командна, виховна, адміністративно-господарська. Кінцевим результатом реалізації запропонованої моделі є сформована психолого-педагогічна компетентність майбутніх фахівців ДСНС України, яка має бути не лише засобом професійного становлення, кар'єрного зростання, а й основою збагачення особистісного досвіду.

2.3. Організаційно-педагогічні умови формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців ДСНС України

Згідно з тлумачним словником основних філософських термінів, поняття «умова» розуміють як «обставину, від якої що-небудь залежить; обстановку, в якій відбувається що-небудь» [160]. На думку авторів філософського словника «умова – філософська категорія, в якій відображаються універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає та існує. Завдяки наявності відповідних умов властивості речей переходять з можливості в дійсність». У

психології поняття «умова» потрактоване як «сукупність явищ зовнішнього й внутрішнього середовища, що впливають на розвиток конкретного психічного явища, причому цей вплив опосередкований активністю особистості» [28]. У педагогіці поняття «умова» – це «сукупність зовнішніх обставин, у яких відбувається навчальна діяльність, і обставин життєдіяльності її суб'єкта» [158]. Отже, поняття умова характеризують як сукупність обставин, ситуацій, від яких залежить зміна певного явища, активність особистості.

Поняття «педагогічна умова» проаналізоване в працях багатьох учених: Ю. Бабанського [6], М. Євтуха [60], О. Антонова [5], М. Загірняка [62] та ін. Відповідно до педагогічного словника «педагогічна умова» – «цілеспрямовано створена ситуація, у якій у взаємозв'язку представлено сукупність психологічних і педагогічних чинників, що дають педагогові змогу ефективно проводити виховну або навчальну діяльність» [158]. М. Загірняк тлумачить поняття «педагогічна умова» як «сукупність можливостей, методів матеріально-просторового середовища, що спрямована на досягнення поставлених цілей» [62]. На думку О. Антонова, «педагогічна умова» – «сукупність заходів навчально-виховного процесу, що забезпечують необхідний рівень розвитку суб'єкта» [5]. М. Євтух вбачає в понятті «педагогічна умова» «свідомо сконструйовані педагогом обставини, які суттєвим чином впливають на перебіг процесу навчання, але не гарантують певного результату» [60]. Ю. Бабанський під педагогічними умовами розуміє ситуацію, за якої компоненти навчального процесу представлені у взаємодії, яка дає викладачеві змогу плідно керувати освітнім процесом, а учням – успішно навчатися [6, с. 125]. О. Авраменко аналізує педагогічні умови як чинники, що забезпечують успішне навчання [1]. Г. Васянович, осмислюючи погляди вчених-дидактів, підсумовує, що «педагогічна умова» являє собою «сукупність об'єктивних і суб'єктивних чинників, необхідних для ефективного функціонування всіх компонентів освітньої системи, залежної від цілей, завдань, змісту, форм і методів цієї системи» [33]. Отже, поняття «педагогічна умова» схарактеризоване як умова, що сприяє позитивному перебігові навчально-виховного процесу.

Організаційно-педагогічні умови схарактеризовані в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях на загальнометодологічному рівні як сукупність обставин (цілей, завдань, установок, ціннісних орієнтацій тощо), у яких відбувається педагогічна діяльність; на загальнопедагогічному рівні – сукупність об'єктивних і суб'єктивних вимог (установок) та передумов, реалізація яких суб'єктами освітнього процесу допомагає досягати мети освіти й отримувати бажаний результат за раціонального використання сил і засобів; на власне педагогічному рівні – сукупність способів і прийомів, що сприяють ефективному використанню методичних систем, спрямованих на розв'язання конкретних завдань організації (управління) навчально-виховного процесу.

Одним із основних елементів представленої у параграфі 3.1. моделі формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців ДСНС України є організаційно-педагогічні умови. На наш погляд, організаційно-педагогічні умови – це сукупність передумов, що забезпечують цілеспрямоване управління навчальним процесом підготовки майбутніх пожежників-рятувальників. Вони оптимізують організацію всього навчального процесу та спрямовані на координацію, регулювання та контроль процесу формування психолого-педагогічної компетентності.

На рисунку 2.3 представлено організаційно-педагогічні умови формування психолого-педагогічної компетентності, які створюють в освітньому процесі та реалізація яких сприяє його найбільш ефективному перебігові.

На ефективність профільного навчання впливають такі чинники:

- потреби суспільства в спеціалістах ДСНС України, що володіють психолого-педагогічною компетентністю;
- соціальне середовище, у якому реалізується навчання майбутніх фахівців;
- операційна та психологічна готовність курсантів до оволодіння психолого-педагогічною компетентністю;



Рис. 2.3. Організаційно-педагогічні умови формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців ДСНС України

— комплекс якостей особистості, що необхідні для фахівця ДСНС України.

Нижче схарактеризовані організаційно-педагогічні умови, що сприяють формуванню психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців ДСНС України.

Для ефективного формування психолого-педагогічної компетентності курсантів необхідне навчально-методичне забезпечення, збагачення змісту програм, навчальних дисциплін мотиваційними компонентами, що передують

формуванню зазначеного явища. Розроблення та впровадження навчально-методичних матеріалів у програму підготовки майбутніх фахівців ДСНС України передбачали кілька етапів. На першому етапі схарактеризовано матеріали, розроблені викладачами з дисциплін психолого-педагогічного циклу.

На другому етапі впровадження матеріалів виокремлено такі рівні:

- 1) науковий рівень – презентація матеріалу, змісту експерименту викладачам та курсантам;
- 2) нормативний рівень – розроблення, обговорення й затвердження навчальних програм;
- 3) методичний рівень – розроблення методичних рекомендацій і засобів діагностики процесу опанування курсантами психолого-педагогічної компетентності;
- 4) емпіричний рівень – аналіз інформації й проведення освітнього моніторингу.

На третьому етапі представлено комплекс заходів щодо розроблення названих методичних матеріалів, їх упровадження в процес навчання. Під час четвертого етапу скориговано й адаптовано матеріали з урахуванням спрямованості навчання на опанування курсантами психолого-педагогічної компетентності.

Нами удосконалено навчальні програми з дисциплін: «Психологія професійної діяльності», «Основи теорії управління», «Соціальна психологія», «Психологія управління в звичайних та екстремальних умовах діяльності», «Конфліктологія», «Соціально-психологічний тренінг». Складено перелік наукової літератури, де докладно з'ясовано проблеми психолого-педагогічної компетентності та психологічних особливостей роботи в екстремальних умовах.

Був розроблений спецкурс та підготовлений навчально-методичний посібник «Основи психолого-педагогічної компетентності». Метою спецкурсу є підвищення рівня знань щодо проблеми компетентності, з'ясування особливостей психолого-педагогічної підготовки фахівців ДСНС України в системі освіти, розвиток професійного психолого-педагогічного мислення,

поглиблення саморефлексії та розвиток соціально-перцептивного інтелекту, професійної адаптованості. Після закінчення курсу курсанти повинні знати базові поняття, основні наукові підходи до проблеми компетентності, показники та критерії сформованості психолого-педагогічної компетентності, особливості психолого-педагогічної роботи фахівця ДСНС України, основні форми та методи психолого-педагогічної роботи. Курсанти повинні вміти організовувати навчальний процес та проводити інструктажі, аналізувати ситуацію та ухвалювати ефективні рішення, збирати та аналізувати інформацію, мати розвинені комунікативні навички. Протягом лабораторних занять у курсантів розвиваються особистісні професійно важливі якості: комунікативність, емпатія, педагогічна рефлексія, творчість, здатність до самоаналізу тощо.

Ми вибудовували навчання з урахуванням формування в майбутніх фахівців ДСНС України конкретних психолого-педагогічних умінь для виконання певних видів психолого-педагогічної діяльності. У процесі дослідження виокремлено групи психолого-педагогічних умінь, що сприяють формуванню психолого-педагогічної компетентності (Таблиця 2.1).

Таблиця 2.1

Групи психолого-педагогічних умінь

Психолого-педагогічні вміння	Критерії оцінювання психолого-педагогічних умінь
1	2
Організаторські вміння	
Організовувати навчальний процес	Вести навчальну чи просвітницьку роботу з учнівським колективом. Надавати індивідуальні консультації. Залучати учнів до різних видів діяльності. Утримувати увагу учнівського колективу тривалий час. Розробляти план заходу з урахуванням психологічних особливостей сприйняття інформації.

Продовж. табл. 2.1.

Організовувати навчальну діяльність та проводити інструктаж населення	Проводити масові заходи з урахуванням психологічних особливостей групової динаміки. Організовувати командну роботу з урахуванням психологічних особливостей кожного її члена. Планувати види діяльності населення під час надзвичайної ситуації. Організовувати евакуацію постраждалих з урахуванням психолого-педагогічних методів. Проводити профілактичні навчальні заходи серед населення з протипожежної охорони та захисту навколишнього середовища.
Керувати оперативними підрозділами, караулом, проводити інспекційну роботу	Проводити з особовим складом караулу психолого-педагогічні заняття з усіх видів професійної підготовки. Проводити психолого-педагогічні заходи щодо використання пожежної техніки, пожежно-технічного озброєння й устаткування, пошукової та рятувальної техніки тощо. Виконувати педагогічний контроль за порядком у підрозділах, виконання ними правил безпеки праці на заняттях. Контролювати організацію та проведення підлеглими педагогічних заходів. Запобігати конфліктам серед підлеглих або серед навчального колективу чи запобігати їм. Використовувати методи розв'язання конфліктів.
Вербальні	
Використовувати багатство мови у професійній роботі для проведення бесід, просвітницьких заходів тощо	Володіти словниковим запасом професійної мови. Використовувати нормативної літературної мови, виявлення грамотності в написанні. Володіти технікою мови (чітка дикція, вимова, темп). Володіти психолого-педагогічними засобами.
Володіти технікою активного слухання	Вислуховувати позицію співрозмовника та підтримувати бесіду. Використовувати уточнення для кращого розуміння співрозмовника. Застосовувати метод парафразу для акцентування на основному у бесіді. Підбивати підсумки та виокремлювати головне.

Продовж. табл. 2.1.

Використовувати мовленнєвий етикет	Толерантно ставитися до позиції комунікативного партнера. Використовувати мовленнєвий етикет (вітання, прощання, вибачення тощо). Уникати різких, агресивних висловлювань, некоректних натяків, мовленнєвих штампів. Виявляти тактовність стосовно оточення та йти на компроміс. Бути доброзичливим стосовно оточення.
Невербальні	
Невербально передавати інформацію під час навчального процесу	Використовувати міміку, жести для передавання важливої інформації. Наявність артистизму (зміна міміки обличчя від доброзичливості до суворості, упевненості). Вільно виражати власний настрій, відчуття, переживання на невербальному рівні. Доповнювати вербальні вислови, накази, рекомендації невербальним змістом. Передавати психологічний зміст надзвичайної ситуації в невербальних формах.
Декодувати невербальну інформацію, що надходить від оточуючих	Розуміти вияви емоцій оточення через поведінкові акти. Розуміти психологічний стан осіб у ситуації спілкування Розуміти рівень сприйняття слухачами просвітницьких та навчальних курсів. Розуміти психологічний настрій групи, виокремлювати лідера та аутсайдерів.
Гностичні	
Збирати, аналізувати отриману інформацію	Оперативно сприймати та опрацьовувати інформацію, що надходить від оточення. Ретельно вивчати ситуацію та глибоко аналізувати її. Швидко і гнучко мислити, адаптуватися до навколишнього середовища. Прогнозувати події, керуючись отриманою інформацією. Робити висновок та ухвалювати рішення у складній ситуації. Здатність до самоаналізу, саморефлексії отриманого досвіду.

Особливістю спецкурсу є лабораторні заняття з елементами соціально-психологічного тренінгу. Підготовка курсантів до лабораторних занять відбувається під час лекцій та семінарів. На лекційних заняттях курсантів ознайомлюють із важливістю розвитку психолого-педагогічної компетентності, що можлива за умови власного психологічного становлення. На семінарських заняттях курсанти активно вивчають наукові матеріали, що сприяє розумінню ними значущості саморозвитку. Лабораторні заняття з елементами соціально-психологічного тренінгу для курсантів – нові та такі, що вимагають адаптації до незвичних умов роботи. Нетрадиційною є насамперед атмосфера під час занять, оскільки вимагає залучення емоційного компонента, спонтанної поведінки, розвитку рефлексивного, творчого мислення.

У посібнику також представлено методичні рекомендації для викладачів щодо формування психолого-педагогічної компетентності курсантів. Методичні рекомендації включають поради щодо проведення лекційних, практичних, семінарських, лабораторних занять, використання інтерактивних технологій, активних методів навчання тощо.

Ще однією важливою організаційно-педагогічною умовою формування психолого-педагогічної компетентності курсантів є професійні вміння викладачів, які передбачають: уміння відбирати (селекціонувати), аналізувати, синтезувати й конструювати навчально-виховний матеріал відповідно до цілей навчання та виховання, з урахуванням рівня розвитку курсантів; розрізняти науку як навчальний предмет, виконувати дидактичну трансформацію наукового матеріалу в лекційний формат; перетворювати навчальний матеріал і неадаптовані тексти з урахуванням досвіду курсантів, згідно з конкретними дидактичними завданнями навчального заняття, прогнозувати труднощі й помилки, перед якими можуть постати курсанти; педагогічно обґрунтовано структурувати заняття; виявляти й активізувати потенціал різних видів діяльності курсантів. Важливим є вміння викладача планувати структуру дій курсантів і реалізувати педагогічне керівництво їхньою діяльністю; виявляти

рівень вихованості курсантів та проектувати розвиток особистості й колективу; керувати процесом навчання, виховання та розвитку курсантів; педагогічно доцільно вибирати й обґрунтовано застосовувати методи навчання й виховання; стимулювати й організовувати різноманітні форми діяльності курсантів; керувати поведінкою, дисципліною й активністю курсантів; володіти прийомами й засобами педагогічної техніки в ситуаціях, що змінюються.

Зусилля викладачів мають бути свідомо спрямовані на формування в курсантів психолого-педагогічної компетентності. Мета викладача – сформувати психолого-педагогічні уміння – базована передусім на переконанні в необхідності різнобічного розвитку майбутніх фахівців ДСНС України. Переконання викладача в необхідності володіння курсантами психолого-педагогічною компетентністю є необхідним складником психолого-педагогічної компетентності.

Необхідно також створити належні умови для самостійної роботи курсантів, самоосвіти, самовиховання. Підвищення рівня професійної культури майбутнього фахівця ДСНС України відбувається через самоосвіту, самовдосконалення, що можливе завдяки насамперед самостійній роботі.

Майстерність викладача виявляється не тільки в комунікативності, емпатії, педагогічній інтуїції, динамізмі особистості, емоційній стійкості та ін., а й в умінні застосовувати новітні навчальні технології. Ми вважаємо, що процес підготовки майбутніх фахівців ДСНС України неможливий без залучення курсантів до активної навчально-пізнавальної та комунікативної діяльності в процесі професійної підготовки, що пов'язано із застосуванням активних методів навчання: рольових та ділових ігор, дискусій, дебатів, аналізу конкретних ситуацій, різних видів лекцій та семінарських занять, лабораторних занять з елементами соціально-психологічного тренінгу тощо.

У нашому дослідженні використання інтерактивної моделі навчання в контексті формування психолого-педагогічної компетентності передбачає відтворення проблемних професійних ситуацій, що дозволяє апробувати у штучно створених умовах новий практичний досвід. Це дає змогу курсантам

розвинути здатність до самоаналізу та адекватного аналізу ситуації, навчитися формулювати і доводити власну думку, аргументувати й дискутувати, слухати іншу людину та поважати альтернативну думку, будувати конструктивні відносини з оточенням, розв'язувати конфлікти та шукати компроміси, творчо підходити до засвоєння нових знань, знаходити спільне розв'язання проблеми тощо.

Формування психолого-педагогічної компетентності – це складний багатоетапний процес, до якого повинен бути готовий як викладач, так і курсант. Готовність курсанта має два компоненти – операційна та психологічна готовність. Операційна готовність полягає в сформованості вмінь курсантів: уміння порівнювати, аналізувати, синтезувати, узагальнювати, використовувати засвоєні теоретичні знання на практиці; самостійно працювати з науковою літературою, із першоджерелами, готувати реферативні роботи та статті; обирати форми роботи відповідно до вимог тематики семінарських і лабораторних занять; уміти складати структурний план заняття; переказувати без конспекту зміст тексту; оперативно відповідати на поставлені до тексту запитання; складати короткий конспект тексту; готувати резюме прочитаного тексту; уміння виступати перед аудиторією.

Психологічна готовність курсанта до формування психолого-педагогічної компетентності передбачає наявність:

- автентичності, що прогнозує гнучкість поведінки, щирість стосовно оточення;
- відкритість до життєвого досвіду, щирість у сприйнятті власних відчуттів;
- розвинене самопізнання, рефлексивність;
- внутрішня сила особистості та самоідентичність, емоційна стійкість, емпатія;
- толерантне ставлення до невизначеності;
- упевненість у своїй інтуїції й адекватності відчуттів;
- переконаність щодо правильності ухвалюваних рішень;

- здатність ризикувати;
- відповідальність;
- окреслення реалістичних цілей.

Важливою умовою у формуванні психолого-педагогічної компетентності є організація навчального простору з акцентом на мотиви: загально-соціальні, професійні, пізнавальні, соціальної ідентифікації, прагматичні. Формуючи психолого-педагогічну компетентність, викладачі мають довести курсантам високу соціальну значущість володіння психолого-педагогічною компетентністю. Набуття курсантами психолого-педагогічної компетентності дає їм змогу наблизитися до розуміння індивідуальної неповторності кожної людини, помічати її потенціал, сприймати її такою, якою вона є, що реалізує мотив соціальної ідентифікації. Важливу роль відіграють прагматичні мотиви, керуючись якими викладач може заохочувати курсанта до формування психолого-педагогічної компетентності. Фахівець ДСНС України, підготовлений психологічно, має більше можливостей кар'єрного зростання, він психологічно лабільний, адаптований до життєвих труднощів.

Цілеспрямоване формування викладачами компонентів психолого-педагогічної компетентності в майбутніх фахівців ДСНС України сприяє розвитку мотиваційної та ціннісно-сислової сфер, підвищує професійні, особистісні, пізнавальні мотиви курсантів. Під час проведення занять курсантів орієнтують на підвищення кваліфікації, загальної культури, фізичне й духовне самовдосконалення, самовиховання, самостійність, незалежність тощо.

Створення викладачем позитивного психолого-педагогічного клімату в курсантському колективі передбачає врахування сукупності всіх впливів членів курсантського колективу один на одного. До таких умов належать:

- внутрішньо-групова інформація, яка задовольняє пізнавальні потреби курсантів;
- визнання, повага один одного;
- групові чинники, які допомагають курсантові реалізувати свій інтелектуальний та емоційний потенціал;

– можливість відчувати себе вільним, мати статус, що не знижує його самооцінки.

Недостатньо згуртований курсантський колектив важко зорієнтувати на процес навчання, розвитку й удосконалення, тому несприятливий клімат переживають індивідуально як незадоволеність взаєминами в групі, умовами та змістом навчання, що позначається на настрої курсантів, ставленні до навчальних занять. З огляду на це, одна з організаційно-педагогічних умов – формування позитивного психолого-педагогічного клімату в курсантському колективі, що фіксують у разі наявності прагнення кожного курсанта до навчання та пізнання, творчості, емоційної відкритості, толерантності до поглядів колег, відсутності агресивності тощо.

Психолого-педагогічна підтримка в процесі навчання передбачає створення викладачами атмосфери спонтанності та невимушеності поведінки курсантів, доброзичливості, відкритості, взаємодопомоги, взаємопідтримки. Психолого-педагогічна підтримка сприяє:

- створенню умов, що оптимізують розвиток індивідуальності курсанта, його самовдосконалення, формування психолого-педагогічної культури;
- формуванню позитивного сприйняття курсантами навчання;
- розвиткові комунікативних, пізнавальних якостей курсантів;
- розвиткові впевненості в собі, креативності, рефлексивності курсантів;
- розвиткові якостей, що вможливають успішну адаптацію курсантів у суспільстві;
- підвищенню адаптації курсантів до сучасного ринку праці;
- посиленню соціально-психологічної відповідальності курсантів.

Отже, ми вважаємо, що підвищення ефективності процесу формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців ДСНС України залежить від реалізації комплексу організаційно-педагогічних умов. Упровадження комплексу організаційно-педагогічних умов базоване на таких засадах:

- гуманізація й безперервність процесу оволодіння психолого-педагогічною компетентністю в ході навчання;
- урахування ціннісних орієнтацій і мотивів навчання курсантів;
- кваліфікація викладачів та їхня мотивація до формування в курсантів психолого-педагогічної компетентності;
- орієнтація в ході доповнення навчальних програм і розроблення навчально-методичних матеріалів на розвиток освітніх можливостей та здібностей курсантів;
- підтримання позитивного емоційного клімату в навчальному колективі.

Дотримання всіх необхідних організаційно-педагогічних умов у процесі формування психолого-педагогічної компетентності вможливило високу результативність навчального процесу.

2.4. Використання інтерактивних технологій у процесі формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців ДСНС України

Аналіз отриманих результатів сформованості психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців ДСНС України спонукає до пошуку методів, які б сприяли стимулюванню мотивації до набуття професіоналізму. У науковій літературі наголошено на винятковій ролі інтерактивних технологій у стимулюванні студентів до професійного зростання. Поняття «технологія навчання» зафіксовано в працях М. Євтуха [59], О. Пехоти [161] та ін. У роботах зазначено, що технологія навчання є не тільки допоміжним засобом і новою системою, а й відіграє важливу роль у навчальному процесі. У педагогічному словнику «педагогічна технологія» потрактована як «сукупність засобів і методів відтворення теоретично обґрунтованих процесів навчання і виховання, що дають змогу успішно реалізовувати поставлені цілі» [158]. Згідно зі словником «педагогічна технологія – це сукупність знань про способи та засоби існування педагогічного процесу» [158]. Педагогічна технологія змінює

організаційні форми, методи навчання, його зміст, що впливає на педагогічне мислення викладачів та студентів. Увага акцентується на взаємовпливі, розвитку компонентів педагогічного процесу, що призводять до змін менталітету педагога та учнів. Поняття окреслюється у контексті планування, аналізу цілей, наукової організації навчально-виховного процесу, вибору методів, засобів і матеріалів, що найбільш відповідають цим цілям та змістові для підвищення ефективності навчання.

Деякі дослідники тлумачать термін «педагогічна технологія» як «сукупність засобів і методів відтворення теоретично обґрунтованих процесів навчання та виховання, які дають змогу успішно реалізовувати поставлені освітні цілі». Науковці наголошують, що педагогічна технологія передбачає наукове проектування, за якого цілі задані достатньо однозначно й зберігається можливість об'єктивних поетапних вимірювань та підсумкового оцінювання досягнутих результатів [59]. Отже, педагогічна технологія схарактеризована як сукупність знань, засобів, методів, що спрямовані на реалізацію поставленої педагогічної мети.

О. Пехота зауважує, що будь-яка педагогічна технологія повинна задовольняти основні методологічні вимоги: концептуальність (кожній педагогічній технології властива опора на певну наукову концепцію, що включає філософське, психологічне, дидактичне й соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітніх цілей); системність (педагогічна технологія повинна володіти всіма ознаками системи: логікою процесу, взаємозв'язком усіх його частин, цілісністю); керованість (допускає можливість діагностичного цілепокладання, планування, проектування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання засобами й методами для корекції результатів); ефективність (сучасні педагогічні технології існують у конкурентних умовах і мають бути ефективними за результатами та оптимальними за витратами, гарантувати досягнення певного стандарту навчання); відтворюваність (повторення, відтворення) педагогічної технології в інших однотипних освітніх установах, іншими суб'єктами) [161]. Педагогічна технологія має низку ознак, а

саме: концептуальність, системність, керованість, ефективність, відтворюваність. Педагогічні технології являють собою:

- продуману в усіх деталях модель спільної педагогічної діяльності з проектування, організації та проведення педагогічної діяльності в комфортних умовах для викладачів і студентів;
- наукове проектування та точне відтворення, що гарантує успіх педагогічної діяльності.

Педагогічній технології властиві такі критерії: концептуальність (розроблена для конкретного педагогічного задуму); цілеспрямованість (формулювання мети через результати навчання, що виявляються в усвідомлених та чітких діях студентів); організованість (упорядкована сукупність дій, операцій та процедур, які інструментально забезпечують досягнення прогнозованого результату в умовах навчального процесу, що змінюється); керованість (можливість повної керованості навчальним процесом, його проектування та аналізу шляхом поетапного відтворення); процесуальність (сукупність методів впливу на педагогічний процес); оптимальність (операційно організована діяльність викладача, що взаємодіє зі студентами для досягнення певного педагогічного стандарту на специфічній методичній основі); відтворення (можливість відтворення будь-яким викладачем та гарантія досягнення запланованого результату). Зазначимо, що кожна педагогічна технологія повинна бути ґрунтована на науковій концепції, науковому тлумаченні процесу досягнення освітньої мети.

До ознак педагогічних технологій належать: мета педагогічної технології; результативність (досягнення мети та ефективність процесу навчання); економічність (оптимізація праці викладачів, досягнення запланованих результатів у певний час); відтворюваність (алгоритмічність, цілісність, керованість); корекційність (постійна динаміка процесу). Упровадження новітніх педагогічних технологій сприяє активності, мотивуванню студентів у процесі навчання. Організація та реалізація процесу залежить від принципів навчання, серед яких: принцип науковості та доступності навчання, системності

навчання та зв'язку теорії з практикою, свідомості й активності студентів, наочності, сталості засвоєння знань та всебічного розвитку особистості студента. З огляду на зазначене вище, для формування психолого-педагогічної компетентності в майбутніх пожежників-рятувальників нами використані інтерактивні технології.

Аналізованому питанню присвячено дослідження Н. Софій [190], О. Пометун [165; 166] та ін. Слово “інтерактив” походить від англійського слова «interact», де «inter» – взаємний, «act» – діяти [185]. Інтерактивне навчання – це навчання, яке побудоване на взаємодії того, хто навчається, із навчальним середовищем, що є сферою досвіду, який засвоюють. Інтерактивне навчання – спеціальна форма діяльності; це діалогове навчання, під час якого відбувається взаємодія викладача й студента. У словнику іншомовних слів технологія покваліфікована як: «сукупність способів переробки матеріалів, виготовлення виробів, надання послуг; процеси, що супроводять ці види робіт» [185]. Учені О. Пометун та Л. Піроженко зараховують інтерактивні технології до окремої групи технологій та протиставляють їх активним технологіям завдяки принципів багатосторонньої комунікації. Дослідники стверджують, що “суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання в співпраці), де і учень, і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання” [165]. О. Пометун зазначає, що інтерактивне навчання дає студентові змогу «зробити засвоєння знань більш доступним; формулювати власну думку, правильно її виражати, доводити свою точку зору, аргументувати й дискутувати; навчитись слухати іншу людину, поважати альтернативну думку; моделювати різні соціальні ситуації, збагачувати власний соціальний досвід шляхом включення в різні життєві ситуації і переживати їх; вчитись будувати конструктивні відносини в групі, визначати своє місце в ній, уникати конфліктів, розв'язувати їх, шукати компроміси, прагнути до діалогу; аналізувати навчальну інформацію, творчо підходити до засвоєння навчального матеріалу; знаходити спільне розв'язання

проблеми; розвивати навички проектної діяльності, самостійної роботи, виконання творчих робіт» [166].

І. Княжева характеризує інтерактивне навчання як відповідник англomовного терміну «interactive learning», що включає інтерактивні технології до складу активних технологій навчання разом із технологіями проблемного навчання, технологіями навчального співробітництва, ігровими та комп'ютерними технологіями [88]. Інтерактивні технології навчання – це така організація процесу навчання, у якому учневі неможливо не брати участь у колективному, взаємодоповнювальному, заснованому на взаємодії всіх його членів процесі навчального пізнання. Інтерактивне навчання відповідає вимогам особистісно орієнтованого підходу, оскільки ставить у центр навчально-виховного процесу студента, його освітні потреби. Формування психолого-педагогічної компетентності буде ефективним за умови впровадження особистісно орієнтованих інтерактивних технологій навчання.

Особистісно орієнтовані технології сфокусовані на особистості студента, забезпеченні комфортних, безконфліктних і безпечних умов його розвитку, реалізації природного потенціалу. Такі технології базовані на принципах самоактуальності, індивідуальності, суб'єктності, вибору, творчості й успіху, довіри та підтримки. Особистісно орієнтований процес націлений на формування різнобічно розвиненої, активної творчої особистості. Навчання в особистісно орієнтованому підході повинно бути розвивальним, багатoproфільним, таким, що дає учням змогу вибирати напрям свого розвитку та вдосконалення.

Принципи особистісно орієнтованої освіти такі:

- принцип розвитку особистості студента;
- принцип єдності процесів соціалізації й індивідуалізації;
- принцип єдності, принцип життєтворчості та співпраці;
- принцип суб'єктності, принцип додатковості;
- принцип відкритості виховної системи.

Важливим у контексті формування психолого-педагогічної компетентності є усвідомлення студентами:

- самоцінності людської особистості як носія високих гуманістичних основ, її неповторної індивідуальності та творчої сутності;
- розуміння гармонійності розвитку особистості суб'єкта навчання;
- усвідомлення важливості педагогічної професії як громадського обов'язку, що приносить задоволення і становить сенс життя;
- розуміння майбутнім фахівцем творчої природи педагогічної діяльності, що зумовлює діалектичне ставлення до неї, вимагає духовних витрат, постійної роботи над собою;
- опанування студентами професійно-етичної культури, як комплексу якостей;
- розуміння прекрасного й непотворного в людських взаєминах, емпатія, чуйність, оптимізм.

Курсантам та студентам 3-го курсу запропоновано спецкурс «Основи психолого-педагогічної компетентності», опанування якого сприяє вдосконаленню психолого-педагогічних умінь та навичок. Спецкурс тісно пов'язаний із педагогікою, загальною, віковою, педагогічною, соціальною та військовою психологією, етикою. Завдання курсу полягають у поглибленні психолого-педагогічних знань курсантів, формуванні необхідних психолого-педагогічних умінь, розвитку особистісних професійно важливих якостей.

У запропонованому спецкурсі ми передбачили застосовування активних методів навчання. Термін «активні методи» функціонує в працях українських та зарубіжних педагогів, де наголошено на умовності будь-якої класифікації методів і зазначено, що «більша частина методів активного навчання має багатофункційне значення в навчальному процесі» [190]. Активні методи навчання – методи навчання, завдяки використанню яких навчальна діяльність набуває творчого характеру, формуються пізнавальний інтерес і творче мислення [190]. До активних методів навчання належать проблемна розповідь і проблемно побудована лекція, евристична й проблемно-пошукова бесіда,

проблемне наочне приладдя, проблемно-пошукові вправи, дослідницькі лабораторні роботи, метод розвивального навчання, метод пізнавальних ігор, метод створення ситуацій пізнавальної суперечки, метод створення емоційно-моральних ситуацій, метод аналогій, метод створення ситуацій інтересу, метод аналізу життєвих ситуацій та ін. [190]. Активні методи сприяють процесові пізнання, що наближається до пошукової дослідницької діяльності, формує вміння діяти спонтанно та невимушено залежно від ситуації, брати на себе відповідальність за ухвалені рішення. Метою використання активних методів є створення атмосфери порозуміння й емоційного комфорту, виявлення очікувань студентів, а також заглиблення в тему навчання. Використання активних методів спрямоване на максимально успішне засвоєння навчальної інформації та її закріплення.

Н. Мойсеюк вважає диспут, дискусію, мозкову атаку, аналіз конкретних педагогічних ситуацій, рольові та ділові ігри активними методами навчання в педагогіці вищої школи [138]. Методи активного навчання поділяють на імітаційні, неімітаційні. Імітаційні методи базовані на імітації професійної діяльності: ігрові методи (ігрові процедури та прийоми – засоби реалізації окремих, одиничних принципів, насамперед, різні форми активізації лекцій та інших традиційних форм навчання, ігрові педагогічні прийоми, окремі засоби активізації); неігрові методи (аналіз педагогічних ситуацій, аналіз конфліктів, аналіз проблемних ситуацій, імітаційні вправи, диспути, мозкова атака, опорні сигнали, взаємоопитування, розбір ділової пошти керівника, дії за інструкцією тощо). Неімітаційні методи – стажування на робочому місці, програмоване навчання, проблемна лекція, випускна робота [138]. Активні методи – це сукупність педагогічних дій, що мотивують студентів до самостійного та творчого засвоєння матеріалу в процесі навчальної діяльності. Активні методи навчання доцільно використовувати під час проведення лекційних і практичних занять для активізації творчого потенціалу, мисленнєвої діяльності, розвитку рефлексивності тощо. У ході наукового пошуку активні методи (рис. 2.4.)

застосовано для розвитку в курсантів самостійного творчого мислення та здатності кваліфіковано виконувати професійні завдання.

Методи активного навчання можуть бути використані на різних етапах навчального процесу. Перший етап – первинне оволодіння знаннями, коли доцільними є проблемна лекція, евристична бесіда, навчальна дискусія тощо. Другий етап – контроль знань, умінь та навичок (закріплення), у ході якого вдаються до колективної розумової діяльності, тестування тощо. Третій етап – формування професійних умінь та навичок на основі знань і розвиток творчих здібностей (можливе використання модельованого навчання, ігрових і неігрових методів).

З огляду на викладені засади, нами впроваджені в спецкурс «Основи психолого-педагогічної компетентності» елементи соціально-психологічного тренінгу як інтерактивного методу навчання. Головна мета соціально-психологічного тренінгу – підвищення компетентності в спілкуванні, набуття курсантами вмінь та навичок ефективної взаємодії. Тренінг спрямований на поглиблення та розширення психолого-педагогічної та комунікативної компетентності учасників групи, розвиток соціально-перцептивного інтелекту, засвоєння оптимальних умов спілкування. Курсанти вчать приймати людину такою, якою вона є, розуміти передумови виникнення різних емоційних станів, адекватно визначати свою роль у виникненні непорозумінь з іншими, уникати закріплених неефективних способів поведінки, ригідних установок на використання соціально-перцептивних оцінних еталонів, які є непродуктивними для спілкування. Тренінг дає змогу апробувати нові форми поведінки, нівелювати непродуктивні емоції з метою підвищення гнучкості у пристосуванні до реальності, набутти вміння навчатися на власному досвіді, адекватно оцінювати й прогнозувати ситуацію спілкування та керувати нею.

Участь курсанта в тренінгу передбачає засвоєння та дотримання ним принципів і правил роботи групи, що сприяє згуртованості колективу, аналізу власної поведінки та апробації нових форм спілкування з оточенням. На

заняттях створюється атмосфера підтримки, взаємодопомоги, взаєморозуміння, взаємоприйняття, психологічної захищеності, безпеки.

Спілкування за принципом «тут і зараз» є основною ідеєю тренінгу. Такий принцип передбачає перетворення на дзеркало, у якому кожен член групи зміг би проаналізувати власні поведінкові вияви. Цього досягають, зокрема, тим, що в групі існує інтенсивний зворотний зв'язок, заснований на довірі в міжособистісному спілкуванні. Людина має змогу отримати нову інформацію про себе, побачити і проаналізувати власну поведінку з різних боків, опрацювати в пізнавальному плані емоційно значущий для неї досвід.

Зворотний зв'язок здійснюється на пізнавально-чуттєвому рівні, а не на рівні оцінних суджень. Критика неприпустима, курсанти вчать знаходити форми викладу інформації, не знецінюючи її змісту, тактовно висловлювати думки і почуття, навіть неприємні. Конфлікти та непорозуміння, що виникають в процесі роботи, обов'язково обговорюються, аналізуються, розв'язуються.

Специфічна особливість тренінгу – відсутність однозначного алгоритму процесу роботи. Керівництво роботою групи має недирективний характер, процес не є жорстко регламентованим. Керівник структурує груповий процес, обирає форми та методи роботи, в разі виникнення необхідності надає допомогу, блокує непродуктивні форми поведінки, стимулює, підбиває підсумки. Керівник завжди повинен мати набір вправ, якими можна скористатися за зручної нагоди. Він повинен зважувати доцільність кожної вправи для певного періоду роботи, чітко уявляти, з якою метою використовується кожна вправа, чи вистачить часу на її виконання і обговорення, чи готові члени групи до її виконання. Після закінчення вправи обов'язкове її обговорення, психолого-педагогічний аналіз. Необхідно зосереджувати увагу на тому, який резонанс викликає в інших поведінка кожного члена групи, як впливають на нього колеги, і як він впливає на колег [224].

Принцип персоніфікації висловів прогнозує добровільну відмову від безособових мовних форм, що допомагають у повсякденному спілкуванні приховувати власну позицію. Принцип акцентування мови відчуттів передбачає,

що учасники групи повинні акцентувати увагу на емоційних станах і виявах (власних та партнерів), у зворотному зв'язку використовувати мову, що фіксує зазначені стани. Принцип активності – основний у групі, уможливорює постійне реальне включення кожного учасника в інтенсивну групову взаємодію. Принцип довіри в спілкуванні створює позитивний емоційний клімат, оптимізує групову динаміку та результативність заняття.

Принцип конфіденційності передбачає формування довіри в колективі, що сприяє включенню учасників у груповий процес [145]. Упровадження елементів соціально-психологічного тренінгу допомагає курсантам засвоїти принцип ефективного спілкування, серед яких принцип активності, дослідницько-творчої позиції, принцип об'єктивації, партнерського спілкування.

На підставі схарактеризованих у науковій літературі завдань соціально-психологічного тренінгу виокремлено такі завдання: оволодіння психолого-педагогічними знаннями, формування вмінь та навичок психолого-педагогічного спілкування, формування мотивації, установок, що необхідні для успішного засвоєння знань, розвиток емпатії, рефлексивності на основі самоаналізу. Використання елементів соціально-психологічного тренінгу вимагає від курсантів не тільки прагнення до набуття професіоналізму, а й самопізнання, розвитку рефлексивності, творчості, бажання досліджувати власну особистість.

Важливим аспектом розвитку психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців ДСНС України є спілкування, здатність до самоаналізу та адекватного аналізу ситуації. Використання інтерактивної моделі навчання в контексті формування психолого-педагогічної компетентності передбачає відтворення проблемної ситуації, що дає змогу апробувати в штучно створених умовах новий практичний досвід. Особливої значущості набуває досвід викладача, який взаємодіє засобами діалогу та залучає курсантів до процесу пізнання. Під час гри курсант і викладач дотримуються гуманістичних принципів, тобто працюють на паритетних засадах. У такому освітньому процесі курсанти навчаються критично мислити, аналізувати власні помилки,

ухвалювати продуктивні рішення, дослухатися до порад інших. Один із важливих інтерактивних методів – метод інциденту та аналізу конкретних ситуацій, що допомагає прогнозувати поведінку суб'єкта в непередбачуваних умовах. Ситуації за своїм змістовим наповненням різні, їх використовують залежно від теми та завдань, що формує викладач. Формуючи психолого-педагогічну компетентність, теми ситуацій пов'язують із педагогічною тематикою та психологічними аспектами роботи майбутніх фахівців ДСНС України. До конкретних ситуацій належать:

- ситуація-ілюстрація випадку, що запропонована викладачем для демонстрації теоретичного матеріалу, обговорення, огляду наявних шляхів її розв'язання;

- ситуація-вправа, де учасники повинні виокремити та запам'ятати певні елементи ситуації, що сприяють конструктивному її розв'язанню;

- ситуація-оцінювання, де запропонована проблемна ситуація вже розв'язана, а курсанти мають оцінити її та представити власні варіанти можливого розв'язання;

- ситуація-проблема, що актуалізує низку питань, які потрібно проаналізувати, така проблемна ситуація сприяє формуванню рефлексивності, здатності аналізувати та критично мислити [183].

Метод інциденту та аналізу конкретних ситуацій ефективний у контексті розвитку педагогічного мислення, оволодіння практичною діяльністю. Аналіз конкретної ситуації пов'язаний із творчим підходом, оскільки кожна ситуація індивідуально-неповторна. Для розвитку психолого-педагогічної компетентності виокремлено такі види ситуацій:

- невідома ситуація з конкретними шаблонами розв'язання, де переважають стандартні методи розв'язання;

- порівняння двох подібних ситуацій, що мають єдину основу, із різними варіантами розв'язання, курсанти повинні зазначити шляхи оптимізації складної ситуації та обрати оптимальне рішення;

– невідома ситуація, яка не трапляється у фаховій діяльності та яку не можна порівняти з якимось шаблоном, вимагає від курсантів пошуку нових рішень і методів розв’язання [183].

Робота з конкретними ситуаціями може відбуватися в групах, що залежить від тематики ситуації та її актуальності. Така робота відбувається на засадах щирості, прийняття курсантами один одного, відкритості в спілкуванні, підтримки тощо.

Використання методу дискусії також є необхідним у формуванні психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців ДСНС України. Для поглибленого вивчення проблеми психолого-педагогічної компетентності потрібен обмін поглядами та думками, що допоможе курсантам навчитися обстоювати власну думку та уважно слухати оточення. Аналізований метод сприяє усвідомленому засвоєнню навчального матеріалу, його опрацюванню та практичному застосуванню. На наш погляд, метод дискусій доцільно використовувати в групових формах роботи, поєднуючи із семінарами, лабораторними заняттями. Це вимагає ретельної підготовки як викладача, так і курсанта, оскільки необхідні вміння виражати власні думки, чітко формулювати бачення, наводити аргументи, безконфліктно та обґрунтовано спілкуватися.

Метод «дебатів» [190] являє собою певну суперечку з проблемного питання, зокрема стосовно необхідності розвитку психолого-педагогічної компетентності фахівця ДСНС України. Дебати передбачають наявність двох опонентів, що обізнані з проблемного питання, учасники повинні переконати третю сторону. Використання цього методу актуалізує мислення курсанта, творчий потенціал, сприяє формуванню професійного погляду на проблему психолого-педагогічної компетентності.

Метод «мозкової атаки» [190] оптимізує розкриття творчого потенціалу особистості, навчає діяти спонтанно та невимушено. Психологічна свобода, що стає можливою завдяки названому методові, допомагає курсантові поводитися невимушено, не боятися оцінних суджень, конфліктів, висловлювати власну

думку стосовно проблеми шляхом продукування ідей, аналогій. Важливо, що будь-які висловлені ідеї не критикують, це сприяє появі відчуття свободи та творчості. Такий метод дає змогу навчатися обстоювати власне бачення, брати на себе відповідальність, продуктивно взаємодіяти з колегами.

Доцільно також використовувати ігрове моделювання [155] або ігрові технології (ділові ігри, рольові, інтерактивні), формуючи психолого-педагогічну компетентність майбутніх спеціалістів ДСНС України. Гру ми розуміємо як такий вид діяльності, що спрямований на відтворення та засвоєння суспільного досвіду, сприяє вдосконаленню соціальної поведінки особи – запоруки успішного кар'єрного зростання, професійного вдосконалення. Ігрова діяльність у контексті формування психолого-педагогічної компетентності виконує такі функції: пізнавальну, комунікативну, ігротерапевтичну, діагностичну, корекційну, функцію соціалізації тощо. Ігри розподілено за:

- призначенням (формування педагогічних умінь, психологічної стійкості, витривалості);
- тематикою (розв'язання конфлікту серед підлеглих, виступ на просвітницькому семінарі тощо);
- спонтанністю (спонтанні та регламентовані правилами).

Завершення гри пов'язане з ухваленням продуктивного рішення та з його обговоренням. Гра сприяє формуванню здатності до педагогічної рефлексії, самоаналізу, творчості, спонтанності.

У ході науково-практичного пошуку використано інтерактивні методи гри, які передбачають втручання викладача в групову ситуацію «тут і зараз», що структурує активність членів групи залежно від мети гри. Такі інтерактивні методи навчають курсантів адекватно діяти в життєвій ситуації, аналізувати власні дії тощо.

Використання ділових ігор у процесі оволодіння курсантами психолого-педагогічною компетентністю дає змогу розвинути соціально-перцептивний інтелект, аналітичне мислення. Ділова гра в контексті формування психолого-педагогічної компетентності являє собою моделювання тієї діяльності, яку

виконує майбутній фахівець ДСНС України, допомагає не на моделях ситуацій, а на реальних фактах навчати майбутніх фахівців виконувати професійні обов'язки. Така гра має заздалегідь розроблений сценарій, розподілені ролі та прогнозований завершальний етап. Ділова гра відрізняється від інших ігор безумовністю, утилітарністю, обмеженістю, наближеністю до дійсності, що й оптимізує набуття професійної зрілості. Курсанти опиняються в певних актуальних ситуаціях та отримують роль конкретного персонажа (інспектора, начальника караулу, пожежника), що сприяє конкретизації мислення. Така гра спонукає курсанта до усвідомлення свого професійного обов'язку, підвищує мотивацію до набуття власної психолого-педагогічної компетентності.

Використання рольової гри дає курсантам змогу навчатися виконувати соціальні, посадові ролі та в спеціально створеній ситуації відтворювати взаємини між людьми. Рольова гра сприяє усвідомленню курсантом власних можливостей у тій або в тій ролі. Завдяки такій апробації курсант починає розуміти, які риси йому потрібно формувати та яких навичок бракує для певної діяльності. Рольові ігри – один із найбільш успішних методів діагностики ставлення та ступеня розвитку практичних навичок курсантів. Ролі можуть бути розподілені викладачем або вибрані випадково чи за бажанням учасників.

На нашу думку, у процесі оволодіння психолого-педагогічною компетентністю важливо використовувати метод гри за правилами, що передбачає наявність суворо регламентованої поведінки та норм для всіх її учасників, навчає курсантів діяти згідно з встановленими правилами, необхідними в роботі фахівця ДСНС України. Професія, пов'язана з військовим устроєм, вимагає від майбутніх спеціалістів сформованого вміння виконувати накази та положення статутів, що регламентовані у військовому середовищі. Отже, використання ігрових та інтерактивних технологій сприяє кращому оволодінню курсантами психолого-педагогічною компетентністю, оскільки відсутність дисципліни, наявність спонтанної та невимушеної поведінки підвищує мотивацію курсантів, інтерес до психолого-педагогічного пізнання.

Лекційні заняття ефективно проводити в атмосфері спонтанності та творчості, що посилює цікавість майбутніх фахівців ДСНС України до проблеми психолого-педагогічної компетентності. Лекції – необхідна форма навчання, яка вможливорює зручний та ефективний виклад матеріалу. В. Галузьяк, М. Сметанський, В. Шахов стверджують, що якщо лекція стає тривалою, активність сприйняття тих, хто навчається, знижується. Тому важливо знайти способи, які підвищують ефективність лекцій, але при цьому не заважатимуть досягти поставленої мети. Такими способами можуть стати короткі включення в лекційний процес, за допомогою яких курсанти зможуть виявити різні види активності, залучити до засвоєння інформації різні аналізатори. Пізнавальна інформація може бути викладена не тільки викладачем, а й курсантами, яких для цього потрібно підготувати, вона може бути генерована курсантами, прочитана та переказана ними з книг, статей тощо [155].

Академічна лекція [59], маючи великі педагогічні можливості у формуванні психолого-педагогічної компетентності, презентує теоретичну частину курсу та вирізняється вузькою конкретизацією предмета й практичною спрямованістю із застосуванням аналітичного та проблемного методів. Лекції властиве чітке формулювання мети, завдань, викладу матеріалу, наявність обов'язкового списку джерел, завдань для самостійного опрацювання. У ході лекції важливо подати поліаспектний теоретичний матеріал, продумати його логіку та послідовність, ілюстративні приклади.

Міні-лекція, спрямована на більш ефективне засвоєння теоретичного матеріалу та набуття курсантами практичних навичок, загалом становить 80 хвилин та поділена на три міні-лекції по 20 хвилин кожна й три перерви по 5-7 хвилин. Кожна міні-лекція є логічно завершеною, місткою, має вступну та заключну частину. Після завершення лекції курсанти виконують самостійну роботу, де надалі мають змогу самостійно оцінити засвоєний матеріал. У процесі перерви курсанти аналізують, осмислюють та узагальнюють отриманий матеріал.

Лекція-дискусія відрізняється від академічної тим, що викладач, надаючи інформацію не тільки використовує елементи фронтальної бесіди, але й організовує вільний обмін думками. Дискусія вимагає постійного підтримання цікавості та взаємодії між курсантами. У контексті розвитку психолого-педагогічної компетентності лекція-дискусія вкрай необхідна, оскільки обмін думками слугує індикатором засвоєння інформації, що робить її незамінною.

Проблемна лекція допомагає курсантам засвоїти теоретичні знання, розвиває теоретичне мислення, формує пізнавальний інтерес до змісту навчального предмета та професійну мотивацію майбутнього спеціаліста. У ході такої лекції курсантів залучають до діалогу, вони мають змогу висловити власну думку стосовно порушеної проблеми. Проблемній лекції властива певна структура, а саме: створення проблемної ситуації, аналіз проблеми, формулювання гіпотез, перевірка гіпотез, узагальнення результатів. Проблемна лекція – це загострення протиріч, що мають розв'язати курсанти та викладач. Для проблемної лекції характерним є словесний виклад матеріалу, що не нівелює живого спілкування. Що вищий ступінь діалогічності лекції, то більший її педагогічний ефект.

Лекція-презентація – необхідний складник курсу «Основи психолого-педагогічної компетентності», її проводять наочно демонструючи спеціально підібраний матеріал з урахуванням психологічного сприйняття курсантами теми лекції, їхньої вмотивованості та побажань. У лекції-презентації можуть бути наочно презентовані методи психолого-педагогічного впливу на підлеглих, курсантів та ін. Такий формат більшою мірою спрямований не на теоретичне засвоєння матеріалу, а на мотивування курсантів, розкриття їхньої творчості, зацікавлення, сприяє глибшому засвоєнню теоретичної частини курсу. Під час лекцій викладач може використовувати короткі цитати, крилаті вислови та вірші, що влучно й ефективно підкреслюють ключову ідею.

Лекційне бінго, або гру, застосовують для переключення уваги курсантів із проблемних питань, для уникнення монотонності, посилення активності

тих, хто навчається. У той час як учасники гратимуть у бінго, можна обговорити ключові положення.

Психолого-педагогічну компетентність майбутніх фахівців ДСНС України формують під час проведення семінарських занять. На нашу думку, сутність семінарського заняття полягає в навчанні курсанта самостійно засвоювати матеріал за різними джерелами та реалізувати його практично. Семінар ми розуміємо як форму колективної самостійної роботи, що сприяє поглибленому вивченню матеріалу та формуванню самостійності, творчості майбутніх пожежників-рятувальників. У нашому дослідженні використано такі різновиди семінарських занять: повторювально-узагальнювальний, узагальнення та засвоєння нового матеріалу, семінар-дискусія, семінар-обговорення. Підготовка до семінару передбачає складання плану семінару, вибір теми та завдань, що потребують аналізу, добір додаткової літератури, розподіл тем для дебатів та обговорення. Наголосимо, що важливу роль відіграє розміщення учасників на семінарському занятті. Так, розташування в колі та мінімізація формальних обставин на занятті стимулюють розвиток творчості. У такому разі викладач виконує роль учасника семінару, поступаючись позицією лідера. Відповідаючи на семінарі, курсант намагається максимально проінформувати колег про проблемність окресленої теми, надати додаткові відомості та творчо підійти до обговорюваного питання.

Важливим у контексті формування психолого-педагогічної компетентності є семінар-дискусія, який передбачає обговорення та розв'язання спірного питання. Семінари-дискусії продуктивно проводити в декілька варіантів: семінар, де учасники працюють у діадах, малими групами, усією групою. Завдання можна виконувати поетапно, оперуючи вихідним матеріалом для дискусії. Дискусія відбувається між викладачем і курсантами та між курсантами, які поділені на групи. Семінар-дискусія допомагає курсантам навчитися висловлювати власні думки, аргументовано та активно обстоювати власну позицію, що необхідно для роботи пожежника-рятувальника.

У ході семінару-обговорення колективно аналізують актуальне питання, що вимагає від курсанта глибокої обізнаності. Такий семінар дає змогу перевірити рівень знань курсантів із вивченого матеріалу, порушує проблемні, провокаційні питання, що й сприяє актуалізації мисленнєвої діяльності.

Метод «круглого столу» [190] застосовують для посилення ефективності засвоєння теоретичних питань. Мотивуючи курсантів, варто запрошувати « гостей » – осіб, компетентних в обговорюваному питанні. Аналізований метод ефективний у таких формах, як: поєднання груп курсантів та порушення актуальних для обох груп тем; запрошення курсантів і викладачів до дискусії стосовно різних аспектів проблеми тощо. Метод «круглого столу» може мати кілька варіацій, але його ефективність буде найбільшою за умов різнобічної характеристики теоретичних проблем та їх спрямування на практичну реалізацію.

Важливим для нашого наукового пошуку є окреслення ролі виховної, самостійної, науково-дослідницької роботи та практики в контексті формування психолого-педагогічної компетентності майбутнього фахівця ДСНС України. Виховну роботу реалізують через проведення культурних заходів, діяльність гуртків, зустрічі з відомими людьми та наукові конференції. Важливе місце у формуванні психолого-педагогічної компетентності посідає підготовка курсантських вечорів, під час яких розвивається спонтанність, рефлексивність, творчість. Курсанти навчаються презентувати себе з урахуванням психологічних особливостей сприйняття публікою певних тем масових заходів, навчаються логічно та послідовно вибудовувати перебіг масових заходів.

Самостійна робота спрямована на саморозвиток особистості курсанта шляхом актуалізації творчого потенціалу, рефлексивності, виявлення індивідуальної неповторності; допомагає розвивати в курсанта активність, самостійність; формує вміння ухвалювати самостійні рішення та брати на себе відповідальність. Важливим аспектом самостійної роботи є формування в майбутніх фахівців ДСНС України навичок самоаналізу власної професійної діяльності шляхом розвитку рефлексивного мислення, соціально-перцептивного

інтелекту. Самостійна робота в контексті формування психолого-педагогічної компетентності виконує освітню та самоосвітню функції, що передбачає засвоєння курсантами умінь та навичок. Крім того, розвивальна функція самостійної роботи допомагає залучити курсантів до творчості, збагатити їхні інтелектуальні здібності, дослідницька функція сприяє формуванню професійно-творчого, рефлексивного мислення. Самостійна робота, що спрямована на формування психолого-педагогічної компетентності, включає: домашнє завдання, конспектування лекцій, підготовку до занять із використанням активних форм навчання, підготовку наукових доповідей, рефератів, аналіз проблемних ситуацій.

Курсанти навчаються організовувати освітню діяльність, аналізувати педагогічні помилки, розробляти тематичні семінари, використовувати наочні методи презентації змісту семінарів тощо. Підготовка до проведення семінарів і просвітницьких заходів передбачає формування вміння працювати з науковою літературою та виконувати активний пошук потрібної інформації з урахуванням психологічних особливостей колективу, добирати дидактичний матеріал, використовувати вербальні й невербальні засоби спілкування. Суттєвим для формування психолого-педагогічної компетентності є включення психолого-педагогічних елементів у фахове навчання та практику. Під час проходження курсантами практики на різних посадах запропоновано виконання завдань, що сприяють розвитку психолого-педагогічної компетентності, зокрема: окреслити психологічний аспект продуктивної роботи начальника караулу, інспектора державного нагляду та запропонувати поради щодо успішного керівництва підлеглими; надати психологічну характеристику та поради фахівцям ДСНС України; дібрати психолого-педагогічну літературу для реалізації просвітницької функції.

Науково-дослідницьку роботу реалізують через участь курсантів у конференціях, написання рефератів, наукових статей, участь у круглих столах, бесідах тощо.

Застосування інноваційних методів освіти у формуванні психолого-педагогічної компетентності сприяє розвитку в майбутніх фахівців ДСНС України психолого-педагогічних умінь. Традиційні методи навчання не вирізняються високою ефективністю в ракурсі формування психолого-педагогічної компетентності, оскільки надто формалізовані, а викладачі не приділяють достатньої уваги розвитку психолого-педагогічних умінь та навичок. На рисунку 2.4 представлено активні методи навчання, які застосовувалися нами під час проведення експерименту.

Отже, застосування інтерактивних технологій навчання у вищому навчальному закладі оптимізує розвиток творчого потенціалу, актуалізує рефлексивне мислення, підвищує адаптивні можливості особистості, розвиває навички спілкування, що необхідно для роботи фахівця ДСНС України. Активні методи навчання, зокрема впровадження елементів соціально-психологічного тренінгу, сприяють розкриттю внутрішнього світу особистості, формуванню гуманістичних цінностей, сприйняттю довколишнього світу, формуванню відкритості до нового досвіду, уміння керувати власною емоційною сферою тощо.

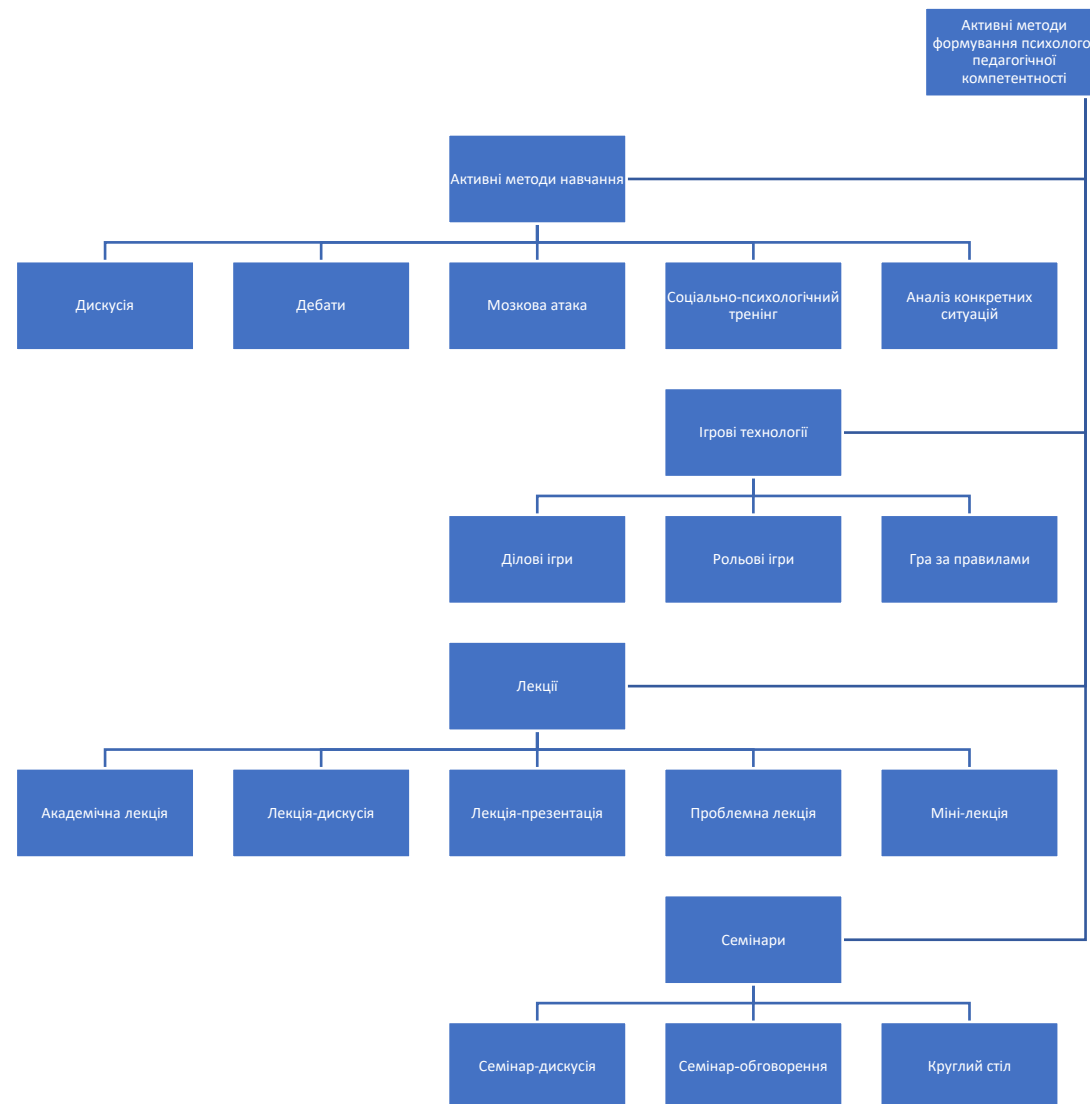


Рис. 2.4. Активні методи формування психолого-педагогічної компетентності

РОЗДІЛ 3

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДСНС УКРАЇНИ

3.1. Педагогічна діагностика рівня сформованості психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців ДСНС України

Для аналізу рівня сформованості психолого-педагогічної компетентності необхідним є проведення педагогічного експерименту. У науковій літературі зазначено, що зміст педагогічного експерименту полягає в декомпонуванні цілісного педагогічного явища на складові елементи; унесенні змін до умов, у яких ці елементи функціують; дослідженні окремих сторін і явищ; фіксуванні результатів навчально-виховного процесу в умовах експерименту. Педагогічний експеримент передбачає активний вплив на педагогічне явище чи на процес шляхом створення нових умов, що відповідають меті дослідження. Науковці характеризують його як «своєрідний навчальний процес, організований так, щоб можна було спостерігати педагогічні явища в контрольованих умовах» [130, с. 321]. Розрізняють такі види педагогічного експерименту: *констатувальний експеримент* (полягає в тому, що дослідник експериментальним шляхом вивчає лише стан педагогічної системи: констатує наявність зв'язків, залежностей між явищами, визначає вихідні дані для подальшого дослідження); *формувальний експеримент* (супроводжуваний застосуванням спеціально розробленої системи заходів, спрямованих на формування в тих, хто навчається, певних якостей, на покращення результатів навчання, виховання, трудової діяльності тощо); *контрольний експеримент* визначає рівень знань, умінь та навичок за матеріалами формувального експерименту [157]. Основними ознаками педагогічного експерименту є

внесення в навчальний процес певних змін відповідно до плану й гіпотези дослідження; створення умов, у яких найбільш виразні зв'язки між різними сторонами навчального процесу; облік результатів навчального процесу й формулювання остаточних висновків [157].

У контексті нашого дослідження особливої значущості набуває організація експериментальної роботи в закладах освіти, що повинна передбачати чітку фіксацію стартових умов; точне та зрозуміле формулювання гіпотези й очікуваних результатів; фіксування незалежних змінних, тобто того, що спеціально впроваджують в експериментальну ситуацію; фіксування умов експерименту; виявлення реальних результатів і їхньої відповідності гіпотезі [157]. Згідно з переліченими вище ознаками, проведено педагогічний експеримент із формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців ДСНС України. З'ясування сутності педагогічного експерименту та місця в ньому констатувального й формувального етапів дало підстави для вивчення рівня сформованості психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців ДСНС України, розроблення системи заходів, що спрямовані на формування зазначеного явища.

У дослідженні, спрямованому на перевірку ефективності розробленої системи формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців ДСНС України, взяло участь 510 осіб 3-5 курсів Черкаського інституту пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля та Національного університету цивільного захисту України. Проведення експерименту передбачало виконання низки завдань:

- 1) проаналізувати стан навчально-методичного забезпечення лекцій, практичних, семінарських занять, самостійної та індивідуальної роботи;
- 2) вивчити ставлення курсантів до проблеми психолого-педагогічної компетентності та її формування в процесі навчання;
- 3) визначити рівень сформованості психолого-педагогічної компетентності (низький, середній, високий) у курсантів;

4) визначити рівень готовності професорсько-викладацького складу до формування у майбутніх фахівців ДСНС України психолого-педагогічної компетентності;

5) обґрунтувати організаційно-педагогічні умови формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців ДСНС України.

Формування психолого-педагогічної компетентності відбувалося у два етапи: констатувальний та формувальний. Перелічені етапи взаємопов'язані, вони змінюють один одного, результатом їх послідовної реалізації є сформована психолого-педагогічна компетентність.

На констатувальному етапі нами була проаналізована наукова література з проблеми психолого-педагогічної компетентності; було вивчено ставлення курсантів до проблеми психолого-педагогічної компетентності та її формування в процесі навчання; був розглянутий стан навчально-методичного забезпечення лекцій, практичних, семінарських занять, самостійної та індивідуальної роботи курсантів; визначений рівень сформованості психолого-педагогічної компетентності майбутніх пожежників-рятувальників та рівень готовності професорсько-викладацького складу до формування у майбутніх фахівців ДСНС України психолого-педагогічної компетентності. На цьому етапі проводили роботу з викладачами, яка була спрямована на надання рекомендацій щодо практичної психолого-педагогічної підготовки курсантів та стосовно введення в навчальні курси тем лекцій, семінарських та практичних занять, що порушують проблему психолого-педагогічної компетентності.

На формувальному етапі була апробована система формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців ДСНС України, розроблена нами. Курсанти опановували дисципліни психолого-педагогічного циклу, зміст яких був збагачений акцентами з проблеми психолого-педагогічної компетентності; засвоювали необхідні знання, уміння та навички, набували досвіду під час проходження навчальної практики, упроваджували елементи виховної та просвітницької діяльності; розвивали особистісні

професійно важливі якості. На цьому етапі актуалізовано професійно-діяльнісний та особистісний компоненти психолого-педагогічної компетентності, створено умови для професійної підготовки майбутніх фахівців в аспекті розвитку психолого-педагогічної компетентності. Уведено спецкурс «Основи психолого-педагогічної компетентності», спрямований на оволодіння професійно важливими знаннями, уміннями і навичками шляхом підвищення мотивації, зацікавленості, професійної рефлексії курсантів, застосування інтерактивних та тренінгових технологій тощо. Обґрунтовано організаційно-педагогічні умови формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців ДСНС України. Сформульовано методичні рекомендації для викладачів щодо наповнення лекційних та практичних занять інтерактивними технологіями, наочним матеріалом, тренінговими вправами, скориговано навчальні програми з дисциплін психолого-педагогічного циклу.

У ході вибору методики діагностики рівня сформованості психолого-педагогічної компетентності курсантів дотримано стандартних процедур щодо їхньої валідності, інформативності, надійності, доступності у використанні, а також враховано можливості фронтального використання. Вивчення рівнів сформованості психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців ДСНС України вимагало розроблення діагностичної програми. У реалізації діагностичної програми передбачено 4 етапи педагогічного діагностування, серед яких: постановка мети та завдання діагностики, добір діагностичних методик дослідження, збір інформації за допомогою обраних методик, кількісне та якісне опрацювання результатів. У ході констатувального етапу експерименту використано низку методів дослідження, а саме: анкетування, педагогічне тестування, педагогічне спостереження. Так, педагогічне тестування включає вимір рівня знань курсанта з певної галузі і складається із системи тестових завдань, стандартизованої системи проведення, опрацювання та аналізу результатів. Педагогічний тест «передбачає систему дібраних завдань, що дозволяють

оцінити навчальні досягнення у певній галузі знань» [130]. Анкета – «опитувальний лист для отримання даних про того, хто його заповнює (його світогляд, ставлення до будь-чого)». Отже, обираючи методи дослідження психолого-педагогічної компетентності, ми враховували її складники, які можна описати за допомогою тестових методів та анкетування. Перед упровадженням експерименту проведено експериментальну перевірку розроблених анкет і тестів та проаналізовано результати для попереднього оцінювання якості завдань і коригування шкали оцінювання.

На констатувальному етапі експерименту для начальницького та професорсько-викладацького складу проведено анкетування «Діагностика готовності викладацького складу до формування в майбутніх фахівців ДСНС України психолого-педагогічної компетентності» (Додаток Д). На тому ж етапі з метою підготовки викладачів до формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх пожежників-рятувальників були організовані заняття «Школи педагогічної майстерності». На заняттях було окреслено мету експерименту та описано його поетапність, розкривалися питання особливостей професійної діяльності майбутніх фахівців ДСНС України в психолого-педагогічному аспекті, необхідних психолого-педагогічних знань, умінь та навичок, шляхів формування психолого-педагогічної компетентності курсантів, застосування інтерактивних та тренінгових технологій. Також було проведено тренінгові заняття, що сприяли підвищенню педагогічної рефлексивності, самоаналізові викладачів та дали змогу на практиці продемонструвати дієвість активних методів навчання. Викладачам було надано лекційні матеріали, список наукової літератури, представлено навчальні програми з унесеними доповненнями, що стосувалися психолого-педагогічної компетентності. Проведене анкетування та заняття «Школи педагогічної майстерності» сприяли формулюванню методичних рекомендацій для викладачів вищих навчальних закладів щодо пошуку навчального матеріалу, пов'язаного з проблемою психолого-педагогічної компетентності, структурування лекційного матеріалу та проведення

семінарських, лабораторних і практичних занять, створення позитивного психологічного клімату в навчальному колективі.

Для з'ясування рівня сформованості психолого-педагогічної компетентності курсантів організовано анкетування на тему «Вивчення готовності курсантів до формування психолого-педагогічної компетентності» (Додаток А), «Мій емоційний стан» (Додаток Б), «Тест професійної адаптації» (Додаток В), тест для діагностування знань із проблеми психолого-педагогічної компетентності (Додаток Е).

Анкета «Вивчення готовності курсантів до формування психолого-педагогічної компетентності» (Додаток А) дала змогу вивчити ступінь готовності курсантів до формування психолого-педагогічної компетентності, що передбачає обізнаність у проблемі, зацікавленість нею, прагнення до пізнання. Зацікавленість курсантів у формуванні психолого-педагогічної компетентності залежить від наявності низки мотивів:

- загально-соціальні мотиви, що сприяють набуттю психолого-педагогічної компетентності з огляду на соціальну значущість професії, тобто є залежними від її престижу в суспільстві;

- професійні мотиви, що спонукають курсантів опановувати конкретні навчальні дисципліни, які є для них професійно значущими (психолого-педагогічна компетентність дає змогу виконувати професійну діяльність на більш високому рівні, або високий рівень психолого-педагогічної компетентності допоможе стати конкурентоспроможним висококваліфікованим фахівцем);

- пізнавальні мотиви – інтерес, який може викликати проблема психолого-педагогічної компетентності, внутрішня потреба в самовдосконаленні, саморозвитку (формування психолого-педагогічної компетентності дасть змогу зрости як особистості);

- мотиви соціальної ідентифікації, що зумовлюють залежність мотивації набуття психолого-педагогічної компетентності від групових чинників навчальної діяльності;

- прагматичні мотиви – інтерес суб'єкта базований на тому, що здобуті знання будуть сприяти кар'єрному зростанню;

- вимушеність (знання з педагогіки та психології допоможуть отримати високі бали на екзаменаційній сесії).

Анкета «Мій емоційний стан» (Додаток Б) дозволила виявляти негативні емоційні стани, що можуть бути перепорою у набутті курсантом психолого-педагогічної компетентності. Так, для майбутнього фахівця пожежно-рятувальної служби, який обтяжений психологічними проблемами, опанування психолого-педагогічною компетентністю може стати «наріжним каменем» його професійної діяльності. Саме в професійно-людських контактах задіяний емоційний фактор: нерідко актуалізуються агресивність, почуття власної меншовартості, депресивні вияви тощо. Анкета «Мій емоційний стан» дозволить попередньо оцінити наявність внутрішньої проблеми майбутнього фахівця, що може зумовити перешкоду в об'єктивному сприйнятті світу та інших людей; завадити конструктивній співпраці та партнерським стосункам, мати комфортне самовідчуття в ситуаціях спілкування й професійної взаємодії.

Анкетування дало змогу отримати інформацію про:

- наявність прагнення курсантів набуті психолого-педагогічну компетентність та реалізувати її в професійній діяльності;

- рівень розвитку емоційної сфери, а саме наявність оптимізму, психологічної гнучкості, мобільності тощо;

- рівень розвитку когнітивної сфери (мислення, уваги, інтелектуальних якостей, пізнавальної активності);

- уміння впроваджувати здобуті теоретичні психолого-педагогічні знання в практичну діяльність (уміння добирати навчальний матеріал та впроваджувати новітні методи, уміння мотивувати та формувати пізнавальний інтерес, уміння діяти в нестандартних ситуаціях);

- рівень адаптаційних можливостей особистості (уміння долати труднощі в надзвичайній ситуації, наполегливість в оволодінні знаннями, уміннями та

навичками, ставлення до колективу (безконфліктність, відсутність негативізму, активність тощо).

Складені нами анкети базовані на таких принципах: урахування особливостей сприйняття респондентом тексту анкети (акцентування на науковій та практичній меті дослідження); спрямованість питань на досліджувану проблему та розподіл їх за ступенем складності; чіткість і структурованість смислових блоків. Для зручності опрацювання результатів анкетування обрано шкалу оцінювання від 1 до 10. Результати анкет «Вивчення готовності курсантів до формування психолого-педагогічної компетентності» (Додаток А), «Діагностика готовності викладацького складу до формування у майбутніх фахівців ДСНС України психолого-педагогічної компетентності» (Додаток Д) обраховувались за 10-бальною шкалою: від 1 до 4 балів – низький рівень, від 5 до 7 балів – середній, від 8 до 10 балів – високий.

Так, анкети «Вивчення готовності курсантів до формування психолого-педагогічної компетентності» та «Діагностика готовності викладацького складу до формування у майбутніх фахівців ДСНС України психолого-педагогічної компетентності» обраховувались за поданими нижче показниками. Низький рівень передбачав низьку обізнаність у проблемі психолого-педагогічної компетентності; низьку зацікавленість у розвитку психолого-педагогічної компетентності; небажання розвивати знання у галузі психолого-педагогічної компетентності. Респонденти з середнім рівнем мали нечітку обізнаність у проблемі психолого-педагогічної компетентності; відносну зацікавленість у розвитку психолого-педагогічної компетентності; відносне прагнення розвивати знання у галузі психолого-педагогічної компетентності. Для високого рівня характерні висока обізнаність у проблемі психолого-педагогічної компетентності; висока зацікавленість у розвитку психолого-педагогічної компетентності; прагнення розвивати знання у галузі психолого-педагогічної компетентності.

Обрахування результатів анкети «Мій емоційний стан» відбувалося за такими показниками: 1 – 7 балів – негативний емоційний стан, можливі

депресивні стани, курсант занурений у емоційні проблеми, постійно відволікається від навчання для їх вирішення, превалює відчуття самотності; 7 - 10 балів – курсант знаходиться у позитивному емоційному стані, відкритий до нового досвіду, активний, депресія відсутня.

Для з'ясування рівня теоретичної підготовки курсантів із психологічних та педагогічних дисциплін та визначення прогалин у психолого-педагогічній підготовці майбутніх фахівців ДСНС України нами був застосований метод тестування. Ми розробили тест на визначення знань курсантів із проблеми психолого-педагогічної компетентності (Додаток Е).

Крім тестування рівня знань, проведено «Тест професійної адаптації» Н. Чайкіної. Запропонований тест призначений для виявлення рівня професійної адаптації майбутніх фахівців та отримання інформації про деякі особливості поведінки (Додаток В). Такий підхід дав змогу проаналізувати стійку або нестійку поведінку особи, впевненість у собі, позитивні чи негативні відчуття, вміння людини адекватно реагувати на різні ситуації, доброзичливі або ворожі стосунки особи з оточенням. Результати тесту враховано під час проведення соціально-психологічних тренінгів на лабораторних заняттях.

У процесі розроблення тестових завдань враховано рівномірність їхнього розподілу за структурою та складністю вивченого курсантами матеріалу. Тестове завдання передбачало «множинний вибір», тобто курсантові необхідно було обрати із переліку запропонованих відповідей. Для опрацювання тесту для визначення знань із психолого-педагогічної компетентності (Додаток Е) була розроблена 100-бальна шкала. Критерії оцінювання такі: від 1 до 30 балів – низький рівень знань (курсант не відповів правильно на жодне запитання та не виконав творче завдання (1 бал), відповів правильно на 3 запитання та не виконав творче завдання (10 балів), відповів на 5 запитань та посередньо виконав творче завдання (30 балів); від 30 до 60 балів – середній рівень знань (курсант відповів на 6 запитань та виконав творче завдання (40 балів), відповів на 8 запитань та виконав творче завдання (50

балів), відповів на 10 запитань та виконав творче завдання (60 балів); від 60 до 90 балів – високий рівень знань (курсант відповів правильно майже на всі запитання та неглибоко розкрив проект творчого завдання (70 балів), відповів правильно на всі запитання та неглибоко розкрив проект творчого завдання (80 балів), відповів правильно на всі запитання та глибоко розкрив проект творчого завдання (90 – 100 балів).

Констатувальний експеримент передбачав з'ясування вихідних даних щодо рівня сформованості психолого-педагогічної компетентності, за результатами чого розроблено етапи й заплановано організацію формувального впливу; збір попередніх відомостей на підставі спостереження, анкет, тестів, опису умов, які передували виникненню аналізованого факту. На цьому етапі експерименту поглиблено уявлення про сутність фактів, які мали бути перевірені та підтверджені в подальшому дослідженні, вивчено стан педагогічних явищ, процесів, зафіксованих на початку дослідження. Унаслідок констатувального експерименту отримано статистично опрацьовані результати тестування та анкетування, що подано у вигляді таблиць, графіків, висновків стосовно підтвердження сформульованої гіпотези.

Для проведення констатувального експерименту окреслено його завдання й мету; виокремлено критерії та показники психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців ДСНС України; на основі критеріїв і показників подано змістові характеристики рівнів сформованості психолого-педагогічної компетентності (низький, середній, високий); обрано, відповідно до рівнів, шкалу оцінювання (таблиця 3.1); розроблено методику дослідження; сформовано контрольну та експериментальну групи (КГ – 250 осіб; ЕГ – 260 осіб).

Таблиця 3.1

Рівні та шкала оцінювання

Рівні		Низький	Середній	Високий
Бали	Шкала оцінювання ВНЗ	0–49	50–81	82–100
	Національна шкала оцінювання	0–2	3–4	5

Формуючи контрольну та експериментальну групи, ми дотримувалися принципу однаковості їхніх кількісних і якісних показників.

До кількісних показників зараховано найважливіші числові характеристики вибірок:

- 1) середнє вибіркове значення ($\bar{x}$), що являє собою узагальнений показник досягнутого групою рівня в середньому, у вигляді одного числа, як міри центральної тенденції;
- 2) дисперсія (D_x) і середнє квадратичне відхилення (σ_x), які є усталеними показниками варіації;
- 3) поправлена дисперсія (s^2) і стандартне відхилення (s);
- 4) точність оцінювання вибіркового середнього (δ_x);
- 5) довірчий інтервал ($\bar{x} - \delta_x; \bar{x} + \delta_x$).

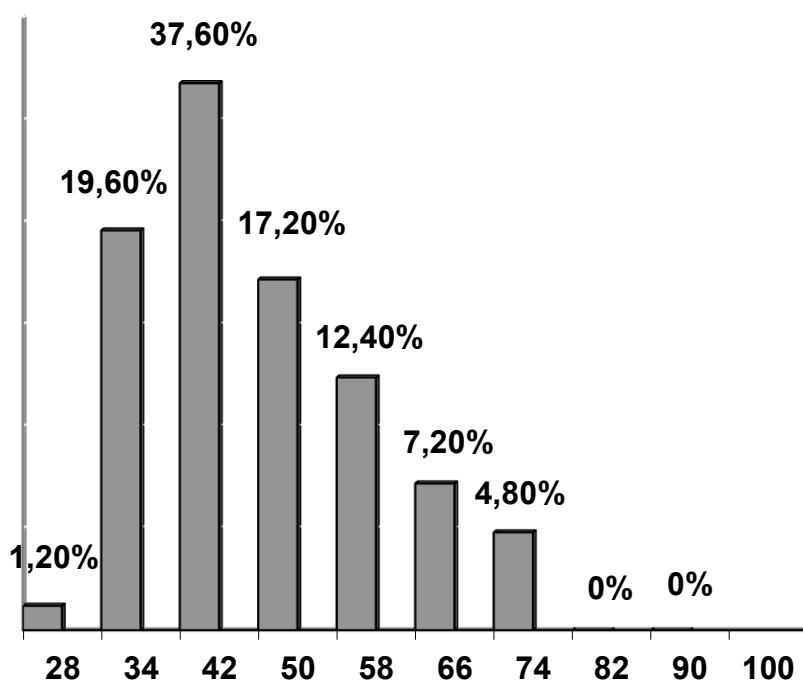
Що більше респонденти відрізняються за рівнем розвитку аналізованої ознаки, то більше виявляються відмінності в тестових балах. У групах із великою варіацією (різнорідних) метод педагогічного впливу, доречний для одних, нерідко виявляється недоцільним для інших. Навпаки, в однорідних групах легше дібрати форми й методи, ефективні для більшості досліджуваних. Постає необхідність перевірки якісної однорідності контрольної та експериментальної груп на етапі вхідного контролю.

Статистичний аналіз виконано на основі емпіричного розподілу (таблиця 3.2) та діаграми (рис. 3.1).

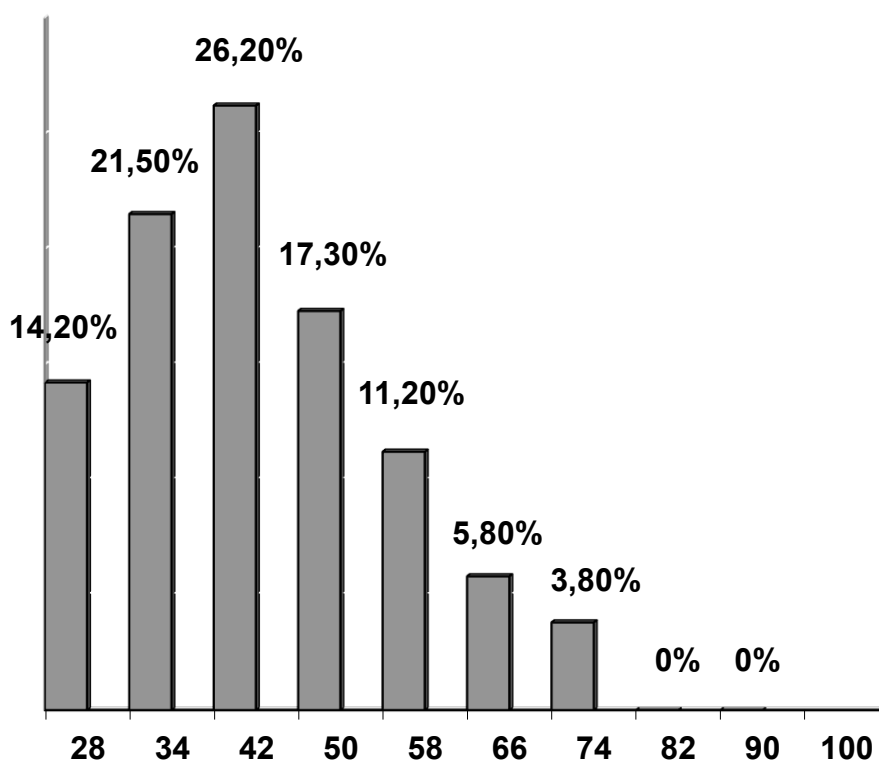
Таблиця 3.2

**Рівні сформованості психолого-педагогічної компетентності
майбутніх фахівців ДСНС України на етапі вхідного контролю
(емпіричний розподіл)**

Рівень		Низький			Середній				Високий
Бали		26-34	34-42	42-50	50-58	58-66	66-74	74-82	82-100
		27	35	43	51	59	67	75	83
Кількість студентів	КГ (X) $n_1 = 250$	30	49	67	43	31	18	12	0
	ЕГ (Y) $n_2 = 260$	37	56	68	45	29	15	10	0
		67	105	135	88	60	33	22	0
		67	172	307	395	455	488	510	



КГ: Низький рівень Середній рівень Високий рівень
 58,4 % 41,6 % 0 %



ЕГ: Низький рівень Середній рівень Високий рівень
61,9 % 38,1 % 0 %

Рис. 3.1. Рівні сформованості психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців ДСНС України (етап вхідного контролю)

а) Перевірка однорідності вибірок

Перевірку виконано за критерієм Вілкоксона для великих об'ємів вибірок [39, с. 247] у чіткій послідовності.

1. Рівень значущості: у нашому дослідженні $\alpha = 0,05$.
2. Об'єми вибірок: $n_1 = 250$, $n_2 = 260$. Першою є вибірка меншого (не більшого) об'єму.
3. Нульова гіпотеза: вибірки однорідні; конкурентна гіпотеза: вибірки неоднорідні.
4. Критична область: двостороння.
5. Нижня критична точка двосторонньої критичної області:

$$w_{\text{ниж.кр.}} = \left[\frac{(n_1 + n_2 + 1)n_1 - 1}{2} - z_{\text{кр.}} \sqrt{\frac{n_1 n_2 (n_1 + n_2 + 1)}{12}} \right];$$

$z_{кр.}$ розраховуємо згідно з таблицею функції Лапласа за допомогою рівності $\Phi(z_{кр.}) = (1 - \alpha) / 2$; знак $[a]$ означає цілу частину числа a .

У нашому випадку маємо: $\Phi(z_{\hat{\epsilon}\delta}) = 0,475$; $z_{\hat{\epsilon}\delta} = 1,96$ [39, с. 390]; $w_{i\hat{\epsilon}\alpha \dots \hat{\epsilon}\delta} = 61138$.

6. Верхня критична точка: $w_{\hat{\alpha}\hat{\delta}\hat{\delta}\hat{\alpha}\hat{\epsilon}\delta} = (n_1 + n_2 + 1)n_1 - w_{i\hat{\epsilon}\alpha \dots \hat{\epsilon}\delta}$.

У нашому випадку $w_{i\hat{\epsilon}\alpha \dots \hat{\epsilon}\delta} = 66612$.

7. Загальний варіаційний ряд:

1 ... 67 68 ... 172 173 ... 307 308 ... 395 396 ... 455 456 ... 488 489 ... 510.

8. Досліджуване значення критерію Вілкоксона: сума порядкових номерів варіант першої вибірки в загальному варіаційному ряду, складеному із варіант обох вибірок. При цьому зважаємо, що ранги варіант різних вибірок, які збігаються, дорівнюють середньому арифметичному порядкових номерів варіант у загальному варіаційному ряду.

У нашому випадку $w_{\hat{n}\hat{n}\hat{n}\hat{\delta}} = 65775$.

Оскільки $w_{ниж.кр.} < w_{спост.} < w_{верх.кр.}$, то гіпотеза про однорідність вибірок не відхиляється. КГ та ЕГ якісно однорідні.

б) Основні числові характеристики вибірок

Розрахунки виконуємо на основі таблиці 2 за методикою із [39, с. 157 – 163; 174 – 175].

Контрольна група (КГ – X)

1. Середнє вибіркове:

$$\bar{x} = \frac{1}{n_1} \sum x_i n_i = 45,6.$$

2. Дисперсія: $D_x = \frac{1}{n_1} \sum (x_i - \bar{x})^2 \cdot n_i = 170,09$.

3. Середнє квадратичне відхилення: $\sigma_x = \sqrt{D_x} = 13,04$.

4. Поправлена дисперсія й стандартне відхилення:

$$S_x^2 = \frac{n_1}{n_1 - 1} D_x = 170,77; S_x = 13,07.$$

5. Точність оцінювання середнього арифметичного:

$\delta_x = (t_\gamma \cdot S_x) / \sqrt{n_1}$; $t_\gamma = 1,96$ – табличне значення для $n_1 = 250$ і $\gamma = 0,95$ – надійність; $\delta_x = 1,6$.

6. Довірчий інтервал $(45,6 - 1,6; 45,6 + 1,6) = (44,0; 47,2)$.

Експериментальна група (ЕГ – Y)

Аналогічно розраховуємо:

$$\bar{y} = 44,8; D_y = 159,28; \sigma_y = 12,62; S_y^2 = 159,89; S_y = 12,64; \delta_y = 1,5;$$

довірчий інтервал $(43,3; 46,3)$.

в) Порівняння середніх вибірових

Середні вибірові $\bar{x}$ та $\bar{y}$ порівнюємо за критерієм Стюдента [57, с. 215].

1. Рівень значущості: $\alpha = 0,05$.
2. Число ступенів вільності: $k = n_1 + n_2 - 2 = 508$.
3. Нульова гіпотеза: $\bar{x} = \bar{y}$. Конкурентна гіпотеза: $\bar{x} \neq \bar{y}$. Критична область двостороння.

4. Критична точка розподілу Стюдента: $t_{\alpha/2}(\alpha; k) = t_{\alpha/2}(0,05; 508) = 1,96$ [57, с. 393].

5. Досліджуване значення критерію:

$$T_{\text{нннн}} = \frac{\bar{x} - \bar{y}}{\sqrt{(n_1 - 1) \cdot S_x^2 + (n_2 - 1) \cdot S_y^2}} \cdot \sqrt{\frac{n_1 n_2 (n_1 + n_2 - 2)}{n_1 + n_2}}.$$

У нашому випадку:

$$\bar{x} = 45,6; \bar{y} = 44,8; S_x^2 = 170,77; S_y^2 = 159,89; n_1 = 250; n_2 = 260; T_{\text{нннн}} = 0,88.$$

Оскільки $|T_{\text{нннн}}| < t_{\alpha/2}$, то немає підстав відхилити нульову гіпотезу. Середні вибірові відрізняються несуттєво (випадково).

Аналіз результатів констатувального експерименту дає змогу стверджувати, що на початку формувального експерименту дотримано

принципу однаковості кількісних і якісних показників контрольної та експериментальної груп.

З'ясовано, що на етапі вхідного контролю рівень сформованості психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби – низький (таблиця 3.3).

Таблиця 3.3

Показники	Середнє вибіркове	Довірчий інтервал	Рівень	Значення t - критерію	
				$T_{\text{нпн}} .$	$t_{\text{ддд}} .$
КГ	45,6	(44,0; 47,12)	низький	0,88	1,96
ЕГ	44,8	(43,3; 46,3)	низький		

Аналіз результатів експерименту засвідчив, що високий рівень розвитку психолого-педагогічної компетентності зафіксований не був. У 41,6 % курсантів контрольної та 38,1 % експериментальної груп констатовано середній рівень розвитку психолого-педагогічної компетентності. Низький рівень розвитку психолого-педагогічної компетентності наявний у 58,4 % курсантів контрольної групи та в 61,9 % експериментальної групи. Підрахунок показників сформованості психолого-педагогічної компетентності базований на відповідях курсантів із кожного критерію: знання, уміння, особистісні якості (аналіз результатів подано в параграфі 3.3). У процесі дослідження присутню увагу зосереджено на діяльнісному компоненті, оскільки психолого-педагогічна компетентність розкривається в процесі її реалізації. У ході якісного аналізу анкетування та тестів ураховано правильність відповідей, їхню глибину, логічність, володіння теоретичним матеріалом та усвідомлення можливостей його використання.

Отже, за результатами статистичного аналізу констатувального експерименту доведено, що рівень сформованості психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців ДСНС України є недостатнім, що спонукало до розроблення та впровадження інновацій у навчально-виховний процес ЗВО.

3.2. Статистичний аналіз результатів формувального експерименту

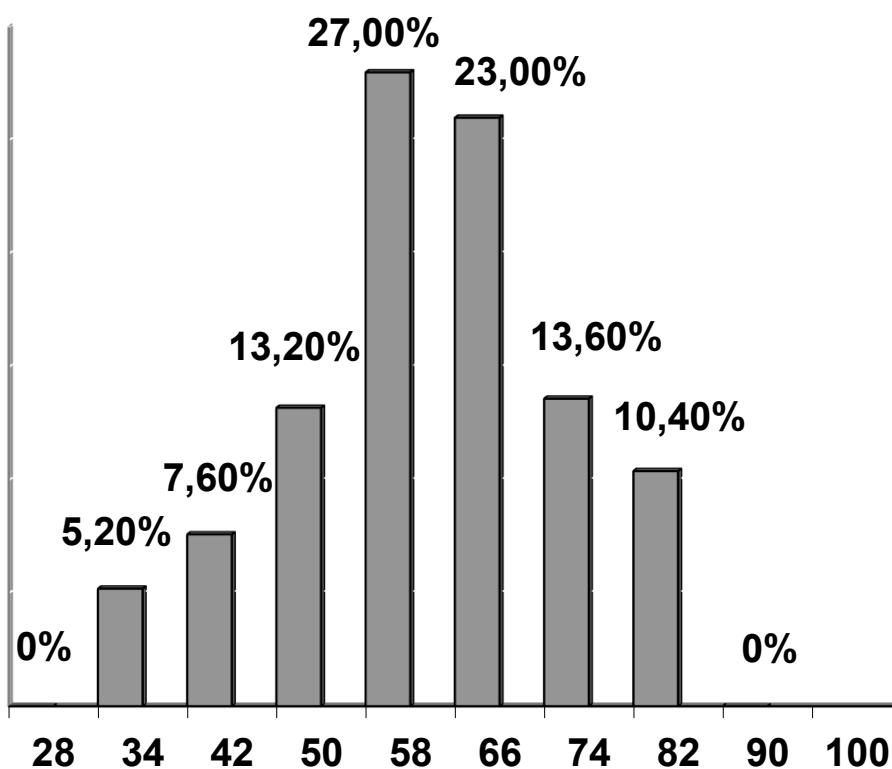
Представимо статистичний аналіз результатів сформованості психолого-педагогічної компетентності фахівців ДСН України, що передбачає якісний аналіз статистичних показників. Узагальнений, статистично опрацьований матеріал уможливорює глибоку характеристику досліджуваного явища. Мета статистичного аналізу полягає у вивченні закономірностей, впливу одного явища на інше, у констатації взаємозалежностей і взаємодії різних явищ. Статистичний аналіз – це «процес вивчення та зіставлення отриманих цифрових даних між собою та з іншими даними, їх узагальнення» [207]. Предмет статистичного аналізу – це сукупність якісних і кількісних характеристик явища, що вивчають, у їхній єдності й розвитку.

Аналіз проведено на основі емпіричного розподілу (таблиця 3.6 та діаграми – рис. 3.2) за схемою, яка детально описана в ході констатувального експерименту: а) перевірка якісної однорідності досліджуваних груп; б) знаходження основних числових характеристик вибірок; в) порівняння середніх вибірових у досліджуваних групах за чіткими критеріями.

Таблиця 3.6

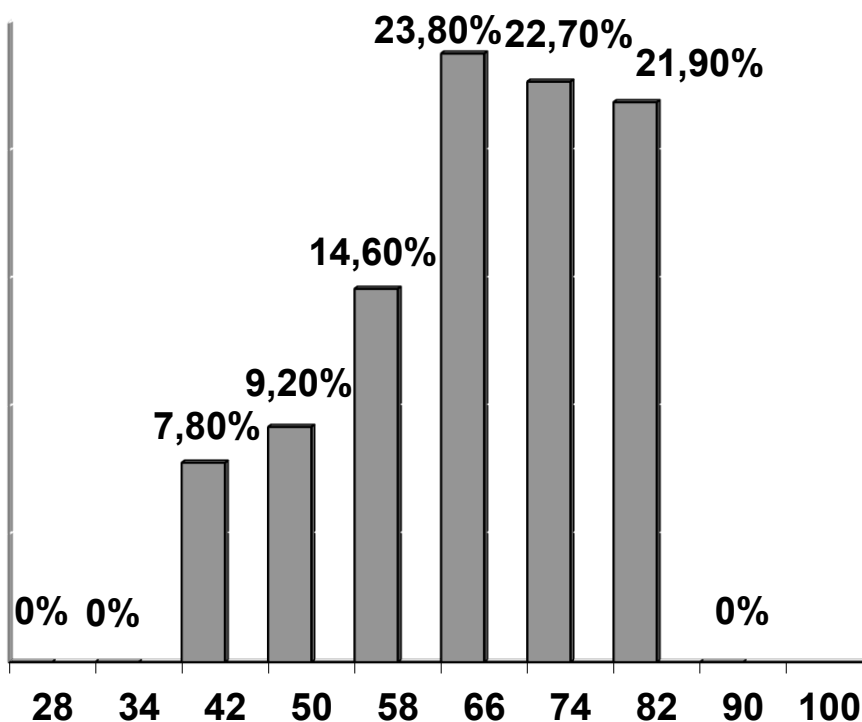
Рівні сформованості психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців ДСНС України на етапі вихідного контролю (емпіричний розподіл)

Рівень		<i>Низький</i>		<i>Середній</i>				<i>Високий</i>
Бали		35	43	51	59	67	75	83
Кількість студентів	КГ (X) $n_1 = 250$	13	19	33	65	60	31	29
	ЕГ (Y) $n_2 = 260$	–	20	24	38	62	59	57
		13	39	57	103	122	90	86
		13	52	109	212	334	424	510



КГ

Низький рівень (12,8 %) Середній рівень (76,8 %) Високий рівень (10,4 %)



ЕГ

Низький рівень (7,8 %) Середній рівень (70,3 %) Високий рівень (21,9 %)

Рис. 3.2. Рівні сформованості психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців ДСНС України (етап вихідного контролю)

а) Однорідність вибірок (критерій Вілкоксона [39 , с. 247]).

1. Рівень значущості, об'єми вибірок, нульова й конкурентна гіпотези, критичні точки критерію – такі ж, як і в констатувальному експерименті (п. 3.1): $\alpha = 0,05$; $n_1 = 250$, $n_2 = 260$; $w_{\text{ієæ .ēð.}} = 61138$; $w_{\text{āāðāēð.}} = 66612$.

2. Загальний варіаційний ряд:

1 ... 13 14 ... 52 53 ... 109 110 ... 212 213 ... 334 335 ... 424 425 ...
510.

3. Досліджуване значення критерію Вілкоксона:

$$w_{\text{ñññð.}} = \frac{1+13}{2} \cdot 13 + \frac{14+52}{2} \cdot 19 + \frac{53+109}{2} \cdot 33 + \frac{110+212}{2} \cdot 65 + \frac{213+334}{2} \cdot 60 + \frac{335+424}{2} \cdot 31 + \frac{425+510}{2} \cdot 29 = 55588.$$

Оскільки $w_{\text{ієæ .ēð.}} > w_{\text{ñññð.}}$, то гіпотеза про однорідність вибірок відхиляється. Контрольна та експериментальна групи після проведення формувального експерименту якісно неоднорідні; вони належать до генеральних сукупностей із різними функціями розподілу.

б) Основні числові характеристики

I. КГ: $\bar{x} = 62,2$; $D_x = 161,74$; $\sigma_x = 12,72$; $S_x^2 = 162,39$; $S_x = 12,74$; $\delta_x = 1,6$;

довірчий інтервал (60,6; 64,2);

II. ЕГ: $\bar{y} = 67,8$; $D_y = 147,25$; $\sigma_y = 12,13$; $S_y^2 = 147,82$; $S_y = 12,16$; $\delta_y = 1,5$;

довірчий інтервал (66,3; 69,3).

в) Порівняння середніх вибірових (критерій Стьюдента [57, с. 215]).

1. Рівень значущості: $\alpha = 0,05$.
2. Об'єми вибірок: $k_1 = 250$; $k_2 = 260$.
3. Число ступенів вільності: $k = n_1 + n_2 - 2 = 508$.
4. Нульова гіпотеза: $\bar{x} = \bar{y}$. Конкурентна гіпотеза: $\bar{x} \neq \bar{y}$.

Критична область двостороння.

5. Критичне значення критерію: $t_{\text{ēð}}(\alpha; k) = t_{\text{ēð}}(0,05; 508) = 1,96$.
6. Досліджуване значення критерію:

$$T_{\text{нїїїїї}} = \frac{67,8 - 62,2}{\sqrt{249 \cdot 162,39 + 259 \cdot 147,82}} \cdot \sqrt{\frac{250 \cdot 260 \cdot 508}{510}} = 5,08.$$

Оскільки $|T_{\text{нїїїїї}}| > t_{\text{ед.}}$, то нульова гіпотеза про рівність середніх вибірових відхиляється. Середній показник успішності в експериментальній групі суттєво відрізняється від показника контрольної групи.

Основні показники контрольної та експериментальної груп на етапі вихідного контролю подано в таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

Показники	Середнє вибірове	Довірчий інтервал	Рівень	Значення t - критерію	
				$T_{\text{нїїїїї}}$	$t_{\text{ед.}}$
КГ	62,2	(60,6; 64,2)	середній	5,08	1,96
ЕГ	67,8	(66,3; 69,3)	середній		

За описаною методикою подаємо порівняльний аналіз навчальних досягнень студентів до й після проведення формувального експерименту (окремо для КГ і окремо для ЕГ).

Таблиця 3.8

Сформованість психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців ДСНС України на етапах вхідного та вихідного контролю (контрольні групи)

Рівень		Низький			Середній				Високий
Бали		27	35	43	51	59	7	75	83
Кількість курсантів	КГ (вхід) $n_1 = 250$	30	49	67	43	31	8	12	0
	КГ (вихід) $n_2 = 250$	0	13	19	33	65	0	31	29
		30	62	86	76	96	8	43	29
		30	92	178	254	350	428	471	500

а) Однорідність (критерій Вілкоксона [39, с. 247]).

1. Рівень значущості: $\alpha = 0,05$.

2. Об'єми вибірок: $n_1 = 250$, $n_2 = 250$.

3. Нижня критична точка критерію:

$$w_{\hat{e}\hat{a}\hat{e}\hat{d}} = \left[\frac{501 \cdot 250 - 1}{2} - 1,96 \cdot \sqrt{\frac{250 \cdot 250 \cdot 501}{500}} \right] = 59458.$$

4. Верхня критична точка: $w_{\hat{a}\hat{d}\hat{a}\hat{e}\hat{d}} = 501 \cdot 250 - 59458 = 65792$.

5. Загальний варіаційний ряд:

1 ... 30 31 ... 92 93 ... 178 179 ... 254 255 ... 350 351 ... 428
429 ... 471 472 ... 500.

Досліджуване значення критерію $w_{\hat{m}\hat{m}\hat{n}\hat{o}} = 43655$.

Оскільки $w_{\hat{m}\hat{m}\hat{n}\hat{o}} < w_{\hat{e}\hat{a}\hat{e}\hat{d}}$, то контрольні групи на етапах вхідного й вихідного контролю якісно неоднорідні.

б) Основні числові характеристики вибірок уже знайдено:

$\bar{x}_1 = 45,6$; $S_{x_1}^2 = 170,77$; $S_{x_1} = 13,07$; довірчий інтервал (44,0; 47,2).

$\bar{x}_2 = 62,2$; $S_{x_2}^2 = 162,39$; $S_{x_2} = 12,74$; довірчий інтервал (60,6; 64,2).

в) Порівняння середніх (критерій Стьюдента [57, с. 215]).

1. $\alpha = 0,05$; $k = 498$.

2. Критичне значення критерію: $t_{\hat{e}\hat{d}}(\alpha; k) = t_{\hat{e}\hat{d}}(0,05; 498) = 1,96$.

3. Досліджуване значення критерію:

$$T_{\hat{m}\hat{m}\hat{n}\hat{o}} = \frac{62,2 - 45,6}{\sqrt{249 \cdot (170,77 + 162,39)}} \cdot \sqrt{\frac{250 \cdot 250 \cdot 498}{500}} = 14,30.$$

Оскільки $|T_{\hat{m}\hat{m}\hat{n}\hat{o}}| > t_{\hat{e}\hat{d}}$, то середні вибіркові відрізняються суттєво (не випадково).

Для експериментальних груп аналіз навчальних досягнень на етапах вхідного й вихідного контролю проведений аналогічно (див. табл. 3.9).

Сформованість психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців ДСНС України на етапах вхідного й вихідного контролю (експериментальні групи)

Рівень		Низький			Середній				Високий
Бали		27	35	43	51	59	7	5	83
Кількість курсантів	ЕГ (вхід) $n_1 = 260$	37	56	68	45	29	5	0	0
	ЕГ (вихід) $n_2 = 260$	0	0	20	24	38	2	9	57
		37	56	88	69	67	77	69	57
		37	93	181	250	317	394	463	520

а) Однорідність (критерій Вілкоксона [39, с. 247]).

$$1. \quad w_{i\hat{e}a\hat{e}\hat{d}} = 64371 ; w_{\hat{a}\hat{d}\hat{d}\hat{a}\hat{e}\hat{d}} = 71089 .$$

2. Загальний варіаційний ряд:

1 ... 37 38 ... 93 94 ... 181 182 ... 250 251 ... 317 318 ... 394 395 ...
463 464 ... 520.

3. Досліджуване значення критерію $w_{\hat{n}\hat{n}\hat{n}\hat{d}} = 41307$.

Оскільки $w_{\hat{n}\hat{n}\hat{n}\hat{d}} < w_{i\hat{e}a\hat{e}\hat{d}}$, то експериментальні групи на етапах вхідного й вихідного контролю якісно неоднорідні.

б) Основні числові характеристики знайдено в попередніх пунктах

$$\bar{y}_1 = 44,8; S_{y_1}^2 = 159,89; \text{ довірчий інтервал } (43,3; 46,3).$$

$$\bar{y}_2 = 67,8; S_{y_2}^2 = 147,82; \text{ довірчий інтервал } (66,3; 69,3).$$

в) Порівняння середніх вибірових (критерій Стьюдента [39, с. 215]).

1. Критичне значення критерію: $t_{\hat{e}\hat{d}}(\alpha; k) = t_{\hat{e}\hat{d}}(0,05; 498) = 1,96$.

2. Досліджуване значення критерію:

$$T_{\hat{n}\hat{n}\hat{n}\hat{d}} = \frac{67,8 - 44,8}{\sqrt{259 \cdot (159,89 + 147,82)}} \cdot \sqrt{\frac{260 \cdot 260 \cdot 518}{520}} = 21,1.$$

$|T_{\text{нїїїї}}| > t_{\text{їїї}}.$ Середні показники навчальних досягнень студентів експериментальних груп до й після проведення формувального експерименту відрізняються суттєво.

Формувальний експеримент засвідчив, що високого рівня сформованості психолого-педагогічної компетентності в експериментальній групі досягли 21,9 % курсантів і студентів. Кількість курсантів із низьким рівнем сформованості психолого-педагогічної компетентності знизилася до 7,8 %, водночас зросла до 70,3 % чисельність курсантів, які демонструють середній рівень сформованості психолого-педагогічної компетентності.

Успішність навчання в експериментальній групі становить 92,2 %, якість навчання – 56,6 %. У контрольній групі ці показники такі – 87,2 % і 37 %.

Унаслідок формувального експерименту, позитивних результатів досягнуто в обох групах, однак кількісні та якісні показники експериментальної групи суттєво перевищують показники контрольної групи. Значущість різниці цих показників із вірогідністю 95 % підтверджена статистичним аналізом експериментальних даних.

Кількість курсантів із високим рівнем сформованості психолого-педагогічної компетентності в експериментальній на 11,5 % більша, ніж у контрольній; якість навчання в ЕГ на 19,6 % вища, ніж у КГ, а успішність в ЕГ на 5 % вища, ніж у КГ. Середній бал успішності експериментальної групи на 9 % вищий, ніж контрольної.

Отже, отримані внаслідок формувального експерименту відомості щодо рівня сформованості психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців ДСНС України демонструють істотні позитивні зрушення. Із вірогідністю 0,95 можна стверджувати, що авторська методика формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців ДСНС України є більш ефективною, ніж традиційна. Це дає змогу підсумувати, що сформульована мета та завдання дослідження реалізовані, а розроблена теоретико-методологічна концепція довела свою ефективність та може бути

покладена в основу формування психолого-педагогічної компетентності фахівців ДСНС України.

3.3. Методичні рекомендації щодо формування психолого-педагогічної компетентності здобувачів відомчих ЗВО ДСНС України

Розроблені методичні рекомендації базовані на результатах проведеного дослідження та охоплюють усі компоненти педагогічної системи (цільовий, змістовий, діяльнісний, результативний). Нижче наведені методичні рекомендації для викладачів ЗВО, що підвищують професіоналізм викладацького складу .

1. Формуванню психолого-педагогічної компетентності курсантів сприяє мотивування майбутніх фахівців ДСНС України шляхом збагачення змісту програм та навчальних дисциплін психолого-педагогічною тематикою.

Наше дослідження доводить необхідність наповнення змісту програм і навчальних дисциплін таким матеріалом, що актуалізує мотиваційно-потребнісну сферу, спонукає курсанта до дії та породжує професійну активність. Актуалізація мотиваційно-потребнісної сфери сприяє формуванню життєвих цінностей, толерантного ставлення до інших людей та їх світосприйняття. Розвиваючи психолого-педагогічну компетентність майбутнього фахівця ДСНС України, акцентують увагу на посиленні потреби в оволодінні знаннями, цікавості до опанування професійних умінь та навичок, удосконаленні творчого мислення. Це вимагає включення до навчальних дисциплін різноспрямованого матеріалу, який би оптимізував не тільки оволодіння професійними вміннями та навичками, а й особистісне зростання курсанта.

Зміст навчання важливо вибудовувати з урахуванням виокремлених у ході нашого наукового пошуку компонентів психолого-педагогічної компетентності: професійно-діяльнісного та особистісного (рис. 2.2).

Урахування особистісного компонента передбачає спрямування уваги викладачів на особистість курсанта, його бажання змінитися, пізнати та реалізувати отримані знання, що й слугуватиме внутрішнім мотивом курсанта. Важливого значення набувають зусилля викладачів по розвитку когнітивної (професійна компетентність, рефлексивність, децентрація мислення), емоційної (тактовність, позитивне ставлення до оточення, відвертість у вияві власних почуттів) та поведінкової (здатність до саморегулювання, коригування власних дій, упевненість, відповідальність) сфер. Професійно-діяльнісний компонент психолого-педагогічної компетентності реалізований шляхом створення мотиваційного середовища, що сприяє ефективності підготовки майбутніх фахівців ДСНС України.

Підґрунтя для такого середовища – упровадження в навчальні курси психолого-педагогічної інформації, що оптимізує розвиток рефлексивного мислення та самоаналізу майбутніх фахівців ДСНС України. Крім того, ураховано ціннісні орієнтири курсантів, соціальні стереотипи тощо. Перелічені вище курси запропоновано викладати із застосуванням активних методів формування психолого-педагогічної компетентності. Лекційні курси розроблено із застосуванням лекції-дискусії, лекції-презентації, проблемної лекції, міні-лекції, а семінарські заняття – у вигляді дискусій, обговорень, «круглого столу», із застосуванням різних видів ігор тощо.

2. Необхідним є створення викладачами позитивного психологічного клімату в курсантському колективі, що спонукає до вияву творчості та спонтанності поведінки.

У ході дослідження доведено, що створенню позитивної атмосфери на заняттях сприяє впровадження таких принципів, як: принцип активності учасників (курсанти постійно залучені до різних дій: обговорень, дебатів, програвання рольових ситуацій, виконання спеціальних усних і письмових вправ та ін.); принцип дослідницької позиції (створення ситуацій, де курсант самостійно добирає варіант розв’язання проблемної ситуації; у ході роботи в групах тренінгу створюють такі ситуації, коли учасникам потрібно знайти

розв'язання проблеми, самостійно сформулювати вже відомі в психології закономірності взаємодії й спілкування людей); принцип об'єктивування поведінки (важливості набуває зворотній, внутрішній (самоконтроль), зовнішній зв'язки (перевірка засвоєних курсантами знань); принцип партнерського спілкування (сприйняття цінностей іншої особи, її думок, інтересів, ухвалення рішень із максимально можливим урахуванням інтересів всіх учасників спілкування).

3. Належний психолого-педагогічний простір допомагає діагностувати здобуті знання та вміння курсантів із психолого-педагогічної компетентності.

Навчальна атмосфера повинна допомагати курсантові демонструвати організаційно-педагогічні навички, зокрема виконувати управління оперативними підрозділами, караулом, проводити інспекційну роботу. Важливу роль відіграє практичний досвід у психолого-педагогічній роботі, зокрема проведення бесід, просвітницьких заходів у ЗВО, ЗОШ, уміння невербально передавати та декодувати інформацію під час навчального процесу. Викладач орієнтує курсанта щодо вибору науково-методичної літератури з проблем психолого-педагогічної компетентності, бібліографії, що полегшує виконання самостійних завдань, сприяє розвитку творчості.

4. Для розвитку психолого-педагогічної компетентності ефективним є застосування активних методів навчання.

Використання на заняттях активних методів навчання (проведення дискусій, дебатів, елементів соціально-психологічного тренінгу, методу аналізу конкретних ситуацій та ін.) сприяє налагодженню міжособистісної взаємодії шляхом діалогу в процесі засвоєння навчального матеріалу; стимулює мотивацію й інтерес у галузі психолого-педагогічної компетентності та в загальноосвітньому плані; підвищує рівень активності й самостійності курсантів; розвиває навички аналізу, критичності мислення, взаємодії, комунікації; орієнтує на співпрацю, емпатію, соціальні цінності; оптимізує саморозвиток і розвиток завдяки взаємодії з викладачами. Активні методи навчання дають змогу розвивати уміння ухвалювати самостійні

рішення; ставити мету і знаходити шляхи її досягнення; шукати нестандартні, оригінальні рішення; реалізовувати особистісний потенціал тощо. Застосування активних методів навчання у ЗВО допомагає викладати матеріал у доступній, цікавій формі, що поглиблює знання, породжує інтерес до пізнання та формує особистісну, соціальну, інтелектуальну компетенції.

5. Важливу роль відіграє профорієнтаційна робота викладачів, що посилює цікавість та мотивацію курсантів до оволодіння психолого-педагогічною компетентністю.

Одна з «місій» викладача – ознайомлення курсанта з проблемою конкурентоспроможності на професійному ринку праці, проведення лекцій-презентацій, демонстрація роботи фахівців ДСНС України в навчальних закладах, на посаді начальника караулу, інспектора державного пожежного нагляду, працівника райвідділу та управління. Міні-лекції, практичні заняття дають змогу майбутнім фахівцям ДСНС України більш глибоко пізнати особливості роботи пожежника-рятувальника, осмислити її перспективи тощо. Важливо акцентувати на соціальній значущості професії, можливості кар'єрного зростання та фінансовій стабільності.

6. Високий рівень підготовки викладача ВНЗ до формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців ДСНС України передбачає наявність педагогічного досвіду, високий інтелектуальний рівень, здатність до педагогічної рефлексії та самоаналізу, відкритість до нового досвіду, соціальний інтелект, позитивний емоційний стан та вміння володіти собою.

Педагогічний досвід полягає не лише в досягненні певного віку, а й у наявності практики психолого-педагогічної взаємодії з людьми в найрізноманітніших ситуаціях. Потрібно дотримуватися гуманістичних принципів у взаєминах педагога та курсанта: відвертості та автономності; переконливості за умов збереження альтернативи; довіри й сумніву; суб'єкт-суб'єктної позиції. Це допомагає розвивати інтелектуальні, творчі, організаторські здібності; уможливлює самостійну пізнавальну творчу активність курсанта; розширює обсяг знань за допомогою додаткових

джерел; стимулює самоосвіту, самовдосконалення, самореалізацію й самоактуалізацію; активізує пошук нестандартних вирішень завдань у різних галузях науки.

Високий інтелектуальний рівень. Інтелектуальні якості зміцнюють педагогічні вміння викладача, допомагають знайти правильні підходи у викладацькій та виховній роботі. До таких якостей належить логічність мислення, критичність, розвинута уява, винахідливість, дотепність, оперативність мислення, що характеризує здатність швидко знаходити оптимальний варіант для виконання педагогічних завдань.

Здатність до педагогічної рефлексії та самоаналізу. Глибоке розуміння педагогом себе передбачає прагнення до самопізнання, здатність до самоаналізу та рефлексії. Педагогічна рефлексія прогнозує психологічне відчуття учасниками педагогічного процесу один одного, психологічне відчуття емоційного стану курсантів. Рефлексія в педагогічному процесі – це процес самоідентифікації суб'єкта у взаємодії з тими, хто навчається. Рефлексивний викладач повинен мати професійне уявлення про всі види педагогічної діяльності та вміти аналізувати й узагальнювати досвід педагогічної діяльності; адаптуватися, доповнювати та змінювати навчальний матеріал; використовувати різні форми навчання для досягнення оптимального результату; утримувати увагу й зацікавлювати курсантів; прогнозувати наслідки професійних дій; виявляти високу професійну готовність у ході виконання власних професійних обов'язків. У такого викладача розвинуте критичне, асоціативне, рефлексивне мислення, навички самодіагностики, самоконтролю, він відкритий до нового досвіду, розвитку внутрішнього творчого потенціалу.

Готовність здобувати новий досвід базована на вмінні швидко вибирати нову корисну інформацію, засвоювати професійну та життєву практику. Педагог, який відкритий для нового досвіду, уміє адекватно застосовувати новітні ідеї, нестандартні ситуації, швидко ухвалювати рішення та виявляти психологічну гнучкість у спілкуванні.

Завдяки соціальному інтелектові викладач адекватно розуміє соціальний контекст взаємодії з курсантом, мотиви поведінки іншої людини, її цінностей. Соціальний інтелект викладача означає витримку, володіння собою, ініціативність, сміливість у спілкуванні, уміння зберігати активність та працездатність під час комунікативної діяльності в умовах високої втомлюваності. Бажаними характеристиками є також надійність, стриманість, оптимізм, відкритість, невимушеність, енергійність, пристосованість.

Позитивний емоційний стан та вміння володіти собою. Позитивний емоційний стан викладача пов'язаний із психологічною відкритістю, толерантністю, соціальною активністю, відсутністю депресивних, агресивних виявів, умінням абстрагуватися від негативних емоцій, здатністю сублімувати психічну енергію в суспільно корисну працю й відчувати задоволення від самореалізації; здатністю до конструктивної співпраці та партнерських стосунків із людьми за умови збереження особистої незалежності й самоповаги; комфортним самовідчуттям у ситуаціях спілкування та професійної взаємодії за умови психологічної захищеності; вираженням почуттям вдячності іншим людям.

7. Упровадження у навчальний процес спецкурсу «Основи психолого-педагогічної компетентності» з елементами соціально-психологічного тренінгу, що сприяє не тільки формуванню професійних якостей, а й розвитку психологічної зрілості, уміння швидко та творчо опановувати професійні знання й уміння та реалізувати їх у практичній діяльності, удосконалював здатність до конструктивної співпраці й партнерських стосунків із людьми за умови збереження особистої незалежності та самоповаги, прагнення до освіти, самовдосконалення і творчості. Дисципліна становить 60 годин, із них 8 год. – лекційних, 8 год. – семінарських, 16 год. – самостійної роботи, 28 год. – лабораторних занять. В основу спецкурсу покладено матеріали, які з'ясовують наукову сутність проблеми психолого-педагогічної компетентності; стан опрацювання проблеми компетентнісного підходу в Україні; критерії сформованості психолого-педагогічної

компетентності випускника ЗВО; показники психолого-педагогічної готовності фахівців ДСНС України до професійної діяльності.

Спецкурс «Основи психолого-педагогічної компетентності» включає два модулі: компетентність у науково-педагогічній літературі, психолого-педагогічна компетентність фахівців ДСНС України. У модулі «Компетентність у науково-педагогічній літературі» презентовано проблеми компетентнісного підходу в науковій літературі, схарактеризовано сутнісний зміст поняття «психолого-педагогічна компетентність, основні складники компетентнісного підходу («компетентність», «компетенція», «компетентний»); проаналізовано стан опрацювання компетентнісного підходу в Америці, країнах Європи та Україні.

Змістовий модуль «Психолого-педагогічна компетентність фахівців ДСНС України» присвячений аналізу проблеми професійно-педагогічної компетентності; вивченню показників готовності до психолого-педагогічної діяльності, характеристики педагогічних умінь та навичок; виокремленню критеріїв психолого-педагогічної компетентності випускника ЗВО. У модулі осмислено професійну підготовку фахівців ДСНС України на ґрунті наукової літератури, описано показники психолого-педагогічної підготовки майбутнього фахівця ДСНС України.

Опанувавши спецкурс «Основи психолого-педагогічної компетентності», курсанти повинні знати: базові поняття з проблеми компетентності (компетентність, компетентнісний, компетентний), основні наукові підходи до проблеми компетентності, особливості тлумачення проблеми психолого-педагогічної компетентності в науковій літературі, основні показники та критерії сформованості психолого-педагогічної компетентності, основні форми й методи психолого-педагогічної роботи, особливості психолого-педагогічної роботи пожежника-рятувальника. Курсанти також повинні вміти застосувати теоретичні знання для розв'язання практичних проблем у ході психолого-педагогічної практики.

Спецкурс передбачає чотири етапи: мотиваційний, навчально-аналітичний, оцінювальний та корекційний. Мотиваційний етап ураховує мотиви формування психолого-педагогічної компетентності, зокрема: загально соціальні, професійні, пізнавальні, соціальної ідентифікації та прагматичні. На навчально-аналітичному етапі курсанти засвоюють отримані знання, аналізують їх та втілюють практично. Серед основних форм роботи – академічна лекція та лекція-дискусія, під час яких аналізують поданий матеріал. На цьому етапі курсанти розвивають уміння організовувати навчальний процес, навчальну діяльність, інструктувати населення, управляти оперативними підрозділами, караулом, проводити інспекційну роботу, використовувати багатство мови в професійній роботі тощо. Окреслений етап має провідне значення для оволодіння професійними знаннями та вміннями, що стає можливим завдяки використанню інтерактивних технологій. Курсанти виконують самостійні та творчі завдання, що зміцнюють сформовані знання та спонукають до опанування нових.

Завдання для самостійної роботи розподілені нами на три рівні:

- розвивально-стимулювальний (актуалізація мисленнєвої діяльності, стимулювання та мотивування курсантів до підвищення рівня знань із проблеми психолого-педагогічної компетентності, збагачення інтелектуальних здібностей, залучення до творчих видів діяльності);
- інформаційно-навчальний (систематизація та закріплення отриманих знань на аудиторних заняттях, формування вмінь використовувати інформативну, довідкову інформацію, застосовувати знання у професійних завданнях);
- дослідницько-творчий (передбачає формування нового рівня професійно-творчого мислення, розвиток пізнавальних здібностей та активності студентів, творчої ініціативи, самостійності, відповідальності й організованості, розвиток дослідницьких умінь тощо).

На оцінювальному етапі проводяться семінарські заняття, під час яких відбувається контроль знань. Семінарські заняття проводять у вигляді

обговорень, дискусій, що дає змогу оцінити не тільки рівень теоретичних знань, а й практичних навичок, зокрема вербальних, невербальних, гностичних.

Отже, на перших трьох етапах більшою мірою реалізований професійно-діяльнісний компонент психолого-педагогічної компетентності, оскільки актуалізовані мотиваційно-потребнісна та ціннісно-смилова сфери. Курсант засвоює отримані знання, навчається реалізовувати їх у практичній діяльності. Лабораторні заняття, на яких курсант реалізовує отримані знання та навички, сприяють розвитку особистісного компонента, що активує три сфери – когнітивну, емоційну, поведінкову. Розуміння курсантом особистісних труднощів у поведінці посилює мотивацію до самопізнання, мисленнєву діяльність, емоційну гнучкість тощо.

Це реалізують на корекційному етапі, що відбувається після оцінювального та передбачає внесення змін в усталену, непродуктивну поведінку, що зумовлює труднощі професійної адаптації курсанта. Лабораторні заняття, які проходять з елементами соціально-психологічного тренінгу, сприяють збільшенню психологічної гнучкості, професійної адаптивності, розвитку саморефлексії та децентрації уваги в соціально-перцептивній взаємодії. Мета розробленого нами соціально-психологічного тренінгу полягала у формуванні психолого-педагогічної рефлексії, самоаналізу, підвищенні професійної адаптації тощо. На лабораторних заняттях обсяг групи повинен становити 10-12 осіб. Перед проведенням занять курсантам повідомляють про дотримання принципів групи: відкритості, доброзичливості, взаєморозуміння, активності, дослідницької позиції, об'єктивування поведінки, партнерського спілкування та ін.

Кожне лабораторне заняття з елементами соціально-психологічного тренінгу має свою спрямованість: розвиток емпатії, емоційної толерантності, педагогічної рефлексії; розвиток комунікативності; розвиток творчості; розвиток здатності до самоаналізу. Лабораторні заняття проходить у три етапи: розминка, основні вправи й підсумкова рефлексія. Важливе значення в

тренінгу мають дві умови – форма розташування учасників і позиція ведучого. Лабораторні заняття проходять у вільній атмосфері, де учасники розташовуються по колу, що вможлиблює рівність усіх учасників, збільшує взаємне, емоційне зараження, допомагає проаналізувати педагогічні процеси, які розгортаються на занятті.

Зміст спецкурсу, а особливо лабораторні заняття, посилюють професійну адаптацію майбутніх фахівців ДСНС України. Запровадження спецкурсу розвиває: уміння взаємодіяти в середовищі колег, студентів, безконфліктність у міжособистісних стосунках, уміння зіставляти власні інтереси з інтересами інших осіб; уміння діагностувати різні педагогічні ситуації, застосовувати педагогічні технології; педагогічну інтуїцію, високий рівень здатності до соціальної рефлексії; узгодженість цілей та результатів діяльності в процесі роботи, адекватність поведінки, її відповідність чинним соціальним правилам, уміння брати на себе відповідальність, обґрунтовувати власні педагогічні дії; критичність, чесність, відкритість до нового досвіду навчання, самовдосконалення, внутрішню гармонію, спокій, позитивний емоційний настрій.

Розроблений нами спецкурс «Основи психолого-педагогічної компетентності» оптимізує розвиток когнітивної (рухової, емоційної, образної пам'яті, творчого, логічного мислення, уваги, уяви, чіткості та лаконічності мови, уміння вербалізувати власні думки); емоційної (безконфліктність, знижена агресивність, позитивне емоційне ставлення до навколишнього світу, відверте виявлення власних почуттів, толерантність до фрустрацій, стресостійкість тощо) та поведінкової сфер (самоконтроль, саморегулювання, упевненість у собі, адаптивність).

ВИСНОВКИ

У монографії теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено організаційно-педагогічні умови, які підвищують ефективність процесу формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців ДСНС України, на підставі чого сформульовано концептуальні висновки.

1. На підставі праць українських і зарубіжних учених досліджено проблему компетентнісного підходу; проаналізовано історичні етапи розвитку, особливості впровадження цього підходу в освіту Америки, України та країн Європи.

В монографії з'ясовано сутність поняття «психолого-педагогічна компетентність». Унаслідок аналізу наукових студій підсумовано, що психолого-педагогічна компетентність представлена в теоретичній літературі як сукупність взаємопов'язаних професійних, комунікативних, особистісних рис, які сприяють зростанню професіоналізму, допомагають досягати якісних результатів у процесі навчання й самовдосконалення, формують готовність до самостійної творчої діяльності курсанта. Осмислення наукової бази дає змогу стверджувати, що психолого-педагогічна компетентність відображає потребу суб'єкта в самозмінах, творчій психолого-педагогічній діяльності, професійному зростанні. Сформульовано власну дефініцію поняття «психолого-педагогічна компетентність»: сукупність професійних і особистісних якостей, які дають змогу ефективно взаємодіяти з оточенням, сприяють успішному розв'язанню складних ситуацій та реалізації творчого підходу до власної професії.

2. З'ясовано особливості формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців ДСНС України. Узагальнено психолого-педагогічні особливості роботи фахівця ДСНС України. Систематизовано критерії психолого-педагогічної компетентності випускників закладів вищої освіти: уміння (організаторські, комунікативні, гностичні); знання (педагогічні, психологічні, фахові); особистісні якості (інтелектуальні, емоційні, адаптивні). Представлено компоненти (професійно-діяльнісний,

особистісний), показники психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців ДСНС України (знання особливостей організації навчально-виховної та науково-дослідницької діяльності, психологічних особливостей поведінки людей в умовах надзвичайної ситуації, нормативних документів; уміння організовувати навчально-виховний процес, проводити просвітницькі заходи, аналізувати, систематизувати й узагальнювати інформацію; здатність до професійного та особистісного зростання, соціально-перцептивний інтелект, спроможність діяти в нестандартних ситуаціях). На основі експериментального дослідження з'ясовано рівні психолого-педагогічної компетентності – низький, середній, високий.

Проаналізовано освітньо-професійні програми, за якими відбувається підготовка здобувачів у відомчих закладах вищої освіти ДСНС України та виокремлено програмні результати навчання та програмні компетентності, які мають безпосередній зв'язок з темою нашого дослідження. Проаналізовані компетентності мають багато спільного з показниками психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців ДСНС України, тому можемо зробити висновок про те, що психолого-педагогічна компетентність є одним із програмних результатів навчання здобувачів у ЗВО ДСНС України.

3. З огляду на теоретичний аналіз наукової літератури й матеріали констатувального експерименту, розроблено модель формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців ДСНС України у закладі вищої освіти та експериментально перевірено її ефективність. Створена модель формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців ДСНС України базована на принципах теорії системності, для неї характерні ознаки цілісності, структурованості, ієрархічності, інтегрованості. Модель формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців ДСНС України включає: мету, зміст, концептуальну основу, компоненти, організаційно-педагогічні умови, навчально-методичне забезпечення, форми й методи роботи, рівні та кінцевий результат.

4. У монографії обґрунтовано організаційно-педагогічні умови, реалізація яких можлива завдяки дотриманню принципів гуманізації й безперервності оволодіння психолого-педагогічною компетентністю в ході навчання; урахуванню ціннісних орієнтацій і мотивів навчання курсантів; кваліфікації викладачів та їхньої мотивації до формування в курсантів психолого-педагогічної компетентності; орієнтації під час розроблення, доповнення навчальних програм і навчально-методичних матеріалів на розвиток освітніх можливостей та здібностей курсантів; підтриманню позитивного емоційного клімату в навчальному колективі. Порівняльний аналіз результатів констатувального й формувального експериментів засвідчив ефективність авторської моделі формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців ДСНС України.

5. Для викладачів і курсантів ЗВО створено навчально-методичний посібник та запропоновано методичні рекомендації з формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців ДСНС України. Розроблено та впроваджено в практику професійної підготовки курсантів відомчих вищих закладів освіти спецкурс «Основи психолого-педагогічної компетентності», що реалізується на чотирьох етапах: мотиваційному, навчально-аналітичному, оцінювальному та корекційному. До спецкурсу включено сукупність інтерактивних методів навчання, рефлексивні методики, що розвивають у курсантів комунікативні навички, саморегуляцію, самоконтроль, рефлексивне мислення, емпатію та творчість.

Узагальнені результати дослідження довели ефективність запропонованих організаційно-педагогічних умов формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців ДСНС України. Успішне розв'язання зазначеної проблеми на теоретичному та методичному рівнях підтвердило загальну гіпотезу дослідження про те, що ефективність процесу формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців ДСНС України підвищиться за умови впровадження в навчальний процес низки організаційно-педагогічних умов: розроблення навчально-

методичного забезпечення; актуалізація викладачами позитивного психологічного клімату в курсантському колективі, стимулювання інтелектуальних, пізнавальних процесів курсантів, їхнього прагнення до саморозвитку; організація навчально-виховного процесу, побудованого на інтерактивній взаємодії його учасників; введення спецкурсу «Основи психолого-педагогічної компетентності» з елементами соціально-психологічного тренінгу; наявність професійних умінь у викладачів, позитивного взаємообміну між викладачами та курсантами; організація навчального простору з акцентом на мотиви: загальносоціальні, професійні, пізнавальні, соціальної ідентифікації, прагматичні.

Результати наукового пошуку можуть бути використані для підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців ДСНС України у відомчих ЗВО в аспекті формування психолого-педагогічної компетентності. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців ДСНС України у ЗВО і не претендує на всебічне з'ясування порушеного питання. Перспективи подальших наукових студій полягають у дослідженні таких напрямів: гендерні особливості формування психолого-педагогічної компетентності; удосконалення практичних методів, прийомів, технологій формування психолого-педагогічної компетентності; вплив психолого-педагогічної компетентності на професійну адаптацію молодих фахівців ДСНС України тощо.

ДОДАТКИ

Додаток А

Таблиця А.1

Анкета для курсантів

«Діагностика готовності курсантів до формування психолого-педагогічної компетентності»

№	Запитання	Відповідь
1.	Чи знайомі Ви з поняттям психолого-педагогічна компетентність?	Так Ні
2.	Чи цікавить Вас психолого-педагогічний аспект вашої роботи?	Так Ні
3.	Чи вважаєте Ви за необхідне формувати в майбутнього фахівця ДСНС України психолого-педагогічну компетентність?	Так Ні
4.	Чи доцільним було б введення курсу лекційних та семінарських занять із формування психолого-педагогічної компетентності?	Так Ні
5.	Чи сприяє вивчення дисциплін, що викладають у ЗВО, набуттю психолого-педагогічної компетентності?	Так Ні
6.	Чи вважаєте Ви психолого-педагогічну компетентність умовою становлення Вашого професіоналізму?	Так Ні
7.	Чи звертають викладачі увагу під час семінарських занять на рівень сформованості Вашої педагогічної майстерності?	Так Ні
8.	Наскільки важливим було б упровадження психолого-педагогічної практики в ЗОШ ?	Так Ні
9.	Чи вважаєте Ви достатнім рівень Вашої психолого-педагогічної компетентності?	Так Ні
10.	Чи потрібне володіння психолого-педагогічною компетентністю фахівцям ДСНС України?	Так Ні
11.	Чи хотіли б Ви відвідувати факультатив із підвищення психолого-педагогічної компетентності?	Так Ні
12.	Чи достатньо наукової літератури для самостійного підвищення психолого-педагогічної компетентності?	Так Ні
13.	Чи приділяють викладачі увагу формуванню у Вас психолого-педагогічної компетентності?	Так Ні

Додаток Б

Таблиця Б.1

Анкета «Мій емоційний стан»

№	Твердження	Відповідь
1.	У мене часто буває поганий настрій.	Так. Інколи. Ні.
2.	Довколишній світ здається мені сірим та безперспективним.	Так. Інколи. Ні
3.	Я люблю читати книги про важке життя людей, сімейні драми.	Так. Інколи. Ні
4.	Мене дратує турбота людей про мене.	Так. Інколи. Ні
5.	Я завжди піклуюся про інших осіб.	Так. Інколи. Ні
6.	Я часто виявляю агресивність стосовно людей, які мене оточують.	Так. Інколи. Ні
7.	Я завжди йду на допомогу, навіть якщо мене про це не просять.	Так. Інколи. Ні
8.	У робочих питаннях я часто покладаюся на інтуїцію.	Так. Інколи. Ні
9.	Людині, яка потрапила в біду, я здатен допомагати навіть шляхом власного здоров'я.	Так. Інколи. Ні
10.	Я ставлюся до життя по-філософськи.	Так. Інколи. Ні
11.	Я передчуваю негативні життєві події.	Так. Інколи. Ні
12.	У надзвичайній ситуації мої дії впевнені та позбавлені страху.	Так. Інколи. Ні
13.	Інтуїтивно я відчуваю життєву ситуацію та дію відповідно до передчуттів.	Так. Інколи. Ні
14.	Мені хочеться плакати, коли я бачу людину, яка страждає.	Так. Інколи. Ні
15.	Я дуже залежу від емоційного стану оточення.	Так. Інколи. Ні
16.	Я не здатний сприймати критику на власну адресу.	Так. Інколи. Ні
17.	Я ухвалюю рішення, керуючись на передчуттями.	Так. Інколи. Ні
18.	Я люблю домашніх тварин.	Так. Інколи. Ні
19.	Я завжди планую життя.	Так. Інколи. Ні

Продовж. табл. Б.1.

20.	У мене бувають спалахи немотивованої люті.	Так. Інколи. Ні
1.	Я відчуваю, що світ несправедливий до мене.	Так. Інколи. Ні
2.	Я часто почуваюся самотнім.	Так. Інколи. Ні
3.	Спілкування – це моє життя.	Так. Інколи. Ні
4.	Я – емоційно чуттєва людина.	Так. Інколи. Ні
5.	Я часто конфліктую через дрібниці.	Так. Інколи. Ні
6.	Я часто ставлю себе на місце іншої людини.	Так. Інколи. Ні
7.	Перш ніж зробити зауваження іншій людині, я аналізую кожне власне слово.	Так. Інколи. Ні
8.	Мені важко визнавати власні помилки.	Так. Інколи. Ні
9.	Я завжди уважно вислуховую інших осіб.	Так. Інколи. Ні
0.	Я завжди терплю образи та намагаюся поводитись толерантно.	Так. Інколи. Ні
1.	Я завжди аналізую власні вчинки та намагаюся уникати помилок.	Так. Інколи. Ні
2.	Я завжди впевнений у собі під час конфлікту.	Так. Інколи. Ні

Додаток В

Тест професійної адаптації

1. Чи прагнете Ви при нагоді познайомитися з керівництвом?
2. Чи буваєте Ви цілий день у мрійливому настрої?
3. Чи вважаєте Ви, що багато людей вдається до балаканини, а не робить справами?
4. Чи охоче Ви берете на себе обов'язок представляти людей один одному?
5. Чи боїтеся Ви звертатися до лікаря з приводу якої-небудь хвороби?
6. Чи вважаєте Ви, що всі люди на світі можуть жити у злагоді?
7. Чи дуже Вас зачіпають глузливі репліки, коли говорите з іншими людьми?
8. Чи часто у Вас буває поганий настрій?
9. Чи впевнені Ви, що на світі є багато людей, яким Ви не можете довіряти?
10. Чи намагалися Ви коли-небудь поліпшити настрій у колективі?
11. Чи часто Ви відчуваєте самотність, навіть перебуваючи серед людей?
12. Чи вважаєте Ви, що краще вдавати із себе кого-небудь, ніж розповідати всю правду?
13. Чи любите Ви ходити в гості?
14. Чи турбує Вас думка про землетрус або про пожежу?
15. Чи поводитися люди вороже стосовно Вас?
16. Чи хвилюєтеся Ви, коли приходите на збори й бачите, що всі інші люди вже сидять?
17. Чи буваєте Ви настільки зворушені, що Вам хочеться плакати?
18. Чи траплялося у Вас відчуття, що хтось хоче навмисно Вам нашкодити?
19. Чи відчуваєте Ви дискомфорт, виступаючи на зборах перед колективом?
20. Чи відчуваєте Ви жах, коли бачите змію?

21. Чи часто Ви переживаєте відчуття, що люди Вас не розуміють?
22. Чи охоче Ви розмовляєте із супутниками в поїзді або в автобусі?
23. Чи часто у Вас що-небудь трапляється не з Вашої вини?
24. Чи вважаєте Ви, що правильніше здебільшого бути щирим?
25. Чи легко Вам попросити іншу людину про допомогу?
26. Чи боїтеся Ви блискавки?
27. Чи звинувачували Вас люди в тому, що Ви суворі до них?
28. Чи страждаєте Ви від боязкості або від сором'язливості?
29. Чи засмучуєтеся Ви через поганий відгук про свою роботу?
30. Чи буває у Вас відчуття, що на цьому світі багато дурнів?
31. Чи важко Вам щось просити в незнайомої людини?
32. Чи доводилося Вам коли-небудь відчувати, що хтось Вас гіпнотизує або вимушує чинити проти своєї волі?
33. Чи часто Вам доводилося переживати обман товариша?
34. Чи важко Вам запропонувати групі людей тему для дискусії?
35. Чи заздрили Ви коли-небудь чужому щастю?
36. Чи вважаєте Ви, що можете повірити чоловікам (жінкам) у тому, що вони поводитимуться чесно стосовно Вас?
37. Чи є у Вас досвід планування діяльності інших людей?
38. Чи боїтеся Ви впасти, перебуваючи на високому місці?
39. Чи дуже Вас нервує легковажна або знервована людина?
40. Чи важко Вам почати розмову з людиною, якій тільки що були представлені?
41. Чи легко Ви дозволяєте переконати себе в чомусь?
42. Чи є люди, яких Ви не любите?
43. Чи відчували Ви страх перед колективом?
44. Чи жалкуєте Ви коли-небудь про позитивні вчинки?
45. Чи вважаєте Ви, що більшість людей вчинила б нечесно, якби не боялася наслідків поганих вчинків?
46. Чи легко Вам знайомитися з протилежною статтю?

47. Чи турбує Вас відчуття, що люди можуть вгадати Ваші думки?
48. Чи часто Ви помічаєте, що хтось із Ваших знайомих робить некоректні зауваження?
49. Чи важко Вам звернутися по допомогу до членів колективу?
50. Чи легко Вас розсердити?
51. Чи вважаєте Ви, що більшість людей використовує Вас за першої нагоди?
52. Чи часто Ви відчуваєте себе жалюгідним?
53. Чи вважаєте Ви, що єдиний спосіб досягнути чого-небудь у житті – це піклуватися насамперед про себе?
54. Чи дуже важко Вам виступати перед людьми?
55. Чи мучить Вас відчуття своєї неповноцінності?
56. Чи бувало у Вас відчуття, що люди осуджують Вас?
57. Чи любите Ви танцювати?
58. Чи вважають Вас нервовими?
59. Чи вважаєте Ви, що потрібно поважати звичаї інших народів?
60. Чи часто ви захоплюєтеся іншими людьми?
61. Чи здається Вам, що багато людей, яких Ви знаєте, украй нерозумні?
62. Чи буваєте Ви відповідальними в колективних заходах?
63. Чи часто Ви червонієте?
64. Чи здається Вам, що це добре – звертати увагу людей на помилки?
65. Чи траплялося Вам переходити на інший бік вулиці, щоб уникати зустрічі зі знайомими ?
66. Чи мучило Вас відчуття, що предмети нереальні?
67. Чи траплялося Вам бути обдуреним людиною, яку Ви вважали своїм другом?
68. Якщо Ви запізнилися на збори, чи вважаєте Ви за краще стояти або зовсім піти замість того, щоб сісти попереду?
69. Чи легко Ви ображаєтеся?

70. Чи вважаєте Ви, що люди охоче присвячують свій час і сили, щоб виявити люб'язність до іншої особи?

71. Чи вмієте Ви швидко зближуватися з людьми?

72. Чи з'являються у Вас думки про нещастя, яке могло б статися з Вами?

73. Чи є у Вас відчуття, що Ви робите багато добрих справ?

74. Чи часто Ви буваєте центром уваги колективу?

75. Чи мучить Вас припущення, що люди спостерігають за Вами на вулиці?

76. Чи переконувалися Ви, що повинні стежити за тим, щоб люди не користувалися Вами у своїх інтересах?

77. Чи вважали Ви за краще мати декілька хороших друзів замість безлічі випадкових знайомих?

78. Чи Ви реагуєте болісно на критику?

79. Чи часто Ви відчуваєте, що здатні когось переконувати?

80. Чи стурбовані Ви, якщо вимушені попросити дозвіл покинути колектив?

81. Чи часто Ви хвилюєтеся?

82. Чи вважаєте Ви за краще триматися осторонь під час суспільних заходів?

83. Чи доводилося Вам постійно роздумувати над якою-небудь особливою, непотрібною ідеєю, яка мучить Вас?

84. Чи згодні Ви з твердженням «Більшість людей може змінити власні думки, якщо їм це вигідно»?

85. Чи відчуваєте ви хвилювання, якщо Вас несподівано викликає керівництво?

86. Чи трапляються у Вас безпричинні перепади настрою?

87. Чи згодні Ви з думкою, що не існує абсолютно безкорисних вчинків?

88. Чи охоче Ви берете участь в урочистих зборах і веселих розвагах?

89. Чи довго Вас зазвичай мучать принизливі переживання?

90. Чи дуже важко для Вас заговорити з незнайомою людиною?

91. Чи боялися Ви, що хтось може Вам нашкодити?
92. Чи соромитеся Ви, коли доводиться інформувати про що-небудь колектив?
93. Чи часто Ви заклопотані думками, які не дають Вам заснути?
94. Чи відчуваєте Ви тривогу, коли виступаєте перед колективом?
95. Чи боїтеся Ви залишатися наодинці в темряві?

Інструкція

Запропонований тест призначений для виявлення рівня Вашої професійної адаптації та отримання інформації про деякі особливості Вашої поведінки. Прочитайте запитання і запишіть у бланку відповідей те, що в більшій мірі Вам підходить: «Так» або «Ні». Ви не обмежені в часі, але намагайтеся працювати швидко. Якщо Ви добре зрозуміли інструкцію, починайте працювати.

Опрацювання результатів

Під час обробки даних, у випадку спів падання позитивної відповіді на запитання з відповідним номером запитання в ключі, респондент отримує один бал за цією шкалою. Потім підсумовуються усі бали по кожній шкалі та визначається її описання.

Шкала «с» – субмісивність – включає 35 питань про стійкість або нестійку поведінки особи. Високі бали ($s=16,8$) означають, що особистість відчуває недолік упевненості в собі в деяких ситуаціях, невпевнена у своєму статусі в колективі, не бере участі у виробничих заходах, не виконує спільних функцій у колективі. Низькі бали ($s=8,4$) характеризують самовпевнених людей, які мало звертають увагу на те, що думають про них, вони здатні виступати перед великою кількістю людей і говорити без хвилювання. Їх часто не люблять, що призводить до ще більшої їхньої самовпевненості.

Шкала «d» – емоційність – передбачає 34 питання про позитивні або про негативні відчуття людини. Високі бали ($d=15,72$) характеризують труднощі адаптаційного процесу в людини, які виникають унаслідок надмірних

переживань. Такі люди не вміють адекватно виражати й контролювати свої емоції. Вони можуть бути зовні знервованими, легко збудливими або, навпаки, неемоційними, несприйнятливими, пасивними в колективі. Низькі бали ($d=8,28$) свідчать про вміння людини адекватно реагувати на різні ситуації, характеризують високу міру адаптивності.

Шкала «е» – ворожість – включає 30 питань про доброзичливі або про ворожі стосунки людини з оточенням. Високі бали ($e=15,72$) характеризують людей, які не вміють адекватно реагувати на дружні відчуття, вони підозрілі до інших людей, виявляють критичність і ворожість до людей. Низькі бали ($e=6,2$) свідчать про внутрішню сором'язливість, боязкість і нерішучість у справах.

Ключ

Шкала	Описання	Бали	Запитання
«с» - субмісивність	Дуже нестійкі	0-2	1,4,7,10,13,16,19,22,25,28,31,
	Нестійкі	3-6	34,37,40,43,46,49,52,55,58,61,
	Помірно нестійкі	7-18	64,67,70,73,76,79,82,85,88,91,
	Субмісивні	19-23	93,95,97,99
	Дуже субмісивні	Більше 23	
«d» - емоційність	Прекрасна	0-2	2,5,8,11,14,17,20,23,26,29,32,
	Добра	3-6	35,38,41,44,47,50,53,56,59,62,
	Середня	7-15	65,68,71,74,77,80,83,86,89,92,
	Слабка	16-20	94,96,98
	Незадовільна	Більше 20	
«е» - ворожість	Дуже приятні	0-2	3,6,9,12,15,18,21,24,27,30,33,

	Приязні	3-5	36,39,42,45,48,51,54,57,60,63,
	Помірно приятні	6-14	66,69,72,75,78,81,84,87,90
	Критичні	15-18	
	Ворожі	Більше 18	

Додаток Д

Таблиця Д.1.

Анкета для викладачів

**«Діагностика готовності викладацького складу до формування
психолого-педагогічної компетентності у майбутніх фахівців ДСНС
України»**

№	Запитання	Відповідь
1.	Чи потрібна майбутнім фахівцям ДСНС України психолого-педагогічна компетентність?	Так Ні
2.	Чи відкриваються більші професійні можливості фахівцю ДСНС України, який володіє психолого-педагогічною компетентністю?	Так Ні
3.	Чи сприятиме психолого-педагогічна компетентність розвиткові професіоналізму майбутнього фахівця ДСНС України?	Так Ні
4.	Чи сприятиме володіння психолого-педагогічною компетентністю майбутнім фахівцем ДСНС України зростанню його конкурентоспроможності на ринку праці?	Так Ні
5.	Спробуйте оцінити Ваш рівень володіння психолого-педагогічною компетентністю за 5-ти бальною шкалою, де 1 – найнижчий, а 5 – найвищий рівень.	1, 2, 3, 4, 5
6.	Чи сприятимуть підвищенню Вашої професійної кваліфікації знання з психолого-педагогічної компетентності?	Так Ні
7.	Чи в достатній мірі представлено інформацію з проблеми психолого-педагогічної компетентності у науково-методичній літературі?	Так Ні
8.	Чи володієте Ви педагогічними технологіями, які дозволять мотивувати студентів до формування психолого-педагогічної компетентності ?	Так Ні
9.	Чи потрібно розвивати у майбутнього фахівця ДСНС України творчість та спонтанність?	Так Ні

Продовж. табл. Д.1.

10.	Чи володієте Ви активними методами, які сприятимуть розвитку психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців ДСНС України?	Так Ні
11.	Чи бажаєте Ви проводити роз'яснювальну роботу серед студентів та курсантів щодо важливості володіння ними психолого-педагогічною компетентністю?	Так Ні
12.	Чи проходить Ви групи особистісного росту, що сприяють розвитку педагогічної рефлексії, самоаналізу?	Так Ні
13.	Чи готові Ви до підвищення власних знань з психолого-педагогічної компетентності?	Так Ні
14.	У якій формі є для Вас зручним надання інформації з психолого-педагогічної компетентності?	Ваш варіант відповіді

Додаток Е

Тест на визначення знань із психолого-педагогічної компетентності

1. Компетентнісний підхід – це:

- а) спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості;
- б) обізнаність у певній сфері діяльності;
- в) підхід, що реалізують у ЗВО.

2. Результат навчання у ЗВО передбачає:

- а) формування набору компетенцій, що включають знання, розуміння й навички курсанта, які визначені програмою навчання в цілому;
- б) набуття кваліфікації;
- в) підвищення рівня особистісного розвитку.

3. Компетенція – це:

- а) обізнаність у певній сфері діяльності та коло повноважень певної організації, установи чи особи;
- б) обізнаність у справі;
- в) майстерність.

4. Компетентний фахівець:

- а) суб'єкт, глибоко обізнаний у певному колі питань, авторитетний у якійсь галузі, володіє компетенцією;
- б) майстер власної справи;
- в) той, хто має вищу освіту.

5. Психолого-педагогічна компетентність:

- а) максимально адекватна, пропорційна сукупність професійних, комунікативних, особистісних якостей педагога, що дає змогу досягти якісних результатів у процесі навчання та виховання студентів;
- б) компетентність фахівця високого рівня;
- в) якості спеціаліста з педагогіки.

6. Психолого-педагогічна компетентність за А. Москаленко складається з:

- а) наявності необхідних психолого-педагогічних знань про загальні закономірності навчання, виховання та розвитку; здатності визнавати особистість студента як найвищу цінність; уміння творчо самовиражатися;
- б) психологічних, педагогічних знань, загальних знань, умінь та навичок;
- в) творчих здібностей, загальних знань, навичок педагогічного спілкування, психологічних знань.

7. Професійно-педагогічна компетентність – це:

- а) готовність до педагогічної діяльності, що допомагає педагогові самостійно й ефективно досягати поставлених педагогічних цілей;
- б) готовність до психологічної діяльності;
- в) уміння та навички, що набуває педагог у процесі діяльності.

8. Професійна компетентність – це:

- а) єдність професійних знань, умінь, професійних позицій та психологічних якостей педагога, що вможливають високий рівень його професійної діяльності; єдність теоретичної та практичної готовності педагога до реалізації діяльності, що характеризує його професіоналізм;
- б) набір якостей педагога;
- в) готовність до педагогічної діяльності, що дає педагогові змогу самостійно й ефективно досягати поставлених педагогічних цілей.

9. Критерії професійно-педагогічної компетентності:

- а) когнітивні уміння, операційно-діяльнісні уміння, особистісно-мотиваційні вміння;
- б) творчість, оперативність, комунікабельність, емпатійність;
- в) рефлексивність, уміння брати на себе відповідальність.

10. Критерії сформованості професійно-педагогічної компетентності для випускника ЗВО (перелічити професійні знання):

- а) знання нормативних документів, методів організації навчальної та науково-дослідницької діяльності, закономірностей групової діяльності та функціонування особистості, знання предмета, що викладають;
- б) знання внутрішнього світу особистості, психіки людей, педагогічної роботи;
- в) знання педагогічної діяльності.

11. Критерії сформованості професійно-педагогічної компетентності для випускника ЗВО (перелічити професійні вміння):

- а) уміння конструктивно розв'язувати конфлікти, переводити зміст об'єктивного процесу виховання в конкретні педагогічні завдання, застосовувати різні форми навчальної діяльності, діагностувати здібності учнів;
- б) уміння адаптуватися до ситуації, безконфліктність, емоційна стабільність;
- в) уміння брати на себе відповідальність.

12. Критерії сформованості професійно-педагогічної компетентності для випускника ЗВО (перелічити особистісні якості):

- а) емоційна гнучкість, саморозвиток, творчість, креативність, ерудиція, інтуїція, імпровізація, винахідливість, педагогічний такт, емпатія;
- б) беземоційність, безконфліктність, толерантність;

в) педагогічна рефлексивність, тактовність, емоційність.

13. Професійні показники психолого-педагогічної готовності фахівців ДСНС України:

а) сформована стійкість до роботи в екстремальних ситуаціях, навички допомоги та самодопомоги; розвинена пізнавальна, інтелектуальна, самоактуалізувальна активність; умотивованість до несення служби та сформовані уявлення про вимоги до професії;

б) розвинена пізнавальна, інтелектуальна, самоактуалізувальна активність;

в) знання нормативних документів, методів організації навчальної та науково-дослідницької діяльності.

14. Показники професійної адаптації майбутніх фахівців ДСНС України до професійної діяльності:

а) спрямованість на професійну діяльність, наполегливість в оволодінні знаннями, вміннями та навичками, продуктивність у реалізації отриманих знань, умінь і навичок, самоаналіз власної професійної адаптації, позитивне ставлення до колективу, позитивний емоційний стан та самовідчуття;

б) розвинена пізнавальна, інтелектуальна, самоактуалізувальна активність;

в) вміння конструктивно розв'язувати конфлікти.

Додаток Ж

Спецкурс

«Основи психолого-педагогічної компетентності»

Мета: підвищення рівня знань щодо проблеми компетентності, з'ясування особливостей психолого-педагогічної компетентності у фахівців ЖСНС України, розвиток професійного психолого-педагогічного мислення, поглиблення саморефлексії та розвиток соціально-перцептивного інтелекту, професійної адаптованості.

Завдання спецкурсу:

- проаналізувати поняття компетентності в науковій літературі;
- схарактеризувати сутність проблеми психолого-педагогічної компетентності;
- виокремити критерії сформованості психолого-педагогічної компетентності для випускника ЗВО;
- дослідити проблему психолого-педагогічної готовності майбутніх фахівців ДСНС України до професійної діяльності;
- окреслити показники професійної адаптації майбутніх фахівців ДСНС України до професійної діяльності.

СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ СПЕЦКУРСУ

№	Назва модуля і теми	Кількість годин			
		Лекції	Семінарські заняття	Лабораторні заняття	Самостійна робота
1	2	3	4	5	6
	Змістовий модуль I. Компетентність у науково-педагогічній літературі				

1.	Проблема психолого-педагогічної компетентності: сучасні погляди.	2			4
2.	Особливості реалізації компетентнісного підходу у науковій літературі.		2		
3.	Розвиток комунікативності як важливого складника психолого-педагогічної компетентності.			7	
4.	Сутність поняття психолого-педагогічної компетентності в процесі фахової підготовки у ЗВО.	2			4
5.	Проблема психолого-педагогічної компетентності в науковій літературі.		2		
6.	Розвиток емпатії, емоційної толерантності, педагогічної рефлексії в майбутнього фахівця ДСНС України.			7	
	Всього годин за I модуль	4	4	14	8
	Змістовий модуль II. Психолого-педагогічна компетентність фахівців ДСНС України				

Прод. табл. 2.1

1.	Особливості формування психолого-педагогічної компетентності у випускника ЗВО.	2			4
2.	Формування компетентностей у випускника ЗВО.		2		
3.	Розвиток творчості як важливого складника психолого-педагогічної компетентності.			7	
4.	Психолого-педагогічна підготовка фахівців ДСНС України в системі освіти.	2			4
5.	Особливості психолого-педагогічної підготовки фахівців ДСНС України.		2		
6.	Розвиток здатності до самоаналізу як умова професійного розвитку майбутніх фахівців ДСНС України.			7	
	Всього годин за II модуль	4	4	14	8
	Всього годин	8	8	28	16

ТЕМАТИКА ЛАБОРАТОРНИХ ЗАНЯТЬ (СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ)

Лабораторне заняття 1

Розвиток комунікативності як важливого складника психолого-педагогічної компетентності

Зміст лабораторного заняття. Короткий екскурс викладача щодо проблеми психолого-педагогічної компетентності. Виконання психогімнастичних вправ на розвиток мислення, психологічної гнучкості, емпатії – «Дзеркало», «Поводир», «Лабіринт», «Втеча». Групова дискусія на тему «Чи важко мені взаємодіяти з оточенням». Рольова гра «Просвітницька лекція в ЗОШ». Малюнок на тему «Я педагог». Аналіз заняття, підбиття підсумків.

Лабораторне заняття 2

Розвиток емпатії, емоційної толерантності, педагогічної рефлексії в майбутнього фахівця ДСНС України

Зміст лабораторного заняття. Короткий екскурс викладача щодо проблеми емпатії, емоційності викладача. Проблема педагогічної рефлексії, її особливості. Виконання психогімнастичних вправ на розвиток емоційності, рефлексивності – «Подарунок», «Виявлення вдячності», «Сором», «Любов». Групові дискусії на тему: «Як я виявляю свої емоції», «Чи потрібен педагогові самоаналіз?». Рольова гра: «Ти мене не роздратуєш», «Непередбачувана ситуація». Малюнки на тему: «Я в службовій ситуації», «Конфлікт». Аналіз заняття, підбиття підсумків.

Лабораторне заняття 3

Розвиток творчості як важливого складника психолого-педагогічної компетентності

Зміст лабораторного заняття. Короткий екскурс викладача щодо проблеми творчості. Особливості творчого сприйняття світу педагогом. Виконання психогімнастичних вправ на розвиток творчості – «Митець», «Папір та ножиці», «Пластилін», «Самота». Групові дискусії на тему: «Чи є місце творчості в педагогіці», «Творчість та її мета». Творча рольова гра (студенти самостійно обирають тематику). Малюнок на тему «Як я бачу себе в майбутній професії», груповий малюнок «Сприйняття одне одного». Аналіз заняття, підбиття підсумків.

Лабораторне заняття 4

Розвиток здатності до самоаналізу як умова професійного розвитку майбутніх фахівців ДСНС України

Зміст лабораторного заняття. Короткий екскурс викладача щодо проблеми самоаналізу та його ролі в професійному становленні. Виконання психогімнастичних вправ на розвиток самоаналізу – «Я йду на зустріч біді», «Я серед людей», «Перепона», «Образ». Розв'язання проблемних ситуацій та їх аналіз. Ділові ігри: «Я та керівник», «Проведення заходу». Аналіз заняття, підбиття підсумків.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авраменко О. Системний підхід як необхідна умова якості технологічної освіти. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. П. Тичини. 2012. Ч. 2. С. 9–18
2. Адаптивне управління розвитком професійної освіти: колективна монографія / Г. В. Єльнікова та ін. Павлоград : ІМА-прес, 2016. 248 с.
3. Акімова О. В. Теоретико-методичні засади формування творчого мислення майбутнього вчителя в умовах університетської освіти : автореф. дис. ... дра пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2010. 41 с.
4. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підручник. Київ : Либідь, 1998. 560 с.
5. Антонова О. Є. Базові знання з педагогіки: становлення, розвиток, технологія формування: монографія. Вид. 2-ге, допов. Житомир : Житомир. держ. ун-т, 2004. 276 с
6. Бабанський Ю. К. Оптимізація процесу навчання: Загальнопедагогічний аспект / Ю. К. Бабанський. М. : Педагогіка, 1977. 254 с.
7. Базелюк Н. Дослідницько-базована професійна підготовка майбутніх вчителів в університетах Фінляндії. Педагогіка і психологія професійної освіти. 2013. № 1. С. 229–235.
8. Банашко Л. В., Севастьянова О. М., Крищук Б. С., Тафінцева С. І. Концепція педагогічної компетентності майбутніх учителів у системі ступеневої підготовки спеціалістів початкової ланки освіти. URL: www.kgpa.km.ua/?q=node/233
9. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 208 с.
10. Бех І. Виховання як духовно-моральне удосконалення особистості. Рідна школа. 2014. № 4/5. С. 21–26

11. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці. Педагогіка і психологія. 2009. № 2 (63). С. 26–31.
12. Беляєва О. М. Педагогічні здібності: витоки і сучасний стан дослідження у психолого-педагогічній літературі. Імідж сучасного педагога. 2017. № 7. С. 23–27. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/isp_2017_7_8
13. Бикова О. В. Формування готовності до професійної діяльності майбутніх офіцерів пожежної охорони: автореф. дис. ... канд. пед. Наук : 13.00.04 / Ін-т вищ. освіти АПН України. Київ, 2001. 20 с.
14. Бикова О.В. та ін. Основи цивільного захисту : навч. посіб. / О. В.Бикова, О. Ч. Болієв, Д. М. Деревинський, В. Н. Єлісєєв, С. М. Миронець, С. І. Осипенко. Ю. О. Півень, В. І. Плетньов, Л. В. Попов, І. П. Соколовський ; за заг. ред. канд. іст. наук М. В. Болотських; МНС України, Ун-тет цивільного захисту України, Ін-тут держ. упр. у сфері цивільного захисту. К., 2008. 223 с.
15. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід до презентації освітніх. Школа першого ступеня: теорія і практика : зб. наук. праць Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету ім. Г. Сковороди. Переяслав-Хмельницький, 2004. Вип. 10. С. 18–26.
16. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. К. : „К.І.С.”, 2004. С. 47–52.
17. Бібік Н. М. Компетентнісна освіта – від теорії до практики. К. : Плеяда, 2005. 120 с.
18. Бібік Н. М. Проблеми наукового забезпечення модернізації загальної середньої освіти. Педагогіка і психологія : науково-теоретичний та інформаційний журнал Академії педагогічних наук України. К. : Державне видавництво «Педагогічна преса», 1993. С. 40–46.
19. Біда О. А. Відеотека як ефективний засіб підготовки вчителів. Рідна школа. 2002. № 5. С. 64–66.

20. Біда О. А та ін. Інтерактивні технології навчання в початковій школі : посібник для студ. вищ. пед. навч. закл. та вчителів загальноосвітньої школи. Умань : Софія, 2007. 209 с.
21. Біда О. П. Педагогічна практика : посіб. для студ. спец. 7.01.01.02. Уманський державний педагогічний ун-т. ім. Павла Тичини. Інститут соціальної та мистецької освіти. К. : Науковий світ, 2004. 68 с.
22. Бойчук Ю. Д. Компетентнісний підхід як основа модернізації сучасної освіти. Освітній простір. Глобальні, регіональні та інформаційні аспекти. 2013. С.130 – 135.
23. Бондар С. Термінологічний аналіз понять «компетенція» і «компетентність» у педагогіці: сутність та структура. Освіта і управління. 2007. Т. 10. № 2. С. 93–99.
24. Бондаренко В. В., Журавльов В. В. Теоретичний аналіз проблеми готовності до професійної діяльності офіцерів по роботі з персоналом. Збірник наукових праць Національної академії державної прикордонної служби України / Голов. ред. Потапчук Є. М. Хмельницький: Видавництво НАДПСУ, 2012. № 62. С. 153–156. (Серія «Педагогічні та психологічні науки»).
25. Боровик Л. В. Соціально-психологічні особливості професійної діяльності офіцера-прикордонника. С. 101–110.
26. Брюховецька Є. В. Сутність і структура професійної компетентності. Духовність особистості: методологія, теорія і практика. 2013. № 3 (56). С. 12–19.
27. Буряк В. Розвиток професійно-педагогічних якостей у системі безперервної освіти. Вища школа. 2005. № 2. С. 50–57.
28. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови. К. ; Ірпінь : Перун, 2005. 1728 с.
29. Бут В. П. Методичні рекомендації по особливостях професійного відбору до оперативно-рятувальної служби цивільного захисту МНС України. Черкаси, 2004. 133 с.

30. Варбан Є. О. Психологічна компетентність як запорука успішного подолання життєвих криз. Соціальна робота в Україні : теорія і практика. Держ. центр соц. служб для молоді ; НПУ ім. М. П. Драгоманова. К., 2006. № 1 (13). С. 147–156.
31. Варецька О. В. Теоретичні і методичні засади розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2015. 630 с.
32. Василишина Н. М. Структурно-функціональна модель викладача вищої школи в Україні. Інженерні та освітні технології. 2016. № 2 (14). С.16–22.
33. Васянович Г. П. Методологічні контексти педагогічної науки на сучасному етапі її розвитку. Педагогіка і психологія професійної освіти. 2013. № 3. С. 9–30.
34. Волобуєва Т. Б. Інформаційні технології в освіті : методичний посібник. Донецьк : «Каштан», 2007. 138 с.
35. Вольнова Л. М. Соціокультурна компетентність як складова підготовки студентів – майбутніх фахівців системи діяльності «людина-людина». Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки. 2009. Вип. 28 (52). С. 137–145.
36. Гайц Г. Формування професійної компетентності майбутніх учителів фізичної культури. Молода спортивна наука України : зб. наук. ст. Львів : ЛДІФК, 2001. Вип. 5. Т. 1. С. 40–43.
37. Галузинський В. М., Євтух М. Б. Педагогіка: теорія та історія : навч. посіб. Київ : Вища школа, 1995. 237 с
38. Глухова Т. І. Ціннісні пріоритети освіти у ХХІ столітті: орієнтири та напрямки сучасної освіти. Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (3–5 жовтня 2007 р.). Луганськ : Альма-матер, 2007. С. 58–63.
39. Гмурман В. Е. Руководство к решению задач по теории вероятностей и Голік О. Б. Педагогічна майстерність: організаційно-управлінський аспект : навч. посіб. Донецьк : Ноулідж, 2010. 242 с

40. Головань М. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. Вища освіта України. 2008. № 3. С. 23–30.
41. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К. : Либідь, 1997. 376 с.
42. Грибенюк Г. С. Навчально-методичні матеріали по предмету «Безпека життєдіяльності». Черкаси : ЧПБ, 2005. 161 с.
43. Грибенюк Г. С. Правове забезпечення діяльності пожежно-рятувальних підрозділів : навчально-методичний комплекс. Черкаси : ЧПБ, 2005. 34 с.
44. майбутнього вчителя. Теоретико-методологічні аспекти дослідження проблеми соціальної педагогіки : зб. наук. праць. Харків, 2000. С. 76–84.
45. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: монографія. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. 243 с.
46. Гура О. І. Загальнонаукові підходи до визначення сутності професійної компетентності педагога. Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. Київ – Запоріжжя, 2005. № 35. С. 7–14.
47. Гура О. І. Індивідуальний стиль професійної діяльності викладача вищого навчального закладу. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 12. Педагогічні науки : зб. наук. праць. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова. 2005. Т. 48. С. 32–42.
48. Гура О. І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу : теоретико-методологічний аспект : монографія. Запоріжжя : ГУ «ЗІДМУ», 2006. 332 с.
49. Данилевич Л. А. Психологічні аспекти розвитку соціальнопсихологічної компетентності студентів-психологів. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки. 2017. Вип. 2, т. 1. С. 89–93
50. Дем'яненко Н. Освіта дорослих: світові тенденції другої половини ХХпочатку ХХІ ст. Педагогічні науки. 2011. № 2. С. 39–44.

51. Демченко С. О. Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих технічних закладів освіти : дис...канд. пед. наук : 13.00.04.Черкаси, 2005.227 с.
52. Долинська Л. В. Активні методи в роботі практичного психолога : навч. посібник. К. : УДПУ ім. М. П. Драгоманова, 1994. 81 с.
53. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія. Житомир : Житомирський держ. пед. ун-т, 2003. 192 с.
54. Дягілева Л. Д. Підготовка курсантів вищих навчальних закладів МВС України до роботи в міжнародних правоохоронних організаціях : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Національний ун-т внутрішніх справ МВС України. – Харків, 2004. 231 с.
55. Дятлова О. М. Інтегративний підхід до навчання суспільствознавства в загальноосвітніх школах України (20-ті-30-ті роки хх століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2008. 20 с.
56. Дяченко Н. О. Сутність та особливості професійного розвитку молодих викладачів. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2017. Vol. 59 (134). P. 16–20.
57. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. 2-ге видання / За заг. ред. проф. І.Д. Звереві. Київ, Сімферополь: Універсум, 2013. 536 с
58. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с
59. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
60. Євтух М. Б. Методолого-педагогічні засади багаторівневої психолого-педагогічної підготовки фахівців. Гуманізація навчально-виховного процесу. Слов'янськ, 2001. Вип. 12. С. 31–53.
61. Заболоцька О. С. Реалізація компетентнісного підходу у вітчизняній освіті. Вісник Житомирського державного університету. 2009. Випуск 43.

- Педагогічні науки. С. 58–63. Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/Portal/Soc_Gum/VZhDU/2009_43/12_43.pdf.
62. Загірняк М. Формування основних принципів сучасної вищої технічної освіти. Вища освіта України. 2008. № 2. С. 74–82.
 63. Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів : аналітичні матеріали / Н. М. Авшенюк, Л. М. Дяченко, К. В. Котун, М. М. Марусинець, О. І. Огієнко, О. В. Сулима, Н. О. Постригач. Київ : ДКС «Центр», 2017. 83 с.
 64. Зязюн І. А. Сучасний викладач технічного вузу: особливості педагогічної дії. Шлях освіти. 1998. № 1. С. 10–11.
 65. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія. Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с
 66. Іващенко О. А. Використання інтерактивних технологій у формуванні психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби. Збірник статей. Серія «Педагогіка і психологія». Випуск 35, Ч. 2. Ялта : РВВ КГУ, 2012. С. 22—29.
 67. Іващенко О.А. Компоненти психолого-педагогічної компетентності / діяльності. Актуальні проблеми перекладознавства, зарубіжної літератури. Педагогічні студії : матеріали міжвузівської науково-практичної конференції, 28 березня 2012 р. Черкаси : СУЕМ, 2012. С. 67–69.
 68. Іващенко О. А. Критерії сформованості професійно-педагогічної та психолого-педагогічної компетентності випускника ВНЗ. Науково-методичний журнал «Нова педагогічна думка». № 4 (68). Рівне : РОППО, 2011. С. 56–61.
 69. Іващенко О. А. Педагогічна діагностика сформованості психолого-педагогічної компетентності фахівців пожежно-рятувальної. Витоки педагогічної майстерності : зб. наук. праць. Вип. 10. Полтава : Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка, 2012. С. 105–111.
 70. Іващенко О.А. Компетентнісний підхід у підготовці фахівців. Філософські та соціально-гуманітарні аспекти техногенної безпеки : матеріали IV

- міжвузівської науково-практичної конференції, 5 – 6 квітня, 2012 р. Частина II. Черкаси : АПБ, 2012. С. 75–76.
71. Іващенко О. А. Пізнавальна активність як одна з умов підвищення якості професійної підготовки курсантів. Збірник наукових праць. № 44. Частина II. Хмельницький : НАДПСУ, 2008. С. 83–86.
 72. Іващенко О. А. Показники психолого-педагогічної готовності фахівців пожежно-рятувальної служби до професійної діяльності. Становление современной науки : Матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції, 27 вересня – 5 жовтня 2011. Praha: Publishing House «Education and Science», 2011. Т. 6 «Педагогіка». С. 63–66.
 73. Іващенко О. А. Проблема компетентнісного підходу в теорії та практиці. Вісник Черкаського університету : збірник наукових праць. Вип. 196, частина II, серія «Педагогічні науки». Черкаси, 2011. С. 43–48.
 74. Іващенко О.А. Психолого-педагогічна підготовка фахівців пожежно-рятувальної служби. Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис. - № 1 (44). Київ : Педагогічна преса, 2012. С. 106–112.
 75. Іващенко О. А. Психолого-педагогічна підготовка фахівців пожежно-рятувальної служби. Актуальні проблеми становлення особистості професіонала в ризиконебезпечних професіях : матеріали III Всеармійської науково-практичної конференції, 26 травня 2011 р. К. : НУОУ, 2011. С. 90–92.
 76. Іващенко О. А. Рольова гра як фактор підвищення пізнавальної активності курсантів. Проблеми гуманізму і освіти : матеріали науково-методичної конференції, 20–21 травня. Вінниця, 2002. С. 260–263.
 77. Іващенко О.А. Статистичний аналіз результатів сформованості психолого-педагогічної компетентності у фахівців пожежно-рятувальної служби. Вісник Черкаського університету : збірник наукових праць. Вип. 21 (234), серія «Педагогічні науки». Черкаси : ЧНУ, 2012. С. 28–35.
 78. Іващенко О.А. Структурно-функціональна модель формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної

- служби. Наукові записки. Випуск 107_1. Серія : Педагогічні науки. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. С. 194 – 202.
79. Іващенко О. А. Сутність поняття психолого-педагогічної компетентності в процесі підготовки фахівців вищих навчальних закладів. Збірник наукових праць УДПУ. Умань : ПП Жовтий О. О., 2011. Ч. 2. С. 128–135.
 80. Інтегративні процеси у професійній освіті: Львівська наукова школа : зб. наук. пр. / уклад.: Б. Т. Камінський, І. Я. Пастирська. Львів : Сполом, 2010. 268 с.
 81. Кайдалова Л. Г. Теоретичні засади компетентнісного підходу до професійного навчання. Проблеми інженерно-педагогічної освіти. 2006. № 3. С. 21– 25.
 82. Каньковський І. Є. Система професійної підготовки інженерів-педагогів автотранспортного профілю : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. Хмельницький : ФОП Цюпак А. А., 2014. 562 с.
 83. Квітко В. Психолого-педагогічна компетентність учителя. Методичне забезпечення компетентнісного підходу до реалізації змісту середньої освіти (за результатами роботи міської творчої групи в 2006–2008 р.) / За ред. Р. О. Романчук. Запоріжжя : ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 2008. С. 131–135.
 84. Керницький О. М., Омельченко Л. М. Проблема формування професійної компетентності майбутніх фахівців енергетичного профілю у сучасних умовах. Вісник КДУ імені М. Остроградського. Кременчук : КДУ, 2010. Вип. 3/2010 (62) частина 1. С. 169-170.
 85. Керницький О. М., Шалімова І. М. Особливості психологічної підтримки при взаємодії «офіцер-курсант» у навчально-виховному процесі ВВНЗ. Наукові записки ХУПС. Соціальна філософія, психологія. Харків : ХУПС, 2009. Вип. 1 (32). С. 206-212.
 86. Керницький О.М. Проблеми підготовки курсантів-льотчиків у вищому закладі військової освіти. Зб. наук. пр. Національної академії оборони України. 2004. №4(41). С. 19-25.

87. Клокар Н. І. Характеристика моделі підвищення кваліфікації педагогічних працівників на засадах диференційованого підходу. Педагогіка і психологія. 2007. № 4. С. 53–61
88. Княжева І. А. Особливості педагогічної діяльності викладачів вищої школи: теоретичний аналіз. Наука і освіта. 2011. № 6. С. 113–117
89. Коваль М. С. Формування індивідуального стилю професійного спілкування у майбутніх офіцерів пожежної охорони : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Вінницький держ. педагогічний ун-т ім. М. Коцюбинського. Вінниця, 1998. 176 с.
90. Ковальчук А. М. Порівняльна характеристика рівня фізичної підготовленості абітурієнтів Львівського державного університету безпеки життєдіяльності МНС України зі спеціальності «Пожежна безпека» упродовж 2008–2009 р. Моделювання складних систем в області механіки людини, фізичного виховання і спорту : матеріали V електронної Всеукраїнської наукової конференції (4 березня 2009 року, м. Львів – Харків). Харків : ОВС, 2009. С. 21–24.
91. Ковальчук В. А. Соціальна компетентність вчителя як складова професійно-педагогічної компетентності. Соціалізація особистості: зб. наук. пр. / за заг. ред. А. Й. Капської. Київ : Логос. 2002. Т. 18. С. 70–76.
92. Ковальчук Л. О. Основи педагогічної майстерності : навч. посіб. Львів : Видав. центр ЛНУ ім. І. Франка, 2007. 608 с
93. Козловський Ю. М. Формування педагогічної компетентності науковопедагогічних працівників закладів вищої освіти непедагогічного профілю. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2019. Вип. 66. С. 99–103.
94. Комісарова Л. О. Принципи професійної освіти. Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання: матеріали звітної наук.-практ. конф. (Київ, 29 березня 2012 р.). Київ : ПІТО НАПН України, 2012. Т. 1. 164 с.

95. Компетентісна освіта: від теорії до практики / Н. М. Бібік, І. Г. Єрмаков, О. В. Овчарук та ін. Київ : Плеяди, 2005. 120 с.
96. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика: монографія / Н. М. Авшенюк, Т. М. Десятов, Л. М. Дяченко, Н. О. Постригач, Л. П. Пуховська, О. В. Сулима. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 280 с.
97. 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
98. Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі // під заг. ред. О. О. Білої. Ізмаїл : ІДГУ, 2007. 236 с.
99. Кондаков І. М., Нілопець М. Н. Психологічний словник. М.: Наука. 1975. 720 с.
100. Красильник Ю. Психолого-педагогічна компетентність як складова педагогічної майстерності науково-педагогічного працівника Педагогічні науки. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України «Южно-Уральское книжное издательство», 2004. С. 34–39.
101. Кремень В. Г. Перспективи розвитку освіти. Освіта і наука України : шляхи модернізації : (факти, роздуми, перспективи). К. : Грамота, 2003. 216 с.
102. Крицька Г. М. Активні форми навчання: з портфеля досвідченого вчителя. Розкажіть онуку. 2004. № 25–26. С. 52–56.
103. Кришталь М. А. Особливості ергономічного забезпечення підготовки пожежників : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 «Психологія праці, інженерна психологія, ергономіка» / Київський ун-т ім. Тараса Шевченка. К., 1997. 146 с.
104. Кришталь М.А. Психологічне забезпечення професійної діяльності працівників пожежно-рятувальних підрозділів МНС України: навч. посіб. Черкаси: Академія пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля, 2011. 226 с.

105. Кришталь М.А. Початкова підготовка пожежників. Навчальний посібник. Черкаси, ЧПТУ, 1996. 153с.
106. Кубіцький С. О. Система оцінювання готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. К., 2001. 20 с.
107. Кубіцький С.О. Специфіка педагогічної діяльності у вищому військовому навчальному заклад. Соціалізація особистості. К. : «Логос». 2000. Вип. 2.С. 210-220.
108. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посібник. К. : Знання, 2005. 486 с.
109. Кузьмінський А. І. Педагогіка у запитаннях і відповідях : навч. посіб. К. : Знання, 2006. 311 с.
110. Кулакова М. В. Формування готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців у вищих морських навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К. Д. Ушинського. О., 2006. 225 с.
111. Куфлієвський А. С. Індивідуально-психологічні фактори, які сприяють успішності навчально-службової діяльності курсантів університету. Проблеми екстремальної та кризової психології. 2010. Вип.7. С. 254–259.
112. Кучеренко Н. С. Професійно важливі якості особистості як основа прогнозування успішності службово-бойової діяльності майбутніх офіцерів технічного профілю. Науковий вісник Херсонського Державного університету. (Серія «Психологічні науки»). URL: www.pj.kherson.ua/file/psychology_01/ukr/part_2/24.pdf
113. Кучай О. В. Формування професійної компетенції вчителів інформатики у вищих навчальних закладах Польщі : автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика проф. освіти». Черкаси, 2011. 20 с.

114. Линенко А.Ф. Готовність до педагогічної діяльності. Педагогіка вищої школи. Навч. посібник. Одеса: ПДПУ, 2002.
115. Лисенко С. А. Психолого-педагогічна підготовка вчителів початкового навчання на педагогічних курсах в Україні (друга половина XIX – початок XX ст.) : автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. психол. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Харків, 2008. 20 с.
116. Лісова Н. І. Психолого-педагогічне вдосконалення особистості молодого вчителя засобами методичної роботи. Сучасні проблеми професійної підготовки фахівців: методичний аспект : зб. наук. пр. К. : Науковий світ, 2001. С. 101–107.
117. Лозова В. І. Проблема активізації пізнавальної діяльності студентів при вивченні психолого-педагогічних дисциплін. Вища і середня педагогічна освіта. К., 1989. № 14. С. 63–68.
118. Любич Р. Психологічні та педагогічні аспекти професійної компетентності майбутніх офіцерів Національної Гвардії України. Молодь і ринок. 2019. № 9 (176). С. 138–142.
119. Ляска Е.І. Дослідження проблеми підготовки у вищій школі вчителя до інноваційної діяльності. Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку. Частина I-II. К. 1996.
120. Магда В. А. Особливості професійної деформації у працівників аварійно-рятувальних підрозділів МНС України : дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.09. Х. 2011. 233 с.
121. Максименко С. Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження. К. : НДП, 1990. 240 с.
122. Максименко С. Д., Мельник П. В., Олексієнко Б. М. Основи військової психології : навчальний посібник. Хмельницький : Видавництво Національної академії ПВУ, 2002. 532 с.
123. Маладика Л. В. Ділові ігри в процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін майбутніми фахівцями пожежної безпеки. Наукові

- записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2014. Вип. 4. С. 42–48
124. Малеван О. Ю., Переверзін Ю. П., Тищенко В. О. Аналіз структури системи підготовки кадрів у сфері цивільного захисту. Державне управління: удосконалення та розвиток. 2013. № 2. URL: <http://www.dy.nayka.com.ua/?op=1&z=538>
 125. Маркова А.К. Психологія професіоналізму. М. : Міжнародний гуманітарний фонд «Знання», 1996. 312 с.
 126. Мар'їн М.І., Ловчан С.І., Іваніхіна І.В. та ін. Оцінка і оптимізація психологічного клімату, стилю керівництва в органах управління і підрозділах Державної протипожежної служби»: Методичний посібник / За ред. Мешалкіна Е.А. - 2-е вид. - М.: ВНДІПО, 1998. - 101с.
 127. Матохнюк Л. О. Формування психологічної готовності майбутніх інженерів-прикордонників до професійної діяльності : автореф. дис. На здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Хмельницьк, 2006. 24 с.
 128. Матійків І. Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців. Педагогіка і психологія професійної освіти. 2006. № 3. С. 44–53.
 129. Медведенко О.О. Орієнтація на вчительську професію як фактор формування особистості майбутнього вчителя : Дис... канд. пед. наук. К., 1993.
 130. Методи педагогічних досліджень // Бібліотека он-лайн [Електронний ресурс]. Київ, 2007. Режим доступу : <http://www.readbookz.com/book/>.
 131. Миронець С. М. Психологічні особливості професійної діяльності фахівців аварійно-рятувальних підрозділів МНС України. Вісник: Збірник наукових статей Київського міжнародного університету. Серія: Педагогічні науки. Психологічні науки. Випуск 1. К.: Правові джерела. 2002. С. 228.

132. Миронець С. М. Негативні психічні стани та реакції працівників аварійно-рятувальних підрозділів МНС України в умовах надзвичайної ситуації : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.09 «Психологія діяльності в особливих умовах» / Університет цивільного захисту України. Х., 2007. 250 с.
133. Миропольська О. В. Формування професійної компетентності фахівців митних органів в умовах службової діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2009. 219 с.
134. Миценко Д.В. Шляхи формування навчальної мотивації студентів в процесі викладання суспільно-гуманітарних дисциплін. Економіка. Управління. Інновації. Серія : Економічні науки. 2012. № 1.
135. Миценко Д.В. Особливості педагогічної підготовки майбутніх офіцерів. URL : <http://eprints.zu.edu.ua/1364/1/88.pdf>
136. Михайлюк В. О. Цивільна безпека : навч. посібник. К. : Центр учбової літератури, 2008. 158 с.
137. Міщенко І. Б. Дидактичні умови формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки в процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика проф. освіти» / Житомирський держ. ун-т ім. Івана Франка. Житомир, 2004. 20 с.
138. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навчальний посібник. 3-тє видання, доповнене. К., 2003. 608 с.
139. Молдавчук В. С. Педагогічна діяльність офіцера Національної гвардії України – важливий фактор навчання військовослужбовців за контрактом, готовності їх до якісного виконання службово-бойових завдань (проблеми, основні шляхи формування педагогічної майстерності). Честь і закон. 2016. № 1 (56). С. 43–48.
140. Москаленко О. І. Теоретичні і методичні засади підготовки курсантів вищих льотних навчальних закладів до професійної комунікації в

- особливих умовах: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Кропивницький, 2017. 591 с.
141. Недялкова К.В. Педагогічні умови інтелектуального розвитку майбутніх учителів математики у процесі фахової підготовки. 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти» : Дисертація на здобуття наук ступеня канд. пед. наук. Одеса: ПДПУ ім. К.Д. Ушинського 2003.
 142. Несторук Н. А. Аспекти реалій сьогодення: психолого-педагогічні вимоги до науково-педагогічних працівників ЗВО. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2021. № 75 (т. 2.) С. 142–145.
 143. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта — тенденція світова. Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002 : Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. Частина 2. Харків : «ОВС», 2002. С. 148–161.
 144. Новий тлумачний словник української мови / уклад. : В. Яременко, О. Сліпушко. К. : Аконіт, 2001. 910 с.
 145. Овсяннікова Я. О. Соціально-психологічний тренінг, як засіб подолання стресових впливів на працівника екстремального виду діяльності. Психолого-педагогічна складова підготовки працівників системи МВС : матеріали наук.-практ. конф. Х. : Харк. нац. ун-т внутр. Справ. 2008. С. 47-49.
 146. Овчарук О. В. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. В. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні. – К., 2003. – С. 13–41.
 147. Овчарук О.В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О.В. Овчарук. К. : К. І. С., 2004. 112 с.
 148. Окуленко І. М. Психологічна готовність льотного складу до діяльності в умовах тривалих перерв між польотами: автореф. дис... канд. психол. наук:

- 19.00.09 – Психологія діяльності в особливих умовах. Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. Хмельницький. 2007. 20 с.
149. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання : навч. посіб. К. : ІСДО, 1993. 336 с.
150. Орищенко В.Г. Основи стандартизації і гуманізації вищої педагогічної освіти : монографія. К. : Генеза, 2002.
151. Освітньо-професійна програма (ОПП) «Екстремальна та кризова психологія» для підготовки здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня за спеціальністю 053 «Психологія» галузі знань 05 «Соціальні та поведінкові науки». 54 с.
152. Освітньо-професійна програма (ОПП) «Пожежна безпека» для підготовки здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня за спеціальністю 261 «Пожежна безпека» галузі знань 26 «Цивільна безпека». 30 с.
153. Освітньо-професійна програма (ОПП) «Цивільний захист» для підготовки здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня за спеціальністю 263 Цивільна безпека (Цивільний захист) галузі знань 26 «Цивільна безпека». 20 с.
154. Осипова Т.Ю. Формування професійно-орієнтованої особистості майбутнього вчителя. 13.00.04. Теорія і методика професійної освіти. Дис ... канд. пед. наук. Одеса: ПДПУ ім. К.Д. Ушинського, 2001.
155. Парубок О. М. Дидактичні умови застосування ділових ігор у професійній підготовці фахівців пожежної безпеки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Хмельницький, 2003. 24 с.
156. Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи / Н. Ничкало, І. Зязюн, Л. Пухівська [та ін.] ; АПН України; Ін-т педагогіки і психології професійної освіти; Глухівський держ. пед. ун.-т. К. ; Глухів : РВВГДПУ, 2005. 234 с.
157. Педагогічний експеримент : навч.-метод. посіб. Кіровоград : Видавництво КОІППО імені Василя Сухомлинського, 2008. 72 с.

158. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. К. : Пед. думка, 2001. 514 с.
159. Перелигіна Л. А. Залежність професійної діяльності від психічної стійкості керівника в системі ОВС. Наука і освіта : наук.-практ. журнал / [гол. ред. Чебикін О. Я.] 2004. №6-7. С. 216–219.
160. Петрушенко В. Тлумачний словник основних філософських термінів. Львів: Видав. НУ «Львівська політехніка», 2009. 264 с.
161. Пехота О.М. Освітні технології : Навчально-методичний посібник. К. : Видавництво А.С.К., 2003. 255 с
162. Плиско К. М. Принципи, методи й форми навчання української мови: теоретичний аспект. Х. : Основа, 1995. 240 с.
163. Покалюк В. М. Педагогічні засади адаптації до умов професійної діяльності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби у профільному вищому навчальному закладі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика проф. освіти». Черкаси, 2010. 20 с.
164. Положення про Державну службу України з надзвичайних ситуацій, що затверджено указом Президента України від 16.01.2013 р. №20/2013 «Про Деякі питання Державної служби України з надзвичайних ситуацій» [Електронний ресурс]. - режим доступу: <http://www.mns.gov.ua/content/law.html>.
165. Пометун О. І Компетентністний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. Рідна школа. 2005. № 1. С. 65–69.
166. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : навч. посібник. К. : А.С.К., 2004. 192 с.
167. Пометун О. І. Активні і інтерактивні методи навчання: до питання про диференціацію понять. Шлях освіти. 2004. № 3. С. 10–15.
168. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. Компетентнісний

- підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. К. : К.І.С., 2004. 112 с.
169. Розов В. І. Адаптивні здібності людини в умовах травматичного стресу. Соціальна психологія. 2006. № 3 (17). С. 23–28.
 170. Руденко Л., Коваль М., Литвин А. Методологічні підходи до формування комунікативних якостей у майбутніх фахівців цивільного захисту. Nauka, edukacja, wychowanie i praca : księga jubileuszowa dedykowana Franciszkowi Szloskowi / Red. N. Nyczkało, J. Kunikowski, G. Wierzbicki. Warszawa Siedlce, 2018. S. 217–231.
 171. Рютін В. В. Зміст та організація військово-соціальної роботи у підрозділі : навчальний посібник. Харків: ХВУ, 2003. С. 324–330.
 172. Рютін В. В. Основні напрями соціально-педагогічної діяльності у військовому середовищі. Тези доповідей XIII Міжвузівської науково-методичної конференції Житомирського військового інституту радіоелектроніки імені С. П. Корольова. Житомир : ЖВІРЕ, 2005. Ч. II. С. 42–43.
 173. Савченко О. Я. Удосконалення психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів у контексті модернізації шкільної освіти. Науковий вісник Миколаївського державного університету. Випуск 12. Педагогічні науки : зб. наук. пр. Т. 1. 2006. С. 22–36.
 174. Садковий В.П. Розробка методики оцінки травматичного професійного досвіду пожежних. Вісник Харківського державного педагогічного університету. Серія Психологія. Харків, 2001. С. 185 –190.
 175. Садовенко С. Г. Діагностика розвитку психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін технічного коледжу : навчально-методичний посібник. Кропивницький : «ПОЛІУМ», 2020. 84 с.
 176. Садовенко С. Г. Дефінітивний аналіз понятійного конструкту «психолого-педагогічна компетентність викладачів спеціальних

- дисциплін технічного коледжу». Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка та психологія. 2019. № 2(18). С. 242–250.
177. Сафін О. Д. Психологія управлінської діяльності командира : навчальний посібник. Хмельницький : Вид-во АПВУ, 1997. 149 с.
 178. Семиченко В. А. Психологічна структура педагогічної діяльності : навч. посіб. : у 2-х ч. К. : Видавничополігр. центр «Київський університет», 2001. Ч. II : 230 с.
 179. Сірко Р. Методологічні основи підготовки психологів вищих навчальних закладів до діяльності у особливих умовах. Проблеми екстремальної та кризової психології. 2015. Вип. 18. С. 211—218.
 180. Сklenь О. І. Психологічні особливості поведінкових стратегій подолання стресу в професійній діяльності працівників пожежно-рятувальних підрозділів МНС України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.09 «Психологія діяльності в особливих умовах» / Університет цивільного захисту України. Харків, 2008. 22 с.
 181. Сklenь О.І. Стрес-фактори професійної діяльності працівників аварійно-рятувальних підрозділів МНС України. Актуальні проблеми психології. Екологічна психологія: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. [за. ред. проф. Максименка С.Д.]. К. : “Логос”. 2006. Т.7. Вип. 9. С. 331-338.
 182. Сklenь О.І. Взаємозв’язок самооцінки особистості та типу її поведінки в стресовій ситуації. Проблеми екстремальної та кризової психології. – Харків : УЦЗУ, 2007. Вип. 3. Ч.2 С. 276-282.
 183. Складорова І. О. Проблемне навчання як чинник створення інтелектуального середовища на уроках математики. URL: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_43/29.pdf/ (дата звернення: 24.11.2019).
 184. Словник-довідник з професійної педагогіки / За ред. А.В. Семенової. Одеса: Пальміра, 2006. 364 с.

185. Словник іншомовних слів: 23000 слів та термінологія словосполучень / укл. Л. О. Пустовіт. К. : Довіра, 2000. 1017 с.
186. Снісаренко А. Г. Професіографічний аналіз діяльності начальників караулів оперативно-рятувальної служби цивільного захисту МНС України: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.09. Х., 2011. 243 с.
187. Собко Я.М. Теоретичні та методичні основи інтегративних курсів у професійній освіті : Монографія. Львів : Сполом, 2007. 332 с.
188. Собченко О. М. Індивідуально-психологічні особливості поведінки рятувальників у стресогенних обставинах: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.09 / Хмельницький, 2006. 20 с.
189. Сорочан Т. М. Підготовка керівника шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика : монографія. Луганськ : Знання, 2005. 384 с.
190. Софій Н. Сто і один метод активного навчання. Підручник для директора. 2006. № 4. С. 22–62.
191. Соціально-психологічне вивчення прогнозування і корекція поведінки військовослужбовця / В. І. Вітер, Ю. М. Доленко, А. Р. Охріменко та ін. К. : МІА МО України, 1994. 230 с.
192. Стасюк В. В., Толлок І. В. Психолого-педагогічна компетентність як основа професіоналізму військового фахівця оперативно-тактичного рівня підготовки. Вісник Національного університету оборони України, 2012. № 5 (30). С.274–278.
193. Старостіна О. В. Значущість психолого-педагогічних засад системи Е. Стоунса на сучасному етапі розвитку освіти. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2014. № 1 (35). С. 96–102.
194. Стратегія реформування Державної служби України з надзвичайних ситуацій : затверджено розпорядженням Кабінету Міністрів України № 61-р від 25 січня 2017 р. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/61-2017-%D1%80>.
195. Таймасов Ю., Бойчук Ю. Теоретико-методичні аспекти розвитку професійної компетентності фахівців пожежно-рятувальної служби у

- системі підвищення кваліфікації : монографія. Харків : ФОП Бровін О. В., 2020. 122 с.
196. Тараненко І. Розвиток життєвої компетентності та соціальної інтеграції: досвід Європейських країн. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільстві. К. : «Контекст», 2000. С. 23–34.
 197. Телейко А.Б. Математико-статистичні методи в соціології та психології: навч. посіб. К.: МАУП, 2007. 424 с.
 198. Термінологічний словник із рятувальної справи (українськоросійсько-англійський) / В. К. Костенко, Ю. П. Ненько, В. М. Покалюк, А. О. Майборода та ін. Черкаси: ЧПБ ім. Героїв Чорнобиля НУЦЗ України, 2016. 130 с.
 199. Тинкалюк О. В. До питання диференціації понять «компетенція» і «компетентність» у педагогічній науці. Сучасні освітні технології у вищій школі : матеріали Міжн. наук.-метод. конф. (Київ 1–2 листопада). Тези доповідей. У 2 ч. Ч. 2. К. : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2007. С. 90–92.
 200. Український педагогічний словник / за ред. Гончаренко С. У. Київ : Либідь, 1997.
 201. Фомич М. В. Розвиток професійно важливих якостей фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.09 / Нац. ун-т оборони України. К., 2012. 235 с.
 202. Фоміна М. В. Структурування змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх інженерів машинобудівного профілю : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 . Вінниця, 2005. 22 с.
 203. Харламова Ю. Є. Дослідження механізмів підготовки фахівців служби цивільного захисту на прикладі європейських країн. Актуальні проблеми державного управління. 2014. № 2. С. 232–238.
 204. Химинець В. В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя. Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти.

Режим доступу : <http://zakinppo.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49>.

205. Хомич Л.О. Психолого-педагогічна підготовка вчителя в умовах фундаменталізації освіти. Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки. 2012. Т. 1, Вип. 36. С. 35-38.
206. Хомич Л. О. Освітні парадигми у світлі цивілізаційних процесів. Теорія і практика професійного становлення особистості в соціокультурному просторі : монографія. Дніпропетровськ : Акцент ПП, 2014. С. 16-29.
207. Хорєв І.О. Методи математичної статистики у педагогіці : навч. посіб. К. : ВГІНАОУ, 2000. 88с.
208. Хохліна О.П. Теоретико-методологічні проблеми психології: навч. посіб. Київ: Симоненко О.І., 2021. 244 с.
209. Хохліна О.П. Методологічні й теоретичні основи психології : навч. посіб. Київ : Вид-во Національної академії внутрішніх справ, 2014. 232 с.
210. Челпанов О. Діагностика компетентностей випускника вищого навчального закладу. Проблеми інженерно-педагогічної освіти. 2007. № 18–19. С. 138–145.
211. Чернишов О. Впровадження компетентнісно-зорієнтованого підходу. Рідна школа. 2006. № 3. С. 54–61.
212. Чижевський В. В. Загальноєвропейський аспект формування змісту освіти в Україні : матер. Всеукр. наук.-практ. конф. (25–26 червня 1996 р.). К., 1996. С. 23–39.
213. Чистовська І. П. Формування педагогічної компетентності майбутніх магістрів військового управління : дис...канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2006. 223 с.
214. Шейко В.М., Кушнарєнко Н.М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: підручник. 4-те вид., випр. і доп. К. : Знання, 2004.

215. Шибрук О. В. Формування професійних якостей курсантів ДСНС. Організація управління: витоки, реалії та перспективи розвитку: науково-практична конференція. Львів: «СПОЛОМ», 2014. 226 с. С. 209–211.
216. Школяр Є. В. Формування психологічної готовності у майбутніх фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : 19.00.09. Хмельницький, 2014. 18 с.
217. Шолох О. А. Ціннісне ставлення особистості до майбутньої професії як психолого-педагогічна проблема. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. 2017. Вип. 142. С. 225–230. (Серія: «Педагогічні науки»). URL: http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=3135
218. Шувалов М.Г. Основи пожежної справи: посібник для рядового і мол. нач. складу протипожежної служби. 4-е вид., випр. і доп. М. : Стройиздат, 1998. 472 с.
219. Яворська Г. Х. Психолого-педагогічна характеристика діяльності викладачів ВНЗ МВС України. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського : 36-к наук. праць. Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2010. С. 372 – 379.
220. Яворська Г. Х. Психолого-педагогічна підготовка атестованих викладачів ВНЗ МВС України. Проблеми сучасної педагогічної освіти : педагогіка і психологія. Випуск № 27, частина 2. РВНЗ «Кримський гуманітарний університет», 2010 р. С. 117–129.
221. Яворська Г. Х. Професійна компетентність майбутніх дільничних інспекторів міліції : монографія. Одеса : РВВ ОДУВС, 2011. 124 с.
222. Ягупов В. В. Теорія і методика військового навчання : монографія. Київ : ТанDEM, 2000. 380 с.
223. Ягупов В. В. Педагогічна майстерність офіцера. Збірник наукових праць ВГІ НАОУ. 2002. № 4 (29). С. 60–71.

224. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції : навчальний посібник. К. : Либідь, 1996. 264 с.
225. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft).
226. European Council (2006). Recommendation of the European Parliament and of the European Council of 18th December 2006 on key competences for lifelong learning. – Available at <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32006H0962:EN:NOT>.
227. Hoffman T. The meanings of competency / T. Hoffman // Journal of European Industrial Training. 1999. Vol. 23. № 6. P. 277.
228. Humphreys P. Developing Work-based Transferable Skills in a University Environment / P. Humphreys, K. Greenan, H. Mcilveen // Journal of European Industrial I. 1997. Vol. 21. № 2. P. 63–69.
229. Hymes D. Communicative Competence. In J. B. Pride and J. Holmes (eds.), Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin, 1972. P. 269–293.
230. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation a Secondary Education for Europe. Strasburg, 1997.
231. Madhavaram, S., Laverie, D.A. Developing Pedagogical Competence: Issues and Implications for Marketing Education. Journal of Marketing Education, vol. XX, no X, 2010. P. 2–10.
232. Prins, F. J., Nadolski, R. J., Berlanga, A. J., Drachsler, H., Hummel, H. G. K., Koper, R. Competence Description for Personal Recommendations: The Importance of Identifying the Complexity of Learning and Performance Situations. Journal of Educational Technology & Society, 11 (3), 2008. P. 141–153.
233. Sampson, Demetrios; Fytros, Demetrios. Competence Models in Technology-enhanced Competence-based Learning, 2008. Available at <http://dspace.learningnetworks.org/bitstream/1820/1196/1/Sampson-Fytros-CompetenceBasedLearning.pdf>.

234. Schmidt W. W. Lex de incediis // Fire Chief. 1983. Vol. 27. № 6. P. 14.
235. Schneckenberg, Dirk; Wildt, Johannes. Understanding the Concept of eCompetence For Academic Staff. Available at <http://www.ecompetence.info/uploads/media/ch3.pdf>, Site visited on October 2nd 2010.
236. Schoonover S. C. Implementing Competencies : A Best Practices Approach Schoonover S. C. London: Schoonover co, 1998. 318 p.
237. Smelson H. Psychiatric screening of fire fighters candidates // Fire Command. 1979. Vol. 46. № 4. P. 22–23.
238. William J. Kreidler, Furlong L. Adventures in Peacemaking. USA. Cambridge: ESR, PA, Work / family directions, 1995. 345 p.
239. Wilsz J. Mechanizmy samoregulacji w systemie kształcenia. Czestochowa, LOD-ART S.A., 1996. 246 p.
240. Zochbauer F. Kommunikationstraining / F. Zochbauer, H. Hoekstra. Heidelberg, 1974. 208 p.