

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ

**ЧЕРКАСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО**

На правах рукопису

Іващенко Оксана Алімівна

УДК 614.84:378.635.5:159.9

**ФОРМУВАННЯ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЖЕЖНО-РЯТУВАЛЬНОЇ
СЛУЖБИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Науковий керівник –
Біда Олена Анатоліївна,
доктор педагогічних наук,
професор,

Черкаси – 2013

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЖЕЖНО-РЯТУВАЛЬНОЇ СЛУЖБИ.....	12
1.1. Проблема компетентнісного підходу в педагогічній теорії та практиці (понятійний аспект).....	12
1.2. Сутність поняття психолого-педагогічної компетентності в процесі підготовки фахівців у вищих навчальних закладах.....	25
1.3. Критерії сформованості професійно-педагогічної та психолого-педагогічної компетентності випускника ВНЗ.....	33
1.4. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби в системі освіти	46
Висновки до першого розділу.....	59
РОЗДІЛ 2. СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЖЕЖНО-РЯТУВАЛЬНОЇ СЛУЖБИ.....	62
2.1. Педагогічна діагностика рівня сформованості психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби.....	62
2.2. Модель формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби.....	76
2.3. Організаційно-педагогічні умови формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби.....	91
2.4. Використання інтерактивних технологій у формуванні психолого-педагогічної компетентності майбутніх пожежників-рятувальників.....	104
Висновки до другого розділу.....	125
РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГО-	

ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЖЕЖНО-РЯТУВАЛЬНОЇ СЛУЖБИ.....	128
3.1. Аналіз результатів дослідження психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби (констатувальний експеримент).....	128
3.2. Особливості формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби у ВНЗ.....	135
3.3. Статистичний аналіз результатів формувального експерименту.....	159
3.4. Методичні рекомендації для викладачів вищих навчальних закладів щодо формування психолого-педагогічної компетентності.....	166
Висновки до третього розділу.....	171
ВИСНОВКИ.....	173
ДОДАТКИ.....	177
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	218

ВСТУП

Актуальність дослідження. 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 вищому навчальному закладі, 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 пожежно-рятувальної служби. За останні роки зміст роботи фахівців пожежно-рятувальної служби 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), 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 пожежно-рятувальної служби є психолого-педагогічна компетентність, що передбачає єдність особистісного та професійного аспектів.

Проблемі компетентності фахівців присвячено праці таких учених, як: Н. Бібік [15 – 18], О. Біда [19 – 21], О. Гура [46 – 48], М. Євтух [59, 60],

Я. Кічук [45], А. Кузьмінський [110 – 111], О. Кучай [113], О. Пометун [165 – 167], О. Савченко [173], 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 Ю. Антошків [90], О. Бикової [13; 14], А. Большакова [22], В. Вареника [29], Г. Грибенюка [42; 43], М. Дмитрієва [51], Л. Дягілева [54], А. Каплі [43], М. Ковалю [89], М. Кришталя [103], С. Миронця [132], Б. Халмурадов [136] 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 у вищих навчальних закладах потребують докладнішого аналізу.

Актуальність і доцільність дослідження вмотивовані його спрямованістю на розв'язання суперечностей між потребами країни у висококваліфікованих фахівцях пожежно-рятувальної служби і станом їхньої підготовки у вищих навчальних закладах, зокрема між:

- вимогами сучасного суспільства до фахівців пожежно-рятувальної служби та наявним рівнем їхньої підготовки;
- вимогами до психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби та рівнем її сформованості;
- значущістю психолого-педагогічної компетентності для професійної діяльності пожежників-рятувальників і неналежним усвідомленням майбутніми фахівцями необхідності оволодіння нею.

Отже, актуальність проблеми, недостатній рівень її теоретичного та практичного осмислення, окреслені суперечності зумовили вибір теми дослідження: **«Формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби у вищому навчальному закладі».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, темами. Дисертацію виконано відповідно до тематики наукових досліджень кафедри педагогіки вищої школи і освітнього менеджменту Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Робота є складником держбюджетної теми «Моделювання професійної діяльності майбутнього фахівця в умовах інтеграції України в європейський освітній простір» (державний реєстраційний номер № 0109U002550). Дослідження проведено в межах реалізації Програми розвитку системи освіти та наукової діяльності навчальних закладів і навчально-методичних установ МНС України, що затверджена наказом МНС України № 338 від 11.09.03 р. Дисертацію виконано відповідно до пріоритетних напрямів наукових робіт, які потребують першочергового розроблення та впровадження в практичну діяльність МНС України, згідно з Концепцією наукового забезпечення його діяльності.

Тема дисертації затверджена Вченою радою Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (протокол № 3 від 29 грудня 2010 року) й узгоджена в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень із педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 1 від 25 січня 2011 року).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити організаційно-педагогічні умови, що підвищують ефективність процесу формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби.

Окреслена мета зумовила такі **завдання** дослідження:

1) на підставі ретроспективного аналізу психолого-педагогічних праць вітчизняних і зарубіжних учених схарактеризувати понятійно-термінологічний

апарат дослідження та основні підходи до розв'язання проблеми формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби;

2) з'ясувати особливості формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби та виокремити її компоненти, критерії, показники й рівні;

3) розробити модель формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби;

4) обґрунтувати організаційно-педагогічні умови формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби та експериментально перевірити їхню ефективність;

5) розробити методичні рекомендації для викладачів із формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби.

Об'єкт дослідження – процес професійної підготовки майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби.

Предмет дослідження – організаційно-педагогічні умови формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби в процесі навчання у вищому освітньому закладі.

Для досягнення мети, реалізації завдань і перевірки гіпотези використано систему **методів дослідження**.

Теоретичні: вивчення й аналіз філософської, педагогічної, психологічної та спеціальної літератури, документів МНС України, навчальних планів, програм, на підставі яких обґрунтовано базові положення роботи; інтерпретаційно-аналітичний метод, що вможливив аналіз, синтез, систематизацію й узагальнення в ході вивчення літературних джерел; теоретичне моделювання педагогічного процесу підготовки фахівців пожежно-рятувальної служби у ВНЗ, що дало змогу виокремити та теоретично обґрунтувати організаційно-педагогічні умови формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби.

Емпіричні: педагогічне спостереження, бесіди, анкетування, тестування, що сприяли визначенню рівня сформованості психолого-педагогічної компетентності курсантів; педагогічний експеримент для перевірки ефективності розробленої моделі формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби; прогностичний метод для апробації та впровадження розроблених навчально-методичних матеріалів із проблеми психолого-педагогічної компетентності.

Статистичні: кількісне та якісне опрацювання результатів педагогічного експерименту з використанням методів математичної статистики для узагальнення одержаних результатів і підтвердження вірогідності та об'єктивності результатів. Використані методи взаємодоповнювали один одного, уможливлюючи комплексне пізнання предмета дослідження.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

- *уперше* в центр наукового осмислення виокремлено психолого-педагогічну компетентність майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби; визначено критерії й показники та схарактеризовано рівні сформованості психолого-педагогічної компетентності майбутніх пожежників-рятувальників; розроблено модель формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби; обґрунтовано організаційно-педагогічні умови формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби;

- *удосконалено* методичну систему підготовки фахівців пожежно-рятувальної служби у ВНЗ, методи педагогічної діяльності під час навчання майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби, систему роботи педагогічного колективу в напрямі формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх пожежників-рятувальників;

- *дістало подальшого розвитку* науково-педагогічне обґрунтування системи формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби в умовах ВНЗ на засадах особистісного, діяльнісного й компетентнісного підходів.

Теоретичне значення роботи полягає в обґрунтуванні моделі формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби; у систематизації організаційно-педагогічних умов формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх пожежників-рятувальників.

Практичне значення одержаних результатів. Запропонована методика вможливорює підвищення ефективності процесу формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби. Розроблено методичні рекомендації для викладачів вищих навчальних закладів, що спрямовані на оптимізацію ефективності підготовки курсантів до умов професійної діяльності в процесі навчання; доповнено дидактично-методичне забезпечення практичної підготовки майбутніх пожежників-рятувальників. Розроблено й упроваджено в навчально-виховний процес вищих освітніх закладів спецкурс «Основи психолого-педагогічної компетентності» з урахуванням потреб підготовки майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби, що дає змогу розвинути саморегуляцію, самоконтроль, соціально-перцептивний інтелект, рефлексивне мислення, емпатію, творчий підхід до виконання завдань тощо. Основні положення й висновки дослідження можуть бути використані в навчально-виховному процесі вищих освітніх закладів під час викладання курсів педагогіки і психології та спецкурсів, а також науковцями в подальшому дослідженні проблеми формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби.

Достовірність результатів дослідження підтверджена теоретико-методологічною обґрунтованістю його основних положень; застосуванням методів, адекватних до предмета, мети та завдань дисертації; зіставленням фактичних даних, отриманих різними методами дослідження; репрезентацією й статистичною значущістю, використанням емпіричних даних, точністю їх математичного опрацювання; змістом експериментальної роботи, яка охоплювала необхідну кількість респондентів. Крім того, апробовано

розроблену модель формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби; прочитано спецкурс із використанням навчально-методичного посібника; запропонований зміст, нові підходи та технології, упроваджені в навчальний процес, дали змогу коригувати процес підготовки майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби.

Апробація та впровадження результатів дослідження. Концептуальні положення й результати дисертації оприлюднені на *міжнародних* («Проблеми гуманізму і освіти» (Вінниця, 2002 р.), «Становление современной науки» (Прага, 2011 р.)); *усеармійській* («Актуальні проблеми становлення особистості професіонала в ризиконебезпечних професіях» (Київ, 2011 р.)); *міжвузівських* науково-практичних конференціях («Актуальні проблеми підготовки кадрів для оперативно-рятувальних підрозділів МНС України» (Черкаси, 2004 р.), «Актуальні проблеми перекладознавства, зарубіжної літератури. Педагогічні студії» (Черкаси, 2012 р.), «Філософські та соціально-гуманітарні аспекти техногенної безпеки» (Черкаси, 2012 р.)).

Основні положення роботи експериментально апробовані й **упроваджені** в навчально-виховний процес Академії пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля (м. Черкаси) (довідка № 01-24/110 від 20.03.2012), Національного університету цивільного захисту України (м. Харків) (акт упровадження № 310/01 від 4.04.2012), Командно-інженерного інституту МНС Республіки Білорусь (м. Мінськ) (акт про практичне використання результатів дослідження № 347 від 27.04.2012). Методичні рекомендації щодо формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби адаптовані до умов проходження курсантами навчальної практики; матеріали використовують в індивідуально-виховній роботі Територіального управління МНС у Черкаській області (довідка № 294/18-5/1 від 14.03.2012).

Публікації. Основні результати дослідження викладено в 16 одноосібних публікаціях, із них: 9 статей у фахових виданнях, 6 матеріалів конференцій, 1 навчально-методичний посібник.

Структура й обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, 6 додатків на 41 сторінці, списку використаних джерел (233 найменування). Основний текст дисертації викладено на 176 сторінках, повний обсяг роботи становить 243 сторінки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЖЕЖНО-РЯТУВАЛЬНОЇ СЛУЖБИ

У розділі запропоновано теоретичне обґрунтування наукової проблеми психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців, проаналізовано наукові джерела з проблеми компетентнісного підходу та його розвитку в країнах Європи, в Америці й Україні; з'ясовано сутність поняття психолого-педагогічної компетентності в процесі підготовки фахівців вищих навчальних закладів; виокремлено критерії сформованості професійно-педагогічної та психолого-педагогічної компетентності випускника вищого навчального закладу; проаналізовано особливості психолого-педагогічної підготовки фахівців пожежно-рятувальної служби; схарактеризовано показники сформованості психолого-педагогічної компетентності майбутніх пожежників-рятувальників.

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 «Тлумачному словнику» 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]. У словнику С. Ожегова «компетентність» потлумачена як «коло питань, у яких суб'єкт є повністю обізнаним; авторитетність у якійсь галузі, володіння компетенцією» [147, с. 288]. 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 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] та ін.), російських науковців (В. Байденко [7; 8], І. Зимньої [63], Н. Кузьміної [106 – 109], А. Макарової [124 – 126], Г. Селевко [177 ; 178], Ю. Татур [198], А. Хуторського [208] та ін.), західних дослідників (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. Проблему компетентності досліджено в роботах (В. Байденко [7; 8], Н. Кузьміної [106 – 109], А. Макарової [120], Н. Хомського [207]), де запропоновано до обігу категорію «компетенція». Н. Хомський один із перших з'ясував ефективність компетентнісного підходу та використав 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 (Р. Уайт [229], Д. Хоймс [224]) та вітчизняних дослідників (Н. Кузьміна [104], А. Макарова [120]). У працях вчених 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. Учені І. Зимня, А. Макарова ввели у вітчизняну педагогіку поняття «професійна компетентність». А. Макарова дослідила спеціальний, соціальний, особистісний та індивідуальний види компетентності [120]. І. Зимня обґрунтувала поняття «соціальна компетентність», що слугує особистісною характеристикою керівника, соціального працівника. Дослідниця розмежувала критерії сформованості компетентності, серед яких провідним є відповідність гуманістичного потенціалу певній діяльності [151]. 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 прийомами особистісного самовираження й саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особи; індивідуальна компетентність – володіння прийомами 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-смилова; 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].

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 [146].

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.

У Росії, завдяки процесам Євроінтеграції, модернізовано зміст загальної освіти та наголошено на необхідності впровадження компетентнісного підходу. У процесі роботи російської 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 В. Байденко [7; 8], В. Дьоміна [50], І. Зимньої [63], Г. Коджаспірова [92, 94], Г. Селевко [178], А. Хуторського [205] та ін. як рівень умінь особистості, що відображає ступінь відповідності певної компетенції й допомагає діяти конструктивно в соціальних умовах.

Науковці О. Дубасенюк, В. Дьомін, Г. Коджаспірова, Е. Огарьов 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». Е. Огарьов 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 [36]. В. Дьомін тлумачить поняття як «рівень умінь особистості, які впливають на ступінь відповідності компетентності, що допомагає конструктивно діяти в мінливих суспільних умовах» [50, с. 38]. 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]. Г. Коджаспірова 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» [92, с. 133]. 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]. А. Маркова зазначає, що компетентність – це «індивідуальна характеристика ступеня відповідності вимогам професії», «володіння людиною здатністю й умінням виконувати певні трудові функції» [120, с. 31].

Компетентнісний підхід актуалізує вміння особистості розв'язувати проблеми, що виникли в процесі міжособистісної взаємодії, вибору професії тощо. І. Зимня 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» [63, с. 35]. А. Мітяєва, вивчаючи компетентнісний підхід у проектуванні багаторівневої вищої освіти, зосередила увагу на необхідності переходу вітчизняної освітньої системи в новий якісний стан на основі реалізації компетентнісного підходу як методологічного принципу проектування освіти [135]. Ю. Пестерева стверджує, що в основі компетентнісного підходу має бути концепція конструювання змісту освіти, це передбачає створення належних організаційних умов [159]. А. Хуторський, 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: ціннісно-сміслові, загальнокультурні, навчально-пізнавальні, інформаційні, комунікативні, соціально-трудові, особистісного самовдосконалення [208].

Особливості впровадження компетентнісного підходу у вищих навчальних закладах проаналізували А. Комишан [210], К. Хударковський [206], 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 [206]. Отже, російські 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.

Українські 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], Т. Гуменникова [45], В. Сорочан [189], Я. Кічук [45], 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 знаннево-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]. І. Васильєв під поняттям компетенції розуміє «коло повноважень посадової особи, у межах якого вона повинна володіти необхідними знаннями і має право ухвалювати рішення» [31, с. 15]. Дослідник 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 вміння 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, українські 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.

Аналіз досліджень українських, російських 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 ВНЗ, сприяючи формуванню широкого спектру знань, умінь та навичок.

Проблема компетентності фахівця теж не має однозначного обґрунтування. Російські 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 набутися 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 вищих навчальних закладах

У науковій літературі проблему психолого-педагогічної компетентності проаналізовано в контексті педагогічної діяльності викладачів училищ, коледжів та вищих навчальних закладів. Окреслене питання досліджено в працях українських (О. Гура [46 – 48], Ю. Краси́льник [100], М. Лук'янова [118], А. Москаленко [139], О. Полуніна [164]) та російських учених (Л. Колмогорова [95], Н. Кузьміна [106 – 109], В. Сластьонін [181]), де наголошено на необхідності формування психолого-педагогічної

компетентності у фахівців вищих навчальних закладів, 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 загальнонавчальних та обмежене сферою підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл і вищих навчальних закладів. 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» [153, с. 257]. 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.

Порушена проблема глибоко проаналізована в студіях російських дослідників (Л. Колмогорова [95], А. Маркова [120], В. Сластьонін [181 - 183], Л. Столяренко [192], М. Холодна [37], О. Щербаков [218], та ін.). 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 [92; 182; 219]. Отже, психолого-педагогічну компетентність тлумачать як уміння педагога розв'язувати професійно складні ситуації, здатність до самозмін, уміння ефективно взаємодіяти з оточенням.

Н. Кузьміна 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 ВНЗ, являє собою сукупність психолого-педагогічних знань, умінь, навичок, необхідних для успішного виконання функцій виховання, навчання й розвитку особистості [107]. Аналогічної думки дотримується Г. Сухобська, 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 [194, с. 7]. А. Маркова тлумачить психолого-педагогічну компетентність як сукупність психолого-педагогічних якостей, що впливають на результативність діяльності [120]. Російські дослідники Н. Тализіна [195], Е. Шашенкова, Т. Щербакова [218] 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. Н. Тализіна стверджує, що не кожний, хто знає певну галузь науки, може її викладати, важливо розуміти сутність людської душі та вміти вчасно надати потрібний матеріал [195]. 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 українських учених О. Гури, Ю. Красильника, М. Лук'янові, А. Москаленко, О. Полуніна та ін. як один зі складників професійної компетентності. Так, М. Лук'янова 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. М. Лук'янова 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 [115]. 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, вміння спокійно сприймати можливі помилки, терпляче й уважно реагувати на їхні погляди, висловлювання, почуття, відчувати емоційний стан студентів як власний; бачити себе їхніми очима);

- вміння 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.

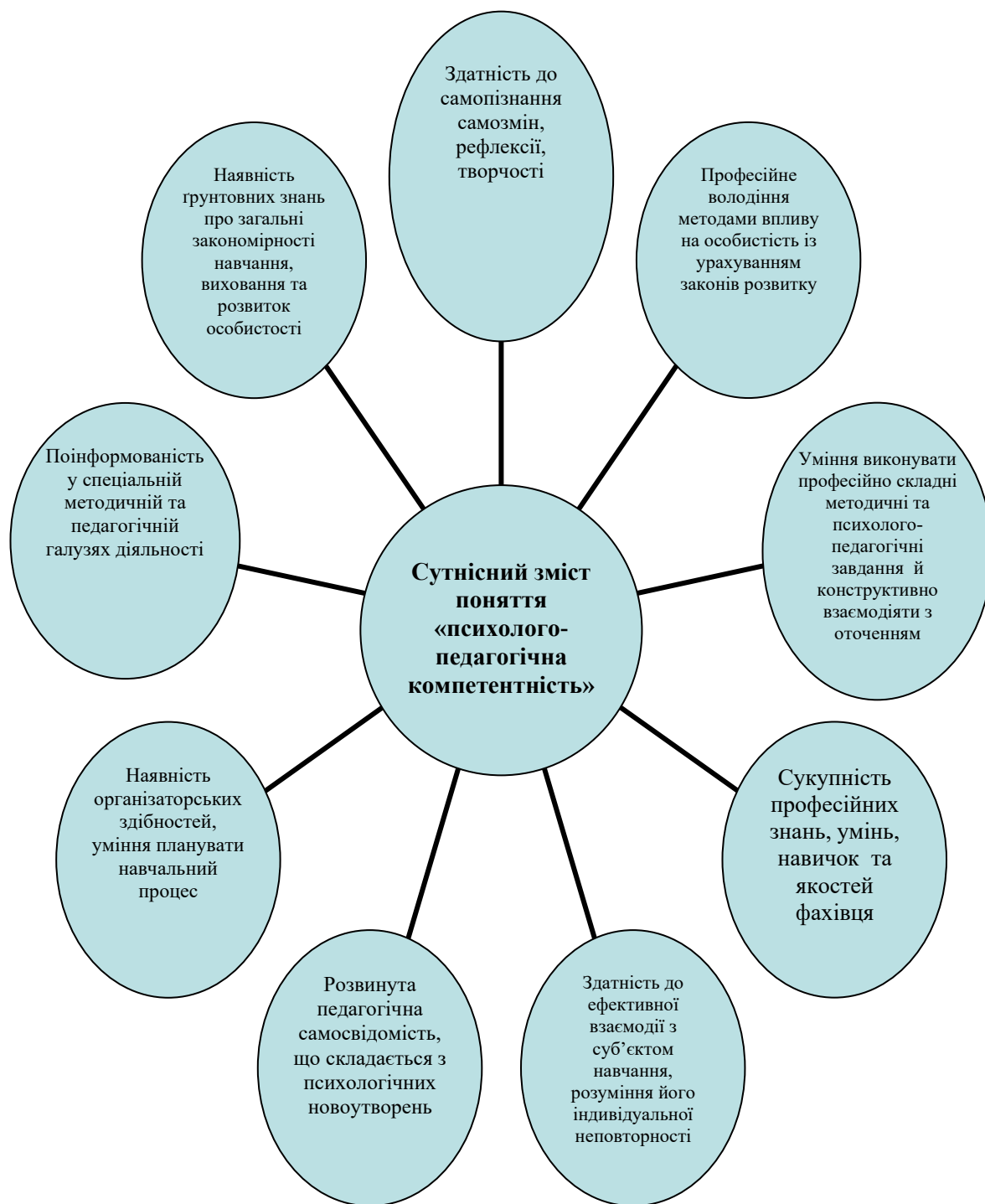


Рис. 1.1. Сутнісний зміст поняття «психолого-педагогічна компетентність»

Особливо цінним у розрізі нашої дисертації 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 аналізувати проблему психолого-педагогічної компетентності та визначити критерії її сформованості.

1.3. Критерії сформованості професійно-педагогічної та психолого-педагогічної компетентності випускника ВНЗ

Питання сформованості психолого-педагогічної компетентності майже не з'ясоване у наукових працях як зарубіжних, так і українських учених. Критерії сформованості психолого-педагогічної компетентності ототожнені з критеріями професійно-педагогічної компетентності, що широко потрактована в науковій літературі. Увагу на цій проблемі зосереджували українські (Н. Бібік [15 – 18], О. Овчарук [146], О. Пометун [165 – 167], О. Савченко [173], Г. Яворська [220 – 222] та ін.) та зарубіжні дослідники (Г. Андреева [3], Г. Коджаспірова [93], Н. Шевандрін [214] та ін.).

Під професійно-педагогічною компетентністю педагога розуміють готовність до педагогічної діяльності, що дає змогу самостійно й ефективно досягати поставлених педагогічних цілей. Засобом досягнення мети слугують знання педагогічної (дидактичної) теорії, уміння втілювати її в методиці навчання певної дисципліни тощо.

Поняття професійної компетентності інтерпретують у контексті формування стійких особливостей професіонала, який перебуває в постійній самореалізації. Проблема професійної компетентності проаналізована в роботах українських (Н. Бібік [16], О. Гура [46], М. Євтух [60], О. Савченко [173]) та зарубіжних дослідників (Н. Кузьміна [105], А. Макарова [117], Л. Мітіна [130; 131], В. Сластьонін [180] та ін.). Так, А. Маркова кваліфікує професійну компетентність як «єдність професійних знань, умінь, професійних позицій та психологічних якостей педагога, що забезпечують високий рівень його професійної діяльності; єдність теоретичної та практичної готовності педагога до реалізації діяльності, що характеризує його професіоналізм» [117, с. 85]. За висловом В. Сластьоніна, це «професійна підготовленість і комплексна здатність суб'єкта праці до виконання завдань та обов'язків за посадою, яку він обіймає» [180, с. 45]. Л. Мітіна вбачає в понятті «систему знань, умінь, навичок, а також способів та прийомів їх реалізації в професійній діяльності, спілкуванні, саморозвитку» [131, с. 25]. На думку Н. Кузьміної під поняттям слід розуміти «особистісну властивість педагога, що дає змогу продуктивно виконувати навчально-виховні завдання» [103, с. 58]. Науковці Т. Глухова, Л. Зубченко, А. Кирилаш, А. Малий характеризують професійну компетентність як сукупність знань і досвіду, умінь гнучко володіти технологією знаходження оптимальних засобів впливу на підлеглих з урахуванням їхніх потреб і інтересів [38]. Отже, професійна компетентність потлумачена як стан, у якому перебуває суб'єкт, почуваючись професіоналом та особистістю водночас, що виявляється ззовні у вигляді задоволеності власною професією.

Дослідниця О. Савченко стверджує, що рівень професійної компетентності залежить від здатності фахівця розв'язувати проблеми різної складності на основі наявних знань та досвіду [170]. Н. Бібік вивчає професійну компетентність як єдність знань, умінь, здібностей, а також готовність діяти в складній ситуації й виконувати професійні завдання з високим рівнем невизначеності; здатність і готовність до досягнення якісного результату праці;

ставлення до професії як до однієї з ключових особистих цінностей [16]. Т. Волобуєва професійну компетентність тлумачить як «сукупність знань, умінь, що впливають на результативність праці»; «обсяг навичок виконання завдань»; «комбінацію особистісних якостей і властивостей»; «вектор професіоналізації: єдність теоретичної й практичної готовності до праці»; «здатність виконувати складні дії» [34]. Отже, професійна компетентність формується в процесі оволодіння знаннями, уміннями та навичками, охоплює сферу цінностей суб'єкта, що виявляється в професійній спрямованості. У науковій літературі виокремлюють такі види професійної компетентності: концептуальна, аксіологічно-особистісна, дидактична, соціальна, психолого-педагогічна, соціально-психологічна компетентність та ін.

Критерії сформованості професійно-педагогічної компетентності, представлені в науковій літературі, варто, на наш погляд, описувати через показники готовності до педагогічної діяльності, педагогічні вміння та навички тощо. Дослідники Г. Коджаспірова [92 – 94], Н. Шевандрін [214] окреслили критерії сформованості професійно-педагогічної компетентності через готовність до професійно-педагогічної діяльності, виокремивши здатність до взаємодії з іншими людьми, творчість, наявність глибоких знань предмета, здатність до самоосвіти та особистісного росту, рефлексивного оцінювання власної діяльності. Так, Л. Мітіна розмежовує кілька аспектів готовності до педагогічної діяльності: педагогічна спрямованість, педагогічна компетентність, емоційна гнучкість, саморозвиток, творчість, креативність [133]. Дослідниця стверджує, що готовність до педагогічної діяльності починається з професійного самовизначення, що передбачає розуміння педагогом власних прагнень, зіставлення власних цілей із цілями інших видатних педагогів. Таке розуміння призводить до бажання самореалізації, що виявляється в прагненні віднайти себе як професіонала [133]. На думку А. Воронцова, існують такі критерії готовності до професійно-педагогічної діяльності, як: здатність до організації навчальної діяльності, знання про закономірності групової діяльності, способи подолання конфліктів,

закономірності функціонування особистості людини, володіння педагогічними методами. Учений стверджує, що педагогічна готовність починається з усвідомлення власних професійних цінностей, формування фахових стереотипів та самоаналізу, вибудовування власного професійного образу [35].

Дослідники І. Ісаєва, А. Міщенко, В. Сластьонін, Е. Шиянов аналізують критерії сформованості професійно-педагогічної компетентності через наявність знань та вмінь педагога, розрізняючи низку вмінь: уміння переводити зміст об'єктивного процесу виховання в конкретні педагогічні завдання; уміння побудувати й привести в рух логічну завершену педагогічну систему; уміння виявляти взаємозв'язки між компонентами й чинниками виховання; уміння обліковувати та оцінювати результати педагогічної діяльності [150]. А. Маркова виокремила такі критерії сформованості професійно-педагогічної компетентності: наявність педагогічних умінь, що потрібні для виконання необхідних професійних вимог до вчителя, та особистісні якості, які вможливають виконання всіх ланок праці вчителя. До особистісних якостей дослідниця також зараховує педагогічне мислення, ерудицію, інтуїцію, імпровізацію, винахідливість, педагогічний такт та емпатію [120]. Подібні міркування висловлює Л. Яблокова, зазначаючи, що критерії готовності до педагогічної діяльності залежать від професійного самовизначення педагога, його навичок та вмінь. Науковець розмежовує низку критеріїв сформованості професійно-педагогічної компетентності: наявність ґрунтовних знань у галузі освітніх технологій, особистісний та професійний саморозвиток, педагогічний такт, емпатія, толерантність, відчуття індивідуальної неповторності кожного з учнів, уміння налагодити групову взаємодію [217]. Наголошуючи на необхідності оцінювання компетентності педагога, Н. Залєсова, О. Кирилова виокремлюють такі критерії сформованості професійно-педагогічної компетентності: когнітивний, мотиваційний, методологічний, практично-реалізуючий, контрольо-діагностичний, корекційний. Нівелювання одного з критеріїв призводить до зниження рівня інших, що породжує втрату професійної компетентності [87]. Отже, критерії сформованості професійно-

педагогічної компетентності представлено через педагогічну готовність до виконуваної роботи, сформовані вміння та навички, розвинуті особистісні якості, наявність ґрунтовних знань у галузі педагогіки та психології.

Українські дослідники, зосереджуючи увагу на критеріях сформованості професійно-педагогічної компетентності вчителя, вивчають їх через критерії готовності до професії педагога (Н. Бібік, Л. Вовк, В. Гриньова, О. Савченко, Л. Хомич та ін.). Учені диференціюють критерії знань та вмінь, що передбачають готовність до професійно-педагогічної діяльності. Серед таких компонентів виокремлюють знання: педагог повинен знати основоположні документи про освіту в Україні; регіональні програмні документи, концепцію та статут закладу, де працює педагог; основи особистісно орієнтованої педагогіки та можливостей її реалізації; методи організації науково-дослідницької діяльності учнів. Педагог повинен уміти: проектувати навчальний процес, дослідницьку, пошукову діяльність учнів; застосовувати різні форми навчальної діяльності; розробляти заходи корекційно-педагогічного впливу, використовувати в системі навчання новітні технології [16; 103; 131]. С. Лисенко, О. Пехота наполягають на наявності таких критеріїв сформованості професійно-педагогічної компетентності: досвід, легко актуалізований та аналізований педагогом; здатність креативно діяти в непередбачуваній ситуації, творчість і здатність до самовираження [160]. М. Пайкуш до критеріїв сформованості професійно-педагогічної компетентності зараховує готовність до викладання предмета в різних типах навчальних закладів та в різній аудиторії, вміння діагностувати здібності учнів. Критерії сформованості психолого-педагогічної компетентності виявляються в здатності педагога до диференціації змісту предмета, що викладають; наступності навчання, професійній орієнтації учнів тощо. Предметна готовність передбачає наявність знань із базового предмета, наявність рівня загальної культури й професійної компетентності [123]. В. Квітко виокремлює такі критерії професійно-педагогічної компетентності, як: когнітивні вміння (уміння, які становлять зміст теоретичної підготовки – прогностичні,

проективні та ін.); операційно-діяльнісні вміння (уміння, що становлять зміст практичної підготовки педагога – інформаційні, дослідницькі, творчі, розвивальні та ін.); особистісно-мотиваційні вміння (уміння, пов'язані із соціально-психологічною сферою особистості) [83].

Отже, українські дослідники наголошують на важливості знань нормативних документів, предмета викладання, особливостей розвитку психіки людини та вмінь будувати навчально-виховний процес тощо. Стислий аналіз критеріїв професійно-педагогічної компетентності дає змогу систематизувати їх і виокремити два блоки: професійний та особистісний. Критерії професійно-педагогічної компетентності репрезентує рис. 1.2, що передбачає наявність як ґрунтовних педагогічних знань, так і психологічних аспектів, зокрема розвитку особистості. Рисунок також демонструє єдність професійного та особистісного аспектів, що разом становлять сформованість професійно-педагогічної компетентності.

Як зазначено вище, професійно-педагогічна компетентність тісно пов'язана із психолого-педагогічною компетентністю. Так, у науковій літературі психолого-педагогічну компетентність виокремлюють як складник професійно-педагогічної компетентності, а їхні критерії нерідко ототожнюють. Попри це інші дослідники вважають психолого-педагогічну компетентність самостійною категорією, обґрунтовуючи критерії її сформованості.

У працях Н. Кузьміної [106 – 109], А. Маркової [120], В. Сластьоніна [181 – 183], А. Щербакова [215], Г. Яворської [220 – 222] наголошено, що основним критерієм сформованості психолого-педагогічної компетентності є вміння педагога самостійно розв'язувати складні педагогічні ситуації, сприяючи особистісному розвитку учня. Ю. Красильник стверджує, що критеріями та показниками сформованості психолого-педагогічної компетентності педагогічного працівника 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

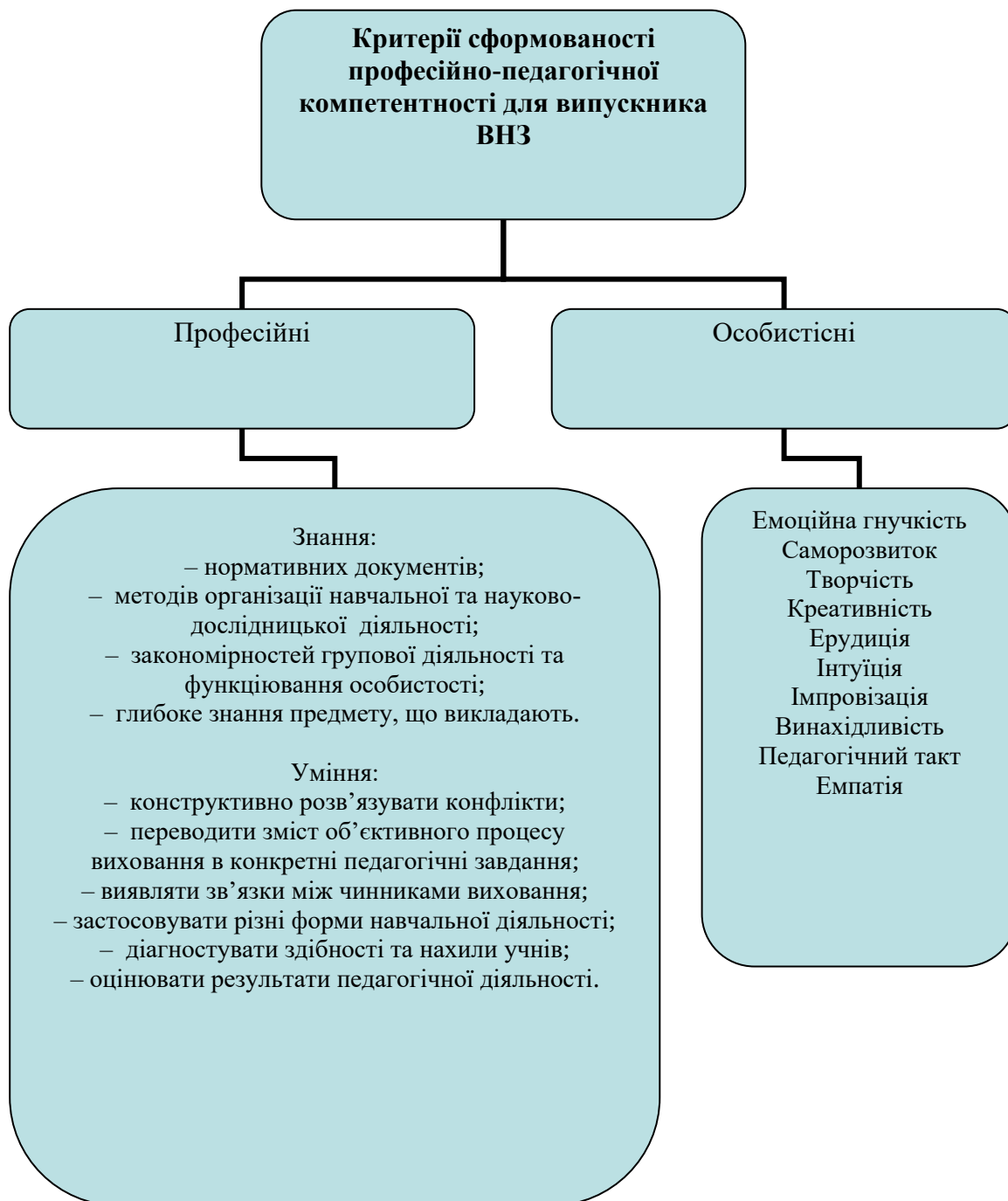


Рис. 1.2. Критерії сформованості професійно-педагогічної компетентності для випускника ВНЗ

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.

Г. Сухобська зазначає, що критерієм розвитку психолого-педагогічної компетентності є вміння самостійно розв'язувати педагогічні ситуації. Таке вміння сприяє як саморозвитку вчителя, так і розвиткові учнів. Важливий критерій – педагогічний досвід, який може бути проаналізований за допомогою педагогічної рефлексії [194]. Аналогічної позиції дотримується Ю. Малий, виокремлюючи такі критерії розвитку психолого-педагогічної компетентності: психолого-педагогічні знання, аналітичні, прогностичні, проективні, рефлексивні, організаторські, перцептивні вміння, а також комунікативні емпатійні вміння та володіння психолого-педагогічною технікою [123].

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 М. Лук'янова 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 [118]. Н. Кузьміна 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 [109]. В. Сластьонін 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 [183]. 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, вміння долати конфлікти, вміння наблизити до себе співрозмовника.

Українські дослідники Л. Боровик [25], Є. Варбан [30], О. Гура [46], Н. Лісова [116] також виокремлюють критерії сформованості психолого-педагогічної компетентності вчителя: вміння підтримувати педагогічні контакти з суб'єктом навчання, знаходити шляхи розв'язання педагогічних проблем. Р. Чубук виокремив 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 – вміння привернути до себе увагу поведінкою, виглядом. Педагогічний такт – висока чуйність до оточення, лабільність поведінки [209, с. 95].

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 мислєдїяльностї 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 ВНЗ:

– 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 ВНЗ: 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 актуалїзації цього процесу [47, с. 297].

Отже, у проаналїзованих студїях виокремлено критерїї психолого-педагогїчної компетентності в контекстї як професїйного, так і особистїсного розвитку. Осмислення наукових праць дає підстави констатувати рїзнобїчність поглядів стосовно досліджуваної проблеми, у зв'язку з чим виникає необхідність систематизувати критерїї сформованостї психолого-педагогїчної компетентності (рис. 1.3).



Рис. 1.3. Критерїї сформованостї психолого-педагогїчної компетентності випускника ВНЗ

Унаслідок систематизації критеріїв сформованості професійно-педагогічної та психолого-педагогічної компетентності для випускника ВНЗ, підсумуємо, що вони мають багато спільних характеристик, що й зумовило їх ототожнення в науковій літературі. Систематизація критеріїв сформованості психолого-педагогічної компетентності випускника ВНЗ сприятиме глибшому аналізу теми дослідження.

1.4. Психолого-педагогічна підготовка фахівців пожежно-рятувальної служби в системі освіти

Професія пожежника-рятувальника має специфічні особливості, основними з яких є: високий рівень небезпеки, стресу, травмування, відповідальності, ризикованість, невизначеність ситуації, дії в умовах обмеженого простору і дефіциту часу.

Діяльність фахівця проходить як у звичайних умовах (профілактика надзвичайних ситуацій, пожежно-технічне обстеження об'єктів, дослідження пожеж та надзвичайних ситуацій), так і в екстремальних – на пожежах різної категорії складності, під час ліквідації наслідків техногенних аварій, стихійних лих, рятування людей. У сучасних умовах робота пожежників-рятувальників стала незрівнянно складнішою, більш напруженою і небезпечною, оскільки вона пов'язана із застосуванням різних технічних засобів, озброєння і спеціальної техніки. У зв'язку із появою та застосуванням різних синтетичних, легкозаймистих матеріалів, пожеженобезпечних та вибухонебезпечних технологій зміст діяльності фахівців пожежно-рятувальної служби також суттєво змінився.

Робота пожежно-рятувальних підрозділів пов'язана зі значним фізичним і нервово-психічним напруженням, викликаним високим ступенем особистого ризику, відповідальністю за людей і збереження матеріальних цінностей, з необхідністю прийняття рішення в умовах дефіциту часу. Крім того, діяльність

фахівців протікає у вкрай несприятливих умовах, що характеризуються підвищеною температурою, наявністю токсичних речовин у навколишньому середовищі, що вимагає застосування засобів індивідуального захисту. Періодичні цілодобові чергування є порушенням нормального режиму сну. Перелічені вище обставини сприяють розвитку втоми, негативних функційних станів, можуть бути причиною захворювань і травматизму.

У процесі діяльності фахівець постійно взаємодіє з людьми, що йому підпорядковуються і яким він підпорядковується, а також із постраждалими. Серед структурних елементів діяльності фахівця виділяють такі: 1) командна, яка актуалізується під час бойових дій з гасіння пожеж, ліквідації наслідків аварії або стихійного лиха. Вона являє собою організацію гасіння пожежі та проведення рятувальних робіт. Основні її елементи: оцінка обстановки і розробка тактичного плану гасіння або рятувальних робіт, постановка задач підлеглим, керівництво ними в ході бойових дій, проведення заходів з дотримання правил безпеки праці, спілкування с постраждалими, оформлення документів, доповідь старшому начальникові про стан справ; 2) виховна, що полягає в навчанні та вихованні підлеглих, згуртуванні колективу підрозділу й зміцненні дисципліни, організації та проведенні виховної роботи, впровадженні в практику досягнень педагогіки, психології, соціології, що сприяє підвищенню ефективності навчання, тактичні навчання, тренування, заняття у підпорядкованому підрозділі (потребує розвитку комунікативних здібностей – вміння вести бесіду, розпитувати і долати опір тих, кого перевіряє фахівець, здатність обирати доцільну форму спілкування залежно від психологічного стану та індивідуальних особливостей співрозмовника, наявність певних організаторських та педагогічних здібностей); складання оперативних планів, оглядів, інформаційних листів, наказів, вказівок, рекомендацій, табелів бойових розрахунків, телефонограм; 3) господарська, що передбачає виконання завдань життєзабезпечення служби, встановлення і забезпечення виконання підлеглими правил безпеки праці, організацію

виконання заходів з протипожежної охорони, із захисту навколишнього середовища [29].

Виокремлені елементи становлять єдину систему діяльності фахівця пожежно-рятувальної служби і зумовлюють високі вимоги до професійно важливих якостей пожежника-рятувальника. Істотні зміни змісту й умов діяльності потребують від фахівців не лише фізичної та професійної підготовки, а й сформованості комплексу певних психолого-педагогічних професійно важливих якостей.

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], К. Комаров [96], Е. Луценко [119], Б. Мاستрюков [127]. 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 МНС; 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) [55; 71; 77]. 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» [104, с. 328].

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 [160].

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 ВВНЗ, 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 ВНЗ необхідно надати майбутнім працівникам МНС 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 непідготовленості фахівця пожежно-рятувальної служби до перебування в надзвичайній ситуації схарактеризовані в праці О. Колесніченка. Дослідник наголошує, що непідготовленість до перебування в надзвичайній ситуації може призвести до деформації моральних цінностей, тривоги, почуття соціальної незахищеності, стресу. Психолого-педагогічна підготовка передбачає формування в працівника МНС якостей, які посилюють його спроможність виконувати професійні завдання, діяти в напружених і небезпечних умовах та ситуаціях [139].

Показники психолого-педагогічної підготовки майбутнього фахівця пожежно-рятувальної служби виокремлено в дослідженнях М. Дьяченко [55], В. Пономаренка [55], В. Месникова [126] та ін. Науковці зазначають, що показники підготовки фахівців пожежно-рятувальної служби дають змогу сформулювати узагальнений погляд щодо професійної готовності та шляхів

адаптації в екстремальній ситуації. Готовність до дій в екстремальних умовах, за висловом В. Пономаренка, є результатом психолого-педагогічної підготовки у ВНЗ. 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 [55]. Отже, учений наголошує на тривалості психолого-педагогічної підготовки у ВНЗ, що забезпечує поступовість процесу адаптації фахівця та запобігає професійному вигоранню.

Аналогічних міркувань дотримується В. Месников, зауважуючи, що психолого-педагогічна підготовка – необхідний складник у фаховому становленні спеціаліста МНС. 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 [126].

М. Балашов [10], М. Дьяченко [55], Л. Кандилович [56], М. Лук'янова [118], А. Мощенко [140], Е. Орлова [51], Г. Яворська [51] стверджують, що важливими у психолого-педагогічній підготовці є особистісні якості фахівця

пожежно-рятувальної служби. Мотиваційний фактор – провідний показник сформованості психолого-педагогічної готовності. М. Балашов та М. Лук'янова виокремили 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, у якому перебуває людина) [10].

Показники підготовки, що близькі за своєю сутністю до попередніх, схарактеризовані Е. Орловою. 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 перемикає увагу при виконанні кількох завдань, здатність до збереження тривалої активності і т. ін. [91]. 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 ВНЗ, 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 процесі вивчення показників професійної готовності доведено важливість адаптації фахівця. У науковій літературі (Т. Алексєєва [1], О. Гура [48], В. Розов [170], М. Шик [215] та ін.) зосереджено увагу на тому, що професійна адаптація є одним із найвагоміших показників оцінювання готовності майбутнього фахівця до виконуваної роботи. Поняття «професійна адаптація» тлумачать як процес поетапного входження особи в майбутню професію. Такий процес слугує засобом ідентифікації людини з фахом, оптимізації взаємин з професійним середовищем. Науковець М. Шик, аналізуючи адаптацію студентів до професійної діяльності, виокремлює компоненти системи адаптації.

Мотиваційний компонент: спрямованість на адаптацію до професійної діяльності (прагнення студента оволодіти професією, його емоційно-ціннісне ставлення до професійної діяльності); бажання швидше адаптуватися до професійної діяльності (стійкість професійного інтересу, постійне намагання поповнити знання, уміння й навички); мотивація до цілесягнення в адаптації до професійної діяльності (ідентифікація з ідеалом в обраній професії, саморозвиток професійних якостей). Поведінковий компонент: активне самозбагачення професійними знаннями (максимальне інформаційне самозабезпечення, наполегливість оволодіння знаннями для перетворення їх у дії); стрімке набуття професійних умінь (продуктивність проєктувальних, конструктивних, гностичних, комунікативних та організаторських умінь); гуманізм поведінки в навчально-професійній взаємодії (адекватна перцепція суб'єктів професійної взаємодії, гуманні взаємини). Рефлексивний компонент: самоаналіз когнітивної адаптованості до професійної діяльності (точність з'ясування відповідності здобутого обсягу та якості професійних знань кваліфікаційним вимогам); самооцінювання професійної адаптованості (адекватне самооцінювання здатності розв'язувати професійні ситуації й умінь виконувати фрагменти професійної роботи); самоосмислення власних адаптаційних можливостей у досягненні професійного образу «Я» (усвідомленість динаміки професійного

самоперетворення, здатність виявляти відповідність між реальним та ідеальним професійними образами «Я») [215].

У наукових студіях В. Покалюка виокремлено показники адаптації майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби до майбутньої професії: ставлення до колективу, обраної професії, емоційний стан, самопочуття, активність, наявність соціально та професійно важливих якостей. Дослідник стверджує, що педагогічні дії повинні бути спрямовані на усвідомлення майбутніми фахівцями цілей і завдань професійної адаптації. Практична реалізація завдань самовиховання майбутніх фахівців можлива через проведення низки виховних заходів із формування ідеалу як прикладу для наслідування й еталона вимірювання власних досягнень, із виховання дисциплінованості, волі й почуття обов'язку. Прикладом для наслідування може стати герой-рятувальник, кращий за професією, ветеран пожежно-рятувальної служби, представник ушанованої трудової династії тощо. Вольові якості майбутніх фахівців у профільному ВНЗ потрібно цілеспрямовано формувати в умовах щоденного дотримання розпорядку дня, режиму фізичних навантажень, подолання труднощів служби [163]. Дослідник наголошує 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.

Учені М. Дяченко та Л. Кандилович [56] виокремили такі показники адаптації в особливих умовах діяльності, як: нормальний (процес адаптації відбувається без патологічних змін особистості й без порушень норм соціальної групи), захисний і незахисний показник адаптації. Наголошено, що існує змішаний тип адаптації, наявний у тих проблемних ситуаціях, де особа намагається розв'язати проблеми конструктивно завдяки пізнавальним здібностям і соціальному досвіду, а її поведінка перебуває у сфері соціальних цінностей [56]. Солідарний із такою думкою А. Мощенко, 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 [140].

В. Вітер, Ю. Доленко, О. Охрименко окреслили такі показники професійної адаптації майбутніх фахівців військово-організованих служб, як: загальна адаптація (досягають шляхом підвищення свідомості особистості, формування патріотичних почуттів, упевненості в успішному виконанні службових завдань, тобто через надання певного спрямування, цілеспрямованості, мотивацію до активних дій); спеціальна адаптація (передбачає формування стійкості психіки та її загартовування, що прогнозує систему заходів, які надають стимулювального характеру станові природного напруження); цільова адаптація до конкретної діяльності (застосовують для підвищення активності психіки шляхом відпрацювання конкретного навчально-бойового завдання). У цьому випадку важливу роль відіграє роз'яснення сенсу професійної адаптації, значення та умов, виконання вправ на тренажерах і макетах [191, с. 267]. Проблема адаптації з'ясована в дослідженнях В. Ягупова, де адаптація курсантів представлена як цілісна система, що складається з таких показників, як: наявність рівня взаємодії між викладачами й курсантами; рівня особистісної поведінки; рівня навчальної діяльності; рівня психічних станів; рівня фізіологічного забезпечення діяльності особистості [216]. Отже, проблема адаптації на думку дослідників, посідає провідне місце в психолого-педагогічній підготовці фахівців пожежно-рятувальної служби. Суттєву роль виконує навчальна діяльність, що дає змогу проводити цільову адаптацію до перебування в екстремальній ситуації тощо.

Отже, у науковій літературі наголошено на провідному значенні професійної адаптації в становленні фахівця пожежно-рятувальної служби. На основі аналізу наукової літератури нами узагальнені показники професійної

адаптації: емоційно-ціннісне ставлення до професійної діяльності, наполегливість у оволодінні знаннями, уміннями та навичками; продуктивність у реалізації отриманих знань, умінь та навичок; самооцінювання власної професійної адаптації; позитивний емоційний стан та самовідчуття.

У науковій літературі психолого-педагогічна підготовка фахівця пожежно-рятувальної служби потрактована як заходи, що проводять у ВНЗ 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, підсумовано, що психолого-педагогічну роботу та кваліфікований профвідбір до вищих навчальних закладів 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 розвитку комунікативних, емпатійних навичок, а також навичок самоосвіти, які допомагають спеціалістові підвищити рівень готовності до екстремальної ситуації.

Систематизація та узагальнення психолого-педагогічних особливостей роботи фахівця пожежно-рятувальної служби дає змогу стверджувати, що вагомими є психолого-педагогічна підготовка, яка сприяє розвитку готовності до самопожертви, перебування в екстремальній ситуації, уміння надати кваліфіковану інформацію щодо перебігу та дій у надзвичайній ситуації; проведення просвітницької роботи та екстремальна підготовка фахівця, що прогнозує формування окремих професійних навичок.

На основі аналізу наукової літератури, проведеного вище, виокремимо показники сформованості психолого-педагогічної компетентності фахівців

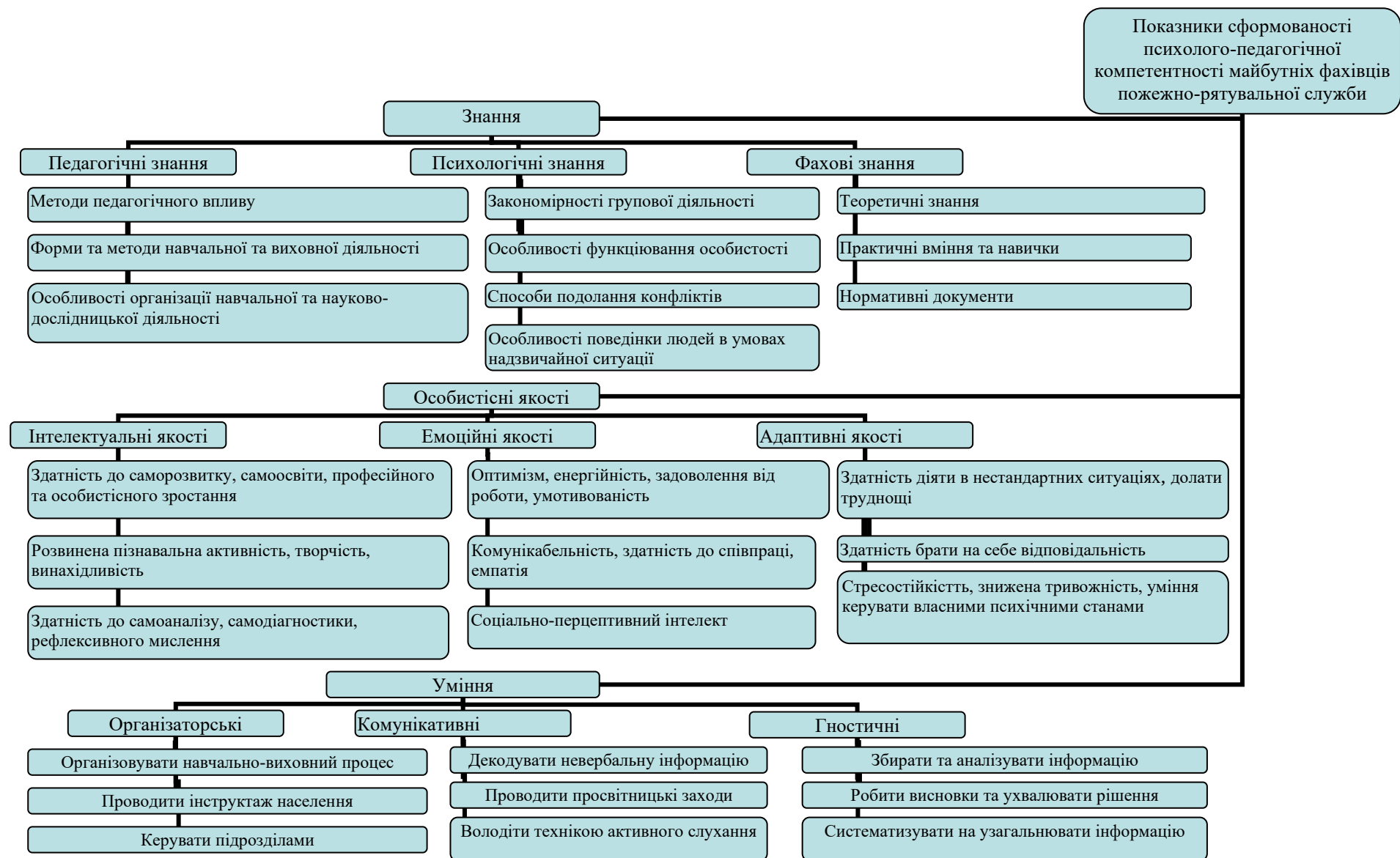


Рис. 1.4. Показники сформованості психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби

пожежно-рятувальної служби (рис. 1.4).

Серед показників сформованості психолого-педагогічної компетентності майбутнього фахівця пожежно-рятувальної служби доцільно виокремлювати: ґрунтовні знання про форми та методи навчальної, науково-дослідницької та виховної діяльності, закономірності групової 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 пожежно-рятувальної служби дає підстави стверджувати, що професійні та особистісні показники тісно пов'язані між собою, оскільки наявність одного показника зумовлює появу іншого.

Висновки до першого розділу

Представлений у першому розділі дисертації огляд наукової літератури засвідчує, що проблема формування психолого-педагогічної компетентності потребує глибшого осмислення. Аналіз поглядів українських, російських та західних дослідників на компетентнісний підхід доводить факт неоднозначності у тлумаченні понять «компетентність», «компетенція», «компетентний». З'ясовано, що «компетентність» передбачає високий рівень уміlosti фахівця, спосіб особистісної самореалізації, форму вияву здібностей, наявність досвіду в певній галузі, відкритість до отримання нового професійного досвіду, розвинуте відчуття відповідальності. У роботі

запропоновано авторське визначення поняття компетентності: оволодіння знаннями, уміннями та навичками, що сприяють виконанню професійних завдань. Компетентнісний підхід потрактований як такий, що дає суб'єктові змогу набуті особистісного, професійного розвитку, оптимізує набуття вмінь конструктивно розв'язувати особистісні та міжособистісні проблеми.

Вивчено сутність поняття «психолого-педагогічна компетентність» та виокремлено його основні характеристики: сукупність взаємопов'язаних професійних, комунікативних, особистісних рис, що сприяють зростанню професіоналізму та допомагають досягти якісних результатів у роботі.

На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури 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.

У ході осмислення наукової літератури виокремлено критерії сформованості професійно-педагогічної та психолого-педагогічної компетентності випускника ВНЗ. Наявність багатьох спільних характеристик зумовлює їх ототожнення в теоретико-практичних студіях. Серед критеріїв професійно-педагогічної компетентності названо: професійні якості (знання: нормативних документів, методів організації навчання, знання предмета, що викладають; уміння: конструктивно розв'язувати конфлікти, застосовувати різні форми навчальної діяльності тощо); особистісні (емоційна гнучкість, творчість, інтуїція, емпатія тощо). Розмежовано критерії психолого-педагогічної компетентності випускника ВНЗ, що передбачають: педагогічні, психологічні, фахові знання; організаційні, комунікативні, гностичні уміння; інтелектуальні, емоційні, адаптивні якості.

Підсумовано, що професійна адаптація є одним із найвагоміших показників оцінювання готовності майбутнього фахівця до виконуваної роботи. Проблема професійної адаптації посідає провідне місце в психолого-педагогічній підготовці фахівця пожежно-рятувальної служби, сприяє

уникненню виявів непрофесіоналізму тощо. Унаслідок аналізу наукової літератури виокремлено показники професійної адаптації майбутнього фахівця пожежно-рятувальної служби: емоційно-ціннісне ставлення до професійної діяльності, наполегливість в оволодінні знаннями, уміннями та навичками; продуктивність у реалізації отриманих знань, умінь та навичок; самооцінювання власної професійної адаптації; позитивний емоційний стан та самовідчуття.

У розділі проаналізовано показники сформованості психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби, серед яких важливими є: ґрунтовні знання про форми та методи навчальної, науково-дослідницької та виховної діяльності, закономірності групової 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).

Зміст розділу висвітлено у 8 публікаціях [67; 68; 70; 72 – 75; 79].

РОЗДІЛ 2

СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЖЕЖНО- РЯТУВАЛЬНОЇ СЛУЖБИ

У другому розділі схарактеризовано етапи формування психолого-педагогічної компетентності, обґрунтовано мету, завдання педагогічного експерименту, виокремлено рівні сформованості психолого-педагогічної компетентності; представлено модель, запропоновано та обґрунтовано організаційно-педагогічні умови формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби. В основу дослідження покладено особистісний, діяльнісний та компетентнісний підходи, а також використано інтерактивні технології у формуванні психолого-педагогічної компетентності майбутніх пожежників-рятувальників.

2.1. Педагогічна діагностика рівня сформованості психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби

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 навчальних закладах, 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 пожежно-рятувальної служби. З'ясування сутності педагогічного експерименту та місця в ньому констатувального й формувального етапів дало підстави для вивчення рівня сформованості психолого-педагогічної компетентності майбутніх пожежників-рятувальників, розроблення системи заходів, що спрямовані на формування зазначеного явища.

У дослідженні взяло участь 510 осіб 3-5 курсів Академії пожежної безпеки (м. Черкаси) та Національного університету цивільного захисту

України (м. Харків). 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 пожежно-рятувальної служби психолого-педагогічної компетентності;
- 5) обґрунтувати організаційно-педагогічні умови формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх пожежників-рятувальників.

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 пожежно-рятувальної служби 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 пожежників-рятувальників, розроблена в дисертації. 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 пожежно-рятувальної служби 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 пожежно-рятувальної служби. 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 пожежно-рятувальної служби 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» [205, с. 53]. 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 пожежно-рятувальної служби 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 пожежників-рятувальників 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) (аналіз результатів тестів та анкет представлено в параграфі 3.3).

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 вміщувала, зокрема, такі запитання:

1. Чи ознайомлені ви з поняттям «психолого-педагогічна компетентність»?
2. Чи цікавить вас психолого-педагогічний аспект вашої роботи?
3. Чи сприяє вивчення дисциплін, що викладають у ВНЗ, набуттю психолого-педагогічної компетентності?
4. Чи вважаєте ви психолого-педагогічну компетентність умовою становлення вашого професіоналізму?
5. Чи звертають викладачі увагу під час семінарських занять на рівень сформованості вашої педагогічної майстерності?

Анкета «Мій емоційний стан» (Додаток Б) дозволила виявляти негативні емоційні стани, що можуть бути перешкодою 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 пожежно-рятувальної служби 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 пожежно-рятувальної служби 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 пожежно-рятувальної служби нами був застосований метод тестування. Ми розробили тест на визначення знань курсантів із проблеми психолого-педагогічної компетентності (Додаток Е). Нижче подано зразок тестових завдань, розроблених автором.

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, реалізований у ВНЗ.

2. Результат навчання у ВНЗ передбачає:

а) формування набору компетенцій, що включають знання, розуміння й навички студента, 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.

Крім тестування рівня знань, проведено «Тест професійної адаптації» Н. Чайкіної [209]. 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 ураховано 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).

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 посутню 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.

Вивчення системи психолого-педагогічної підготовки в Академії пожежної безпеки дало підстави для виокремлення таких її особливостей:

- 1) наявність системи моніторингу виховної діяльності як окремого курсанта, так і педагогічного колективу;
- 2) наявність програми психолого-педагогічної підготовки курсантів, що спроектована на основі адекватної моделі виховної діяльності;

3) система заходів зі стимулювання курсантів до підвищення рівня готовності до психолого-педагогічної діяльності, формування психолого-педагогічної компетентності;

4) створення умов для активізації творчої активності курсантів у розробленні й використанні нових педагогічних технологій, опануванні методик педагогічної та психологічної діагностики.

Унаслідок розгляду навчальних програм зроблено висновок про необхідність розроблення методичної бази для формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх пожежників-рятувальників.

Аналіз навчальної програми «Організація, психологія та педагогіка вищої школи» довів, що проблема психолого-педагогічної компетентності представлена в ній недостатньо. Окреслено вимоги до фахівця, який має вищу освіту, подано психолого-педагогічні закономірності навчально-виховного процесу у вищій школі. Важливою є тема психолого-педагогічної майстерності й педагогічного спілкування та шляхів їх формування, у межах теми порушено питання про компетентність, компетенції фахівця. Запропоновано такі питання: тенденції розвитку вітчизняної й зарубіжної вищої освіти; дидактика вищої школи; технології наукової діяльності; загально психологічні принципи навчально-виховного процесу; загально психологічна характеристика студентського віку; розвиток та соціалізація особистості студента (стадії, провідна діяльність); психологія студентської групи; психологія особистості та діяльності викладача.

Курсанти повинні знати: психологічну структуру й компоненти діяльності студентів і викладачів; закономірності та властивості пізнавальних емоційно-вольових процесів особистості; вікові особливості розвитку студентів; теорії сучасної психології, що вможливають розроблення й упровадження ефективних методик викладання.

У процесі аналізу навчальної програми «Психологія діяльності в особливих умовах» з'ясовано, що увага зосереджена на таких проблемах, як психологічні аспекти діяльності персоналу МНС України в екстремальних

умовах, поведінка особи та психологія груп в екстремальних умовах, “професійний стрес” та його профілактика серед персоналу МНС України. Ключовими питаннями курсу є види екстремальних ситуацій та стресові фактори в професійній діяльності персоналу МНС України, роль емоційних станів і вольових процесів психіки рятувальників в умовах гасіння пожежі, ліквідації наслідків аварії, надзвичайної ситуації, психологічні особливості діяльності керівників гасіння пожежі, психологічні аспекти безпеки рятувальника в умовах екстремальної ситуації, система професійно-психологічного відбору в МНС України. Описано негативні особистісні наслідки екстремальних перевантажень, особливості надання першої психологічної допомоги при надзвичайній ситуації залежно від вираженої психічної реакції. Курсанти отримують знання щодо перебігу психічних процесів в особі, яка потрапила в надзвичайну ситуацію, та вивчають шляхи запобігання психічним розладам.

Схарактеризувавши навчальну програму «Інженерна психологія», ми дійшли висновку, що увагу сфокусовано на вивченні специфічних складників праці пожежника-рятувальника, здобутті навичок володіння методами психології праці (гностичні, конструктивні, методи побудови теоретичного знання на матеріалі вивчення праці тощо). У програмі наголошено, що курсант повинен знати особливості функціонування системи «людина – машина», основні психологічні особливості власної праці, забезпечення наукової організації праці, добору та професійного навчання кадрів.

Курсант повинен уміти аналізувати мотивацію праці, помилки в професійній діяльності, визначати рівень професійної придатності особи, проводити профорієнтаційну роботу. Закцентовано на вмінні пожежника-рятувальника володіти психолого-педагогічними методами як на складникові професіоналізму. Варто зазначити, що програма не передбачає пояснення курсанту сутності психолого-педагогічної компетентності та її ролі в набутті професіоналізму. На заняттях викладач зауважує, що володіння психолого-педагогічною компетентністю допоможе курсанту професійно вести

профорієнтаційну роботу, тобто пояснювати абітурієнтам сутність і специфіку роботи пожежника-рятувальника.

Аналіз навчальної програми «Соціальна психологія» дає змогу констатувати, що в ній зосереджено увагу на проблемі закономірностей спілкування. Зазначено, що спілкування фахівця пожежно-рятувальної служби має свою специфіку. Пожежник-рятувальник повинен бути здатним до конструктивної співпраці, мати соціально-перцептивний інтелект, виявляти емпатію, безконфліктність у процесі комунікації тощо. Комунікативні вміння фахівця повинні бути спрямовані на те, щоб чітко передавати отриману інформацію під час оперативних дій, психологічно грамотно надавати консультації населенню з приводу впливу надзвичайної ситуації на психіку людини, проводити тематичні семінари тощо. У програмі з'ясовано механізми взаємодії суб'єкта з оточенням у ході спілкування. Досліджено особливості навіювання, ототожнення особистості з іншими людьми, порушено проблему бар'єрів у взаємодії фахівця з оточенням тощо. На семінарських заняттях актуалізовано такі питання: психологічні особливості спілкування, міжособистісні та міжгрупові відносини, особливості малих соціальних груп, прийняття групових рішень, міжособистісні та міжгрупові конфлікти, психологія особистості, лідерство та ін.

Курси «Організація управління діяльності органів та підрозділів пожежної безпеки», «Пожежна тактика», «Пожежна техніка», «Пожежна профілактика», «Організація аварійно-рятувальних робіт» та інші профільні дисципліни сприяють професійній підготовці курсантів, спрямовані на засвоєння знань і опанування та вдосконалення професійних навичок із пожежної тактики, організації аварійно-рятувальних робіт, профілактики. Курсанти апробують набуті уміння на практиці, випробовуючи себе на пожежно-технічних, пожежно-тактичних, тактико-спеціальних та інших видах навчань; реалізують отримані знання під час проходження практики на посадах: пожежника-рятувальника, командира відділення, начальника караулу й інспектора державного пожежного нагляду, працівників райвідділів та управлінь.

Зазначимо, що дисципліна, яка б давала змогу розвивати психолого-педагогічні навички в курсантів 3-5 курсів, відсутня.

Отже, у навчальних програмах бракує уваги до питань психолого-педагогічної компетентності, що представлені фрагментарно. З огляду на проведений аналіз, спостереження за педагогічним процесом, результати тестування, можемо констатувати низьку готовність курсантів до оволодіння психолого-педагогічною компетентністю. Відсутність або мінімальність знань із проблем психолого-педагогічної компетентності зумовлює слабку мотивацію до їх засвоєння, що призводить до втрати інтересу, байдужості в оволодінні професійними знаннями. Маємо підстави стверджувати, що низький рівень сформованості психолого-педагогічної компетентності зумовлений слабкою мотивацією курсантів, низькою підготовкою викладацького складу, відсутністю належного навчально-методичного забезпечення. Ці чинники зумовлюють потребу в розробленні моделі формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби.

2.2. Модель формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби

Аналіз стану теоретичного та практичного аспектів окресленої проблеми засвідчив необхідність створення моделі формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх пожежників-рятувальників. Гіпотеза нашого дослідження полягала в тому, що ефективність процесу формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби підвищиться за умови реалізації моделі, запропонованої в дисертації.

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 філософським словником, «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) [141, с. 54]. Автори «Великого психологічного словника» характеризують модель як «спрощений уявний чи знаковий образ об'єкта або системи об'єктів, використовуваний як їхній «заступник» і засіб операції» [23, с. 76]. Відповідно до «Оксфордського тлумачного словника» модель – «ідеал, стандарт, приклад, встановлений як гідний імітації або копіювання» [148, с. 76]. У тлумачному словнику російської 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 [147].

Поняття моделі з'ясоване в працях К. Плиско [162], К. Поппера [226], Р. Шеннона [217] та ін. В. Штофф називає моделлю «будь-яку систему, яка є уявною або реально існує, та перебуває у взаємозв'язку з іншою системою». Р. Шеннон зазначає: «Модель є представленням об'єкта, системи або поняття (ідеї) у деякій формі, відмінній від форми їх реального існування. Модель служить зазвичай засобом, що допомагає нам у поясненні, розумінні або вдосконаленні системи» [217, с. 7].

Український дослідник К. Плиско 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 [161, с. 23]. А. Новиков, Д. Новиков виокремили 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) [144, с. 10]. 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 пожежно-рятувальної служби (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

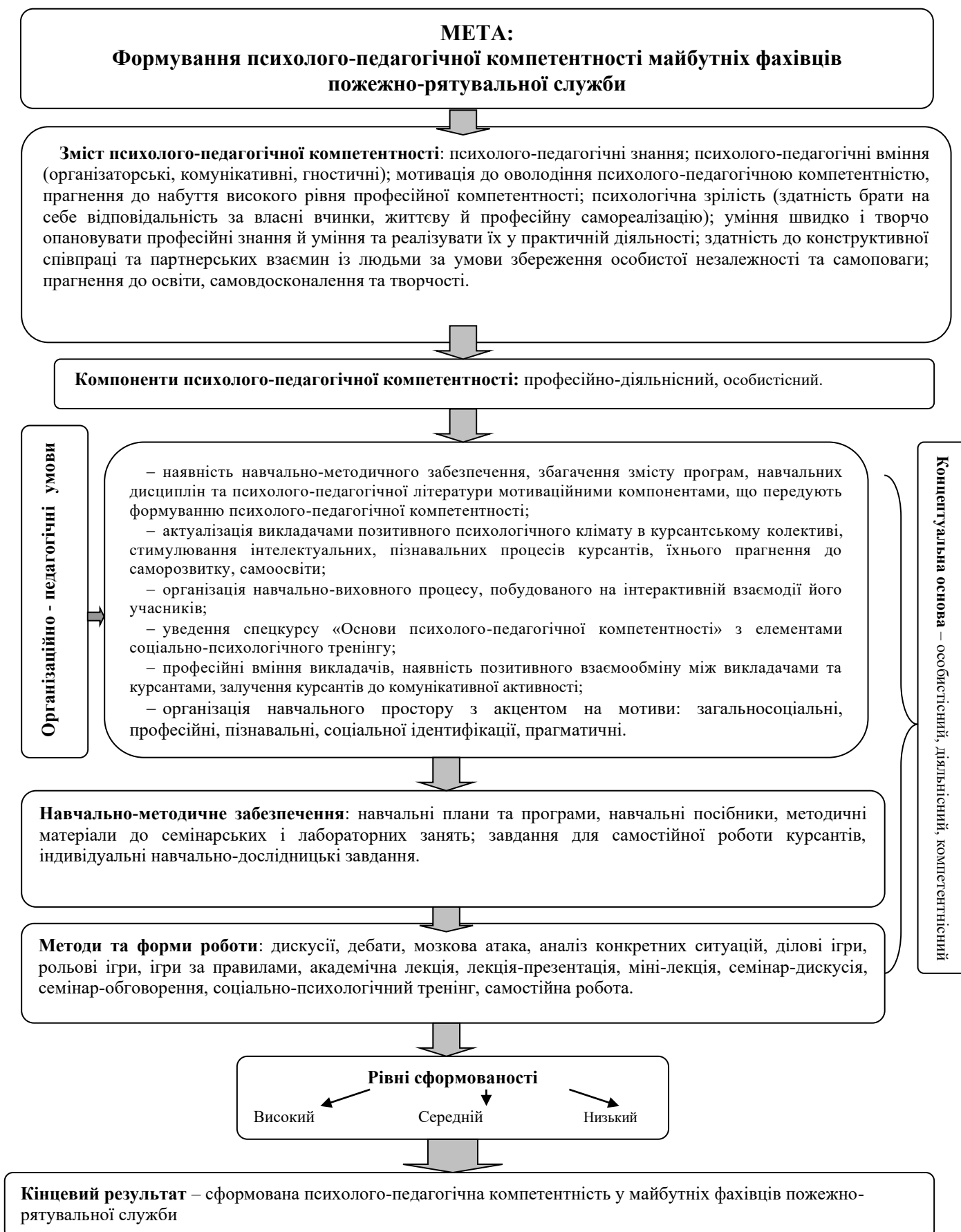


Рис. 2.1. Модель формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби

процеси інтегративності, результат яких – досягнення єдності та цілісності всередині системи, що заснована на взаємозв'язках окремих елементів.

Модель формування психолого-педагогічної компетентності фахівців пожежно-рятувальної служби 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], Г. Костюка [99], 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 [175]. 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, багатфункційність, самокерованість, самовдосконалення. Для педагогічної системи характерна рівновага, яка підтримується між її складниками та допомагає взаємодіяти з іншими системами [200].

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 пожежників-рятувальників психолого-педагогічної компетентності шляхом забезпечення низки організаційно-педагогічних умов, які сприяють професійному становленню фахівців.

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 пожежно-рятувальної служби 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 [144, с. 45].

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 самотановленню, самоутвердженню та самореалізації. Такий підхід передбачає свободу особистості в навчальному процесі, де вона може вільно обирати професійне спрямування, що оптимізує професійне зростання майбутнього фахівця [145].

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 пожежників-рятувальників 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 [181]. 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).

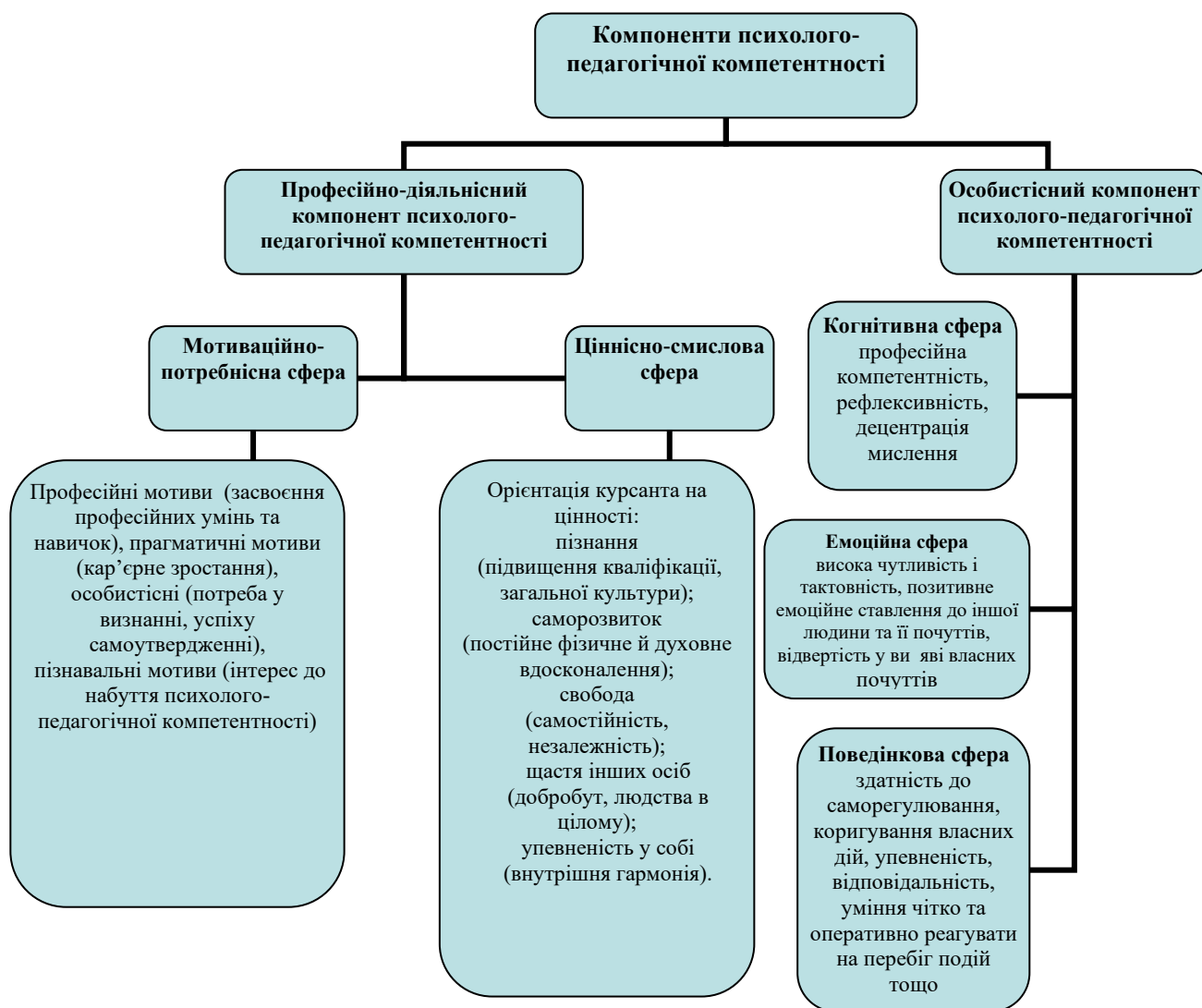


Рис. 2.2. Компоненти психолого-педагогічної компетентності

Професійно-діяльнісний компонент психолого-педагогічної компетентності майбутніх пожежників-рятувальників 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-діялісного компонента, що зумовлює готовність майбутніх пожежників-рятувальників 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-смилова 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 – актуалізувати інтерес до педагогічного та психологічного аспектів професійної діяльності пожежників-рятувальників, 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 ВНЗ, 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 педагогом 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 пожежно-рятувальної служби. 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 пожежника-рятувальника;
- кар’єрному просуванні (начальник караулу, інспектор державного пожежного нагляду, працівник райвідділу та управління);
- 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 професії пожежника-рятувальника, належать: товариськість, дисциплінованість, відповідальність, організаторські здібності, охайність у роботі та високий рівень адаптивності. В аналізованому контексті виокремимо такі особистісні якості, які сприяють опануванню майбутніми пожежниками-рятувальниками психолого-педагогічної компетентності: розвинений соціальний інтелект (здатність до розуміння власної поведінки та поведінки оточення), фасилітивність (використання підтримувального стилю соціальних відносин), комунікативна компетентність, спостережливість, швидка орієнтація, інтуїція, емпатія, доброта, рефлексія, самоконтроль, витривалість, здатність до творчості, прагнення підвищити професійну компетентність.

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-сміслової 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, а й розвиток особистості курсанта.

Формування психолого-педагогічної компетентності передбачає опанування курсантами низки психолого-педагогічних дисциплін. 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.

Для формування психолого-педагогічної компетентності майбутнього фахівця пожежно-рятувальної служби необхідні психологічні знання, що передбачають відомості з галузей психології діяльності в особливих умовах, загальної, соціальної, педагогічної, інженерної психології. Перша галузь озброєє розумінням співвідношення понять катастрофа, екстремальна, надзвичайна ситуація, криза; впливу екстремальної та кризової ситуації на людину; поняття «стресу», фізичних та психологічних виявів стресу, механізмів стресу; прийомів надання екстреної допсихологічної допомоги.

Соціальна психологія з'ясовує методичні проблеми, закономірності спілкування та взаємодії осіб у колективі, психологічні 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 у військах та особливості воєнного колективу.

На особливу увагу заслуговують знання з педагогічної психології, що окреслює предмет і завдання галузі, класифікує методи психолого-педагогічних досліджень, обґрунтовує теорії навчання. Знання з інженерної психології передбачають опанування курсантами методів досліджень в ергономіці та інженерній психології; принципів ергономічного розроблення системи «людина – машина»; ролі механізмів регуляції діяльності людини; факторів, що впливають на операторську діяльність; системного підходу й особливостей його застосування під час проектування інформаційної моделі; ресурсного підходу та його специфіки.

Професійні знання та вміння вможливають розвиток схильностей особистості, актуалізацію мотивів праці, підвищення самооцінки, поглиблення

спеціальних знань, пожежно-рятувальних, інженерно-технічних, командирських знань. Варто наголосити, що пожежник-рятувальник повинен знати систему, структуру та організацію рятувальної служби, правові акти, що стосуються професії; уміти організовувати процес рятування; користуватися рятувальною технікою та володіти необхідними знаннями в галузі екстреної медичної допомоги. Проте окреслені завдання не є предметом дослідження у пропонованій дисертації.

З огляду на сказане вище, маємо підстави стверджувати, що необхідною умовою для формування психолого-педагогічної компетентності є навчально-методичне забезпечення описаних вище дисциплін: навчальні плани, навчальні та робочі програми, навчальні посібники, лекційні матеріали, методичні матеріали до семінарських, практичних і лабораторних занять; індивідуальні семестрові завдання для самостійної роботи, методичні матеріали для курсантів із питань самостійного опрацювання фахової літератури.

У моделі також представлено методи та форми роботи з курсантами, які запропоновано застосовувати при викладанні дисциплін психолого-педагогічного циклу: 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).

Необхідність вивчення рівня сформованості психолого-педагогічної компетентності спонукала до окреслення комплексу критеріїв та їх показників:

1) знання: особливостей організації навчально-виховної та науково-дослідницької діяльності, психологічних особливостей поведінки людей в умовах надзвичайної ситуації, нормативних документів; 2) уміння: організовувати навчально-виховний процес, проводити просвітницькі заходи, аналізувати, систематизувати й узагальнювати інформацію; 3) особистісні якості: здатність до професійного та особистісного зростання, соціально-перцептивний інтелект, спроможність діяти в нестандартних ситуаціях. Крім того, сфокусовано увагу на рівні засвоєння курсантами навчального матеріалу, мотивованості до набуття професіоналізму, сформованості психолого-педагогічних знань, умінь та навичок, особистісному розвитку.

На основі впровадження низки анкет, тестів (Додатки А – Д) з'ясовано основні характеристики рівнів сформованості психолого-педагогічної компетентності. 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 пожежно-рятувальної служби, 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 пожежно-рятувальної служби, як-от: командна, виховна, адміністративно-господарська. Виокремимо психолого-педагогічні компоненти в діяльності пожежників-рятувальників, які необхідно розвинути: проведення в освітніх закладах заходів із дотримання правил безпеки праці, протипожежної охорони, із захисту навколишнього середовища, планування навчально-виховних заходів, навчання та виховання підлеглих, проведення заходів зі згуртованості колективу та зміцнення дисципліни, спілкування з постраждалими.

Кінцевим результатом реалізації запропонованої моделі є сформована психолого-педагогічна компетентність майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби, яка має бути не лише засобом професійного становлення, кар'єрного зростання, а й основою збагачення особистісного досвіду. У наступному параграфі розглянемо докладніше організаційно-педагогічні умови формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх пожежників-рятувальників.

2.3. Організаційно-педагогічні умови формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби

Згідно з тлумачним словником, поняття «умова» розуміють як «обставину, від якої що-небудь залежить; обстановку, в якій відбувається що-небудь» [148, с. 588]. 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» [202, с. 482]. 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» [23, с. 234]. У педагогіці поняття «умова» – це «сукупність зовнішніх обставин, у яких відбувається навчальна діяльність, і обставин життєдіяльності її суб'єкта» [90, с. 398]. 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], В. Загвязінського [62], І. Лернера [114], В. Максимова [122], Ю. Сокольникова [188] 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» [93, с. 258]. А. Найн, В. Андреев тлумачать поняття «педагогічна умова» як «сукупність можливостей, методів матеріально-просторового середовища, що спрямована на досягнення поставлених цілей» [141, с. 16]. На думку Н. Яковлевої, «педагогічна умова» – «сукупність заходів навчально-виховного процесу, що забезпечують необхідний рівень розвитку суб'єкта» [223, с. 219]. М. Боритко вбачає в понятті «педагогічна умова» «свідомо сконструйовані педагогом обставини, які суттєвим чином впливають на перебіг процесу навчання, але не гарантують певного результату» [36, с. 88]. 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]. І. Лернер аналізує педагогічні умови як чинники, що забезпечують успішне навчання [114]. В. Максимов, 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» [122]. 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 2.2. моделі формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби 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 пожежно-рятувальної служби, що володіють психолого-педагогічною компетентністю;
- соціальне середовище, у якому реалізується навчання майбутніх фахівців;
- операційна та психологічна готовність курсантів до оволодіння психолого-педагогічною компетентністю;
- комплекс якостей особистості, що необхідні для фахівця пожежно-рятувальної служби.



Рис. 2.3. Організаційно-педагогічні умови формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби

Нижче схарактеризовані організаційно-педагогічні умови, що сприяють формуванню психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби.

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 пожежно-рятувальної служби 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 психолого-педагогічного циклу: «Психологія», «Психологія діяльності в особливих умовах», «Інженерна психологія», «Організація, психологія та педагогіка вищої школи», «Соціальна психологія» у контексті розвитку психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби (представлено в параграфі 3.2). 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 пожежно-рятувальної служби 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 пожежника-рятувальника, 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 пожежно-рятувальної служби 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.

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.

Використовувати мовленнєвий етикет	Толерантно ставитися до позиції комунікативного партнера. Використовувати мовленнєвий етикет (вітання, прощання, вибачення тощо). Уникати різких, агресивних висловлювань, некоректних натяків, мовленнєвих штамів. 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, впевненості). 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 (описано у параграфі 2.4), 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 [81].

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 пожежно-рятувальної служби. 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 пожежно-рятувальної служби 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 пожежників-рятувальників 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: загальносоціальні, 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. Пожежник-рятувальник, 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 пожежно-рятувальної служби 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:

- внутрішньогрупова 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 пожежно-рятувальної служби 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 вможливорює високу результативність навчального процесу. У наступному параграфі представлено особливості використання інтерактивних технологій для формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх пожежників-рятувальників.

2.4. Використання інтерактивних технологій у формуванні психолого-педагогічної компетентності майбутніх пожежників-рятувальників

Аналіз отриманих результатів сформованості психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби 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 Б. Бім-Бада [154], С. Кашлева [82] 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» [153]. Згідно зі словником «педагогічна технологія – це сукупність знань про способи та засоби існування педагогічного процесу» [153, с. 206]. Педагогічна технологія змінює організаційні форми, методи навчання, його зміст, що впливає на педагогічне мислення викладачів та студентів. Е. Бістерські, Ж. Целлер акцентують на взаємовпливі, розвитку компонентів педагогічного процесу, що призводять до змін менталітету педагога та учнів [169]. Л. Салай окреслює поняття «технологія навчання» 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 [169].

Дослідники Б. Бім-Бад, М. Безруких, Л. Глебова 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 [154, с. 191]. Отже, педагогічна технологія схарактеризована як сукупність знань, засобів, методів, що спрямовані на реалізацію поставленої педагогічної мети.

Г. Селевко 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) [177]. 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 О. Пехоти [161], Л. Піроженко [166], О. Пометун [165; 166], та ін. Слово “інтерактив” походить від англійського слова “interact”, де “inter” – взаємний, “act” – діяти [153, с. 107]. 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 [167, с. 4]. У словнику іншомовних слів технологія покваліфікована як: «сукупність способів переробки матеріалів, виготовлення виробів, надання послуг; процеси, що супроводять ці види робіт» [105, с. 23]. 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, с. 9]. 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, с. 7].

М. Кларін характеризує інтерактивне навчання як відповідник англomовного терміна “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, с. 83]. 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,

багатопрофільним, 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.

Поряд зі збагаченням навчальних курсів психолого-педагогічним спрямуванням 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» функціює в працях українських, російських та білоруських педагогів, де наголошено на умовності будь-якої класифікації методів і зазначено, що «більша частина методів активного навчання має багатофункційне значення в навчальному процесі» [9, с. 32]. Активні методи навчання – методи навчання, завдяки використанню яких навчальна діяльність набуває творчого характеру, формуються пізнавальний інтерес і творче мислення [9]. 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. [9]. 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 [135].

В. Лозова, С. Золотухіна, В. Гриньова вважають диспут, дискусію, мозкову атаку, аналіз конкретних педагогічних ситуацій, рольові та ділові ігри активними методами навчання в педагогіці вищої школи [114]. 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 [114]. 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) [186].

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 вчаться 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.

Зворотній 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.

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 [186]. 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 пожежно-рятувальної служби 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 пожежників-рятувальників. 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 [82].

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 [186].

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 пожежно-рятувальної служби. 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» [186] являє собою певну суперечку з проблемного питання, зокрема стосовно необхідності розвитку психолого-педагогічної компетентності фахівця пожежно-рятувальної служби. 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» [186] 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 [186] або ігрові технології (ділові ігри, рольові, інтерактивні), формуючи психолого-педагогічну компетентність майбутніх спеціалістів пожежно-рятувальної служби. 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 в пожежника-рятувальника педагогічних вмінь, психологічної стійкості, витривалості);
- тематикою (пожежник-рятувальник на завданні, розв'язання начальником караулу конфлікту серед підлеглих, пожежник-рятувальник 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 пожежно-рятувальної служби, 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 пожежника-рятувальника. Професія, пов'язана з військовим устроєм, вимагає від майбутніх фахівців 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 пожежно-рятувальної служби до проблеми психолого-педагогічної компетентності. Лекції – необхідна форма навчання, яка вможливорює зручний та ефективний виклад матеріалу. В. Галузяк, 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 [152].

Академічна лекція [155], 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 [157].

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 [186].

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 [186] – необхідний складник курсу «Основи психолого-педагогічної компетентності», її проводять наочно демонструючи спеціально дібраний 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 [186], 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 пожежно-рятувальної служби 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 [186], 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» [186] 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 пожежника-рятувальника. Виховну роботу реалізують через проведення заходів культмасу, діяльність гуртків, колективні походи на культурні заходи, 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 пожежно-рятувальної служби 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 посаді пожежника-рятувальника, командира відділення, начальника караулу, інспектора державного пожежного нагляду, працівників райвідділів та управлінь 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 пожежно-рятувальної служби; 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 пожежно-рятувальної служби 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.

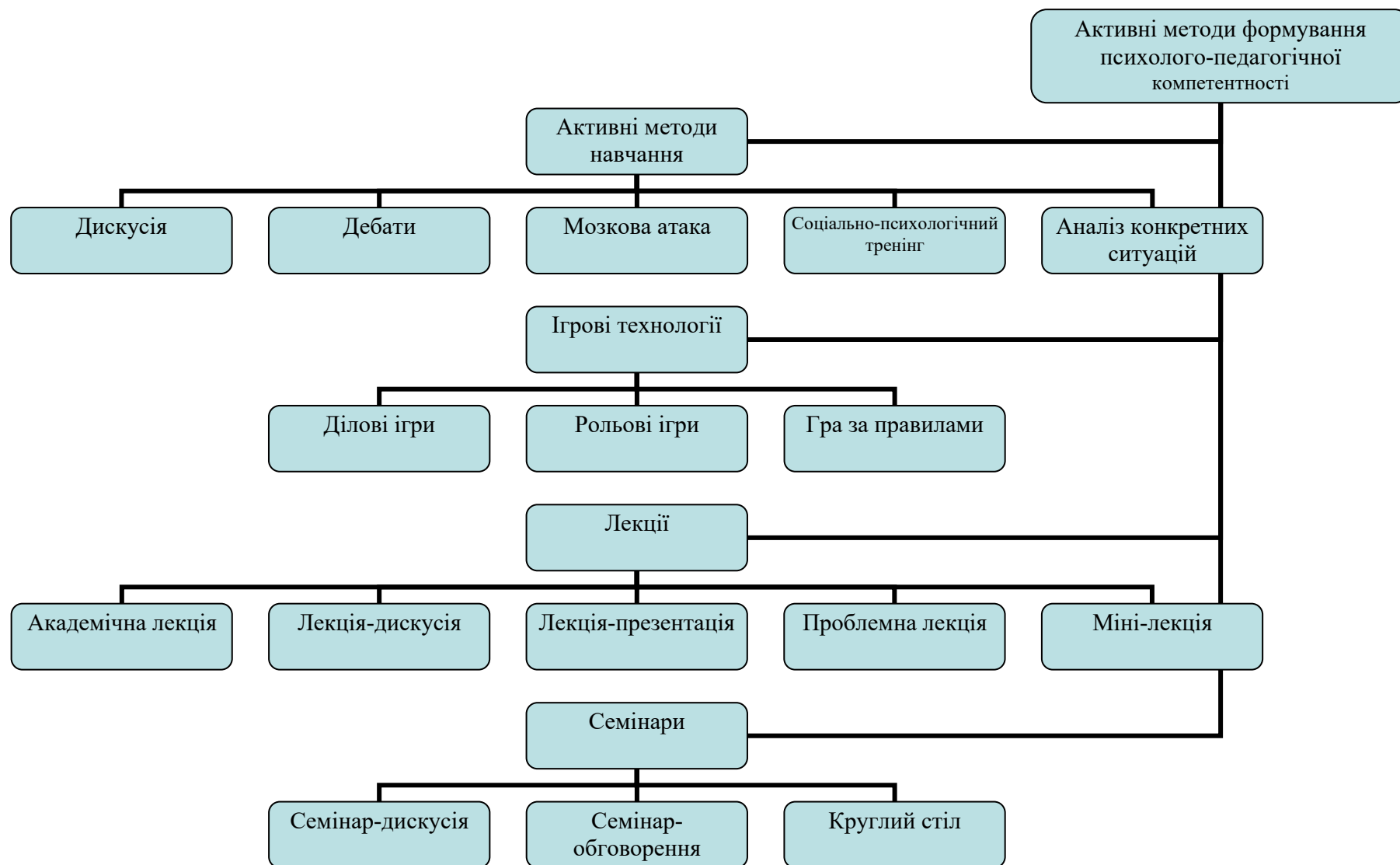


Рис. 2.4. Активні методи формування психолого-педагогічної компетентності

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 пожежника-рятувальника. 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.

Висновки до другого розділу

У другому розділі окреслено мету педагогічного експерименту, що полягала в перевірці ефективності розробленої моделі формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби, та описано його завдання: 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 пожежно-рятувальної служби психолого-педагогічної компетентності; 5) обґрунтувати організаційно-педагогічні умови формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх пожежників-рятувальників.

Описано методи дослідження, які використовувалися для досягнення мети, реалізації завдань експерименту: аналіз навчальних планів, програм, педагогічне спостереження, бесіди, анкетування, тестування, що сприяли визначенню рівня сформованості психолого-педагогічної компетентності курсантів. Розроблено шкалу оцінювання результатів анкет та тестів.

Проаналізовано програми та навчальні плани дисциплін психолого-педагогічного циклу та підсумовано, що проблема психолого-педагогічної компетентності представлена фрагментарно. З'ясовано, що успішність формування психолого-педагогічної компетентності залежить від гуманізації військової освіти; удосконалення методики викладання, навчально-методичної бази та інформаційного забезпечення; підвищення якості освітнього процесу.

Виокремлено педагогічні компоненти в діяльності пожежників-рятувальників: проведення в освітніх закладах заходів із дотримання правил безпеки праці, протипожежної охорони, захисту навколишнього середовища, планування навчально-виховних заходів, навчання та виховання підлеглих, проведення заходів зі згуртованості колективу та зміцнення дисципліни. Узагальнено групи психолого-педагогічних умінь: організаторські, комунікативні, гностичні. Закцентовано на важливості професійної адаптації, що передбачає узгодженість цілей і результатів діяльності, уміння реалізовувати набуті знання та навички, відкритість до нового досвіду навчання.

Представлено модель формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби. Окреслено етапи формування психолого-педагогічної компетентності (емпіричний і формувальний) та рівні (високий, середній і низький). Виокремлено компоненти психолого-педагогічної компетентності – професійно-діяльнісний та особистісний. Професійно-діяльнісний компонент передбачає розвиток мотиваційно-потребнісної та ціннісно-сислової сфер, особистісний – когнітивної, емоційної, поведінкової сфер.

Схарактеризовано мотиви формування психолого-педагогічної компетентності: загально соціальні, професійні, пізнавальні, соціальної ідентифікації, прагматичні. Обґрунтовано організаційно-педагогічні умови що покращують ефективність процесу формування психолого-педагогічної компетентності: наявність навчально-методичного забезпечення, збагачення

змісту навчальних програм, методичних дисциплін і психолого-педагогічної літератури мотиваційними компонентами, що передують формуванню психолого-педагогічної компетентності; організація навчально-виховного процесу, побудованого на інтерактивній взаємодії його учасників; актуалізація викладачами позитивного психологічного клімату в курсантському колективі, стимулювання інтелектуальних, пізнавальних процесів курсантів, їхнього прагнення до саморозвитку, самовиховання; уведення спецкурсу «Основи психолого-педагогічної компетентності» з елементами соціально-психологічного тренінгу; професійні вміння викладачів, наявність позитивного взаємообміну між викладачами та курсантами, стимулювання курсантів до комунікативної активності; організація навчального простору з акцентом на мотиви: загальносоціальні, професійні, пізнавальні, соціальної ідентифікації, прагматичні.

Описано використані в ході проведення експерименту активні методи навчання: дискусії, дебати, мозкову атаку, аналіз конкретних ситуацій, ділові ігри, рольові ігри, ігри за правилами, академічну лекцію, лекцію-презентацію, міні-лекцію, семінар-дискусію, семінар-обговорення. Доведено, що застосування інноваційних методів освіти у формуванні психолого-педагогічної компетентності сприяє розвитку в майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби психолого-педагогічних умінь.

Обґрунтовано доцільність використання в процесі професійної підготовки курсантів спецкурсу «Основи психолого-педагогічної компетентності» з елементами соціально-психологічного тренінгу, головна мета якого – підвищення компетентності в спілкуванні, набуття курсантами умінь і навичок ефективної взаємодії. Під час розроблення спецкурсу застосовано активні методи формування психолого-педагогічної компетентності, що спрямовані на розвиток у курсантів самостійного творчого мислення та здатності кваліфіковано виконувати професійні завдання.

Зміст розділу висвітлено у 4 публікаціях [66; 71; 76; 78].

РОЗДІЛ 3

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЖЕЖНО-РЯТУВАЛЬНОЇ СЛУЖБИ

У розділі виконано дослідно-експериментальну перевірку ефективності системи формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби, схарактеризовано особливості проведення та узагальнено результати педагогічного експерименту. Представлено статистичний аналіз результатів констатувального та формувального етапів експерименту. Доведено ефективність розробленого спецкурсу «Основи психолого-педагогічної компетентності». Розроблено методичні рекомендації для викладачів ВНЗ із проблеми формування психолого-педагогічної компетентності.

3.1. Аналіз результатів дослідження психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби (констатувальний експеримент)

Дослідження проведено в Академії пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля МНС України (м. Черкаси) і Національному університеті цивільного захисту України (м. Харків) і спрямовано на перевірку ефективності розробленої системи формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби. Загальна кількість респондентів – 510 осіб.

У процесі дослідження описано такі етапи експерименту, як констатувальний та формувальний. 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 (п. 3.1, 3.3), 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 пожежно-рятувальної служби; 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 (п. 2.1 дисертації); 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 (різномірних) 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 пожежно-рятувальної служби 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							

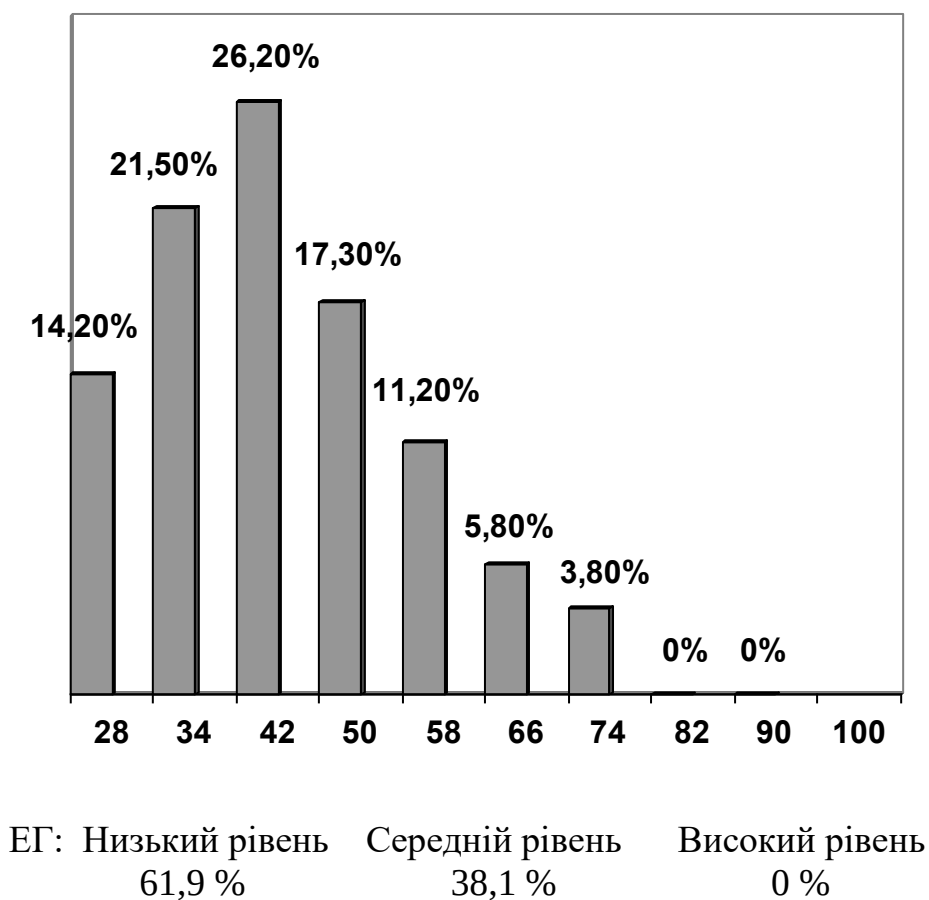
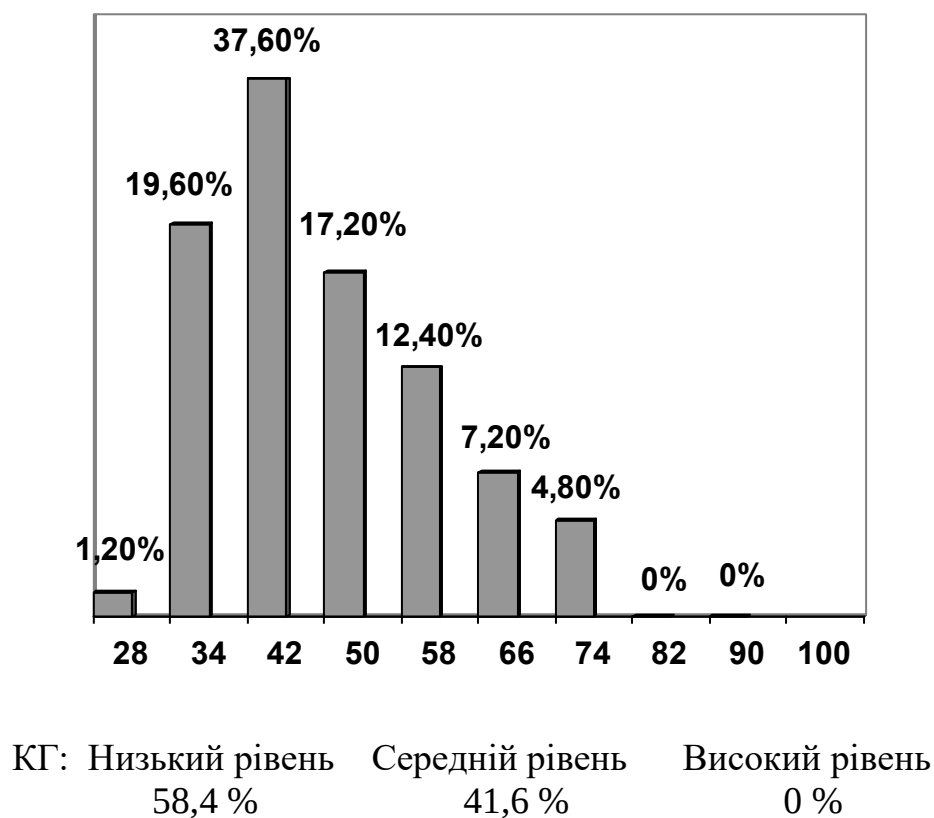


Рис. 3.1. Рівні сформованості психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби (етап вхідного контролю)

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:

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

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

У нашому випадку маємо: $\Phi(z_{\text{кр.}}) = 0,475$; $z_{\text{кр.}} = 1,96$ [39, с. 390];

$$w_{\text{ієа.єд.}} = 61138.$$

6. Верхня критична точка: $w_{\text{адддєд.}} = (n_1 + n_2 + 1)n_1 - w_{\text{ієа.єд.}}$.

У нашому випадку $w_{\text{ієа.єд.}} = 66612$.

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 $w_{\text{нiж.кр.}} = 65775$.

Оскільки $w_{\text{ниж.кр.}} < w_{\text{спост.}} < w_{\text{верх.кр.}}$, 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 вибіркових

Середні вибіркові $\bar{x}$ 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: $t_{\varepsilon\delta}(\alpha; k) = t_{\varepsilon\delta}(0,05; 508) = 1,96$ [57, с. 393].

5. Досліджуване значення критерію:

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

У нашому випадку:

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

Оскільки $|T_{\text{min}}| < t_{\varepsilon\delta}$, то немає підстав відхилити нульову гіпотезу.

Середні вибіркві 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 вибіркве	Довірчий інтервал	Рівень	Значення t - критерію	
				T_{min}	$t_{\varepsilon\delta}$
КГ	45,6	(44,0; 47,12)	низький	0,88	1,96
ЕГ	44,8	(43,3; 46,3)	низький		

Отже, за результатами статистичного аналізу констатувального експерименту доведено, що рівень сформованості психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби є недостатнім, що спонукає до розроблення та впровадження інновацій у навчально-виховний процес ВНЗ.

3.2. Особливості формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби у ВНЗ

Однією з найважливіших організаційно-педагогічних умов формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх пожежників-рятувальників є наявність науково-методичного забезпечення, що передбачає включення в робочі навчальні плани та програми інформації, яка стосується психолого-педагогічної компетентності. 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 пожежно-рятувальної служби.

Підґрунтя для такого середовища – упровадження в навчальні курси «Психологія», «Психологія діяльності в особливих умовах», «Інженерна психологія», «Соціальна психологія», «Організація, психологія та педагогіка вищої школи» психолого-педагогічної інформації, що оптимізує розвиток рефлексивного мислення та самоаналізу майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби. 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.

Курс «Психологія» ознайомлює курсантів з основами психології як науки, її історією, принципами, методами та можливостями їх використання в психолого-педагогічній роботі пожежника-рятувальника.

Вивчаючи основні теми курсу, запропоновано розглядати їх стосовно професійної діяльності фахівця пожежно-рятувальної служби: специфічні особливості протікання психічних процесів.

Схарактеризовано сутність педагогічного спілкування, із приводу якого й запропоновано провести дискусію на семінарському занятті. Педагогічне спілкування являє собою професійне спілкування викладача зі студентами під час занять і поза ними (у процесі навчання й виховання). Таке спілкування має певні педагогічні функції та спрямоване на створення позитивного психологічного клімату, оптимізацію навчальної діяльності й стосунків між викладачем і студентами. Важливими для вивчення є праці А. Бодалева, Б. Ломова, Н. Кузьміної, І. Зимньої, А. Леонтьєва, А. Реана та ін., де зазначено, що спілкування – це складний, багатоплановий процес налагодження й розвитку контактів між людьми, зумовлений потребами в спільній діяльності, який включає обмін інформацією, вибір єдиної стратегії взаємодії, сприйняття та розуміння іншої людини.

На заняттях курсанти навчаються професійного педагогічного спілкування з урахуванням психологічних особливостей спілкування. Вважаємо за доцільне використовувати матеріали з проблеми мотивації, конфліктології, що може бути представлено у форматі у міні-лекції. Лекція-презентація допомагає поглибити знання курсантів стосовно професійного педагогічного спілкування та педагогічних конфліктів.

У курс «Психологія діяльності в особливих умовах» упроваджено педагогічний аспект, що представляє рекомендації стосовно інструктування населення в надзвичайній ситуації. Зосереджено увагу на особливості реагування осіб та правильності надання інформації постраждалим, що презентовано на проблемній лекції. Окреслено основні характеристики екстремальної ситуації та описано прийоми надання екстреної психологічної допомоги.

В аналізованому курсі важливо з'ясувати професійно значущі психологічні якості рятувальника та виокремити серед них такі, що сприяють розвитку психолого-педагогічної компетентності. У курсі подано вимоги до підготовки пожежників-рятувальників та їхні кваліфікаційні характеристики, що обговорено на семінарі-дискусії. Аргументовано мету й завдання психолого-педагогічної допомоги в надзвичайній ситуації. Психолого-педагогічна допомога спрямована на підтримку постраждалих та їхніх сімей. Схарактеризовано методи психолого-педагогічної роботи. Важливим є вивчення праць Н. Вайзмана, Л. Виготського, Е. Козакова, Л. Волкова, Н. Граша, Е. Мастюкова, де потрактовано проблеми реабілітаційної педагогіки тощо.

На заняттях із курсу «Психологія діяльності в особливих умовах» представлено відеоматеріали, де фахівці пожежно-рятувальної служби проводять інструктаж населення, навчальну роботу серед колег. Під час лекцій проводять «круглі столи», порушуючи проблеми психолого-педагогічної допомоги, якостей особистості пожежника-рятувальника тощо.

У курсі «Інженерна психологія» передбачено питання з інженерно-педагогічної компетентності, що формує знання дидактико-методичних методів та цінностей, яких педагог повинен дотримуватися під час викладання. Підготовлено матеріали, які рекомендують: як правильно, відповідно до теми заняття, обрати інформацію, методи й технічні засоби; налагоджувати конструктивні стосунки з навчальним колективом на основі взаємної пошани; адекватно оцінювати власну викладацьку діяльність. Під

час викладання курсу застосовано ігрові методи навчання, зокрема «ділові ігри» та «гру за правилами», що сприяло кращому засвоєнню студентами навчального матеріалу. Використано проблемну лекцію та семінар-обговорення, що підвищило зацікавленість студентів матеріалом курсу.

Курс «Організація, психологія та педагогіка вищої школи» збагачений такою лекційною тематикою: принципи організації системи вищої освіти в Україні; сучасні вимоги щодо організації навчального процесу; оптимізація навчальної діяльності студентів, закономірності та принципи навчання; сучасні підходи до вибору змісту освіти у вищій школі. Запропоновано ввести в лекційні курси такі відомості: форми організації навчальної діяльності студентів; упровадження сучасних технологій навчання; кредитно-модульна система організації навчально-виховного процесу; проблемність навчання як умова його ефективності; особистісно орієнтований підхід в організації навчання; проблема контролю та оцінювання навчально-пізнавальної діяльності курсантів. У ході курсу застосовано відеолекції, проблемні лекції на тему «Сучасні технології педагогічного навчання», «Закономірності та принципи навчання».

У межах ключової теми курсу «Організація, психологія та педагогіка вищої школи» запропоновано вивчити психологічні особливості педагога в ході підготовки до проведення тематичних семінарів і лекцій. Курсанти здобувають навички проведення публічних заходів, які передбачають роз'яснення населенню особливостей перебігу надзвичайної ситуації та специфіки психічних реакцій особи, що потрапила в таку ситуацію. Зазначимо, що курсанти вчаться проводити відкриті заняття зі школярами, студентами ПТУ та працівниками різних закладів. Така підготовка прогнозує написання плану-конспекту проведення заходу, укладання наочного матеріалу, що забезпечує активний творчий пошук, формує самостійність, стимулює комунікативний потенціал студента. Курсант також навчається відбирати дидактичний матеріал, технічні засоби відповідно до віку та професії осіб, з якими проводять роботу. На семінарських заняттях

обговорюють такі питання: «Проблема компетенції фахівця», «Компетентність, компетенції, компетентності», «Особливості підготовки тематичних семінарів» та ін.

Реалізуючи компоненти психолого-педагогічної компетентності, викладачі під час проведення семінарських занять налагоджували атмосферу спонтанності та невимушеності поведінки курсантів, упроваджуючи гуманістичні цінності. Створений викладачами позитивний емоційний клімат оптимізував вияв творчості курсантів та посилення цікавості до проблеми психолого-педагогічної компетентності. Застосування ділових, рольових ігор дозволило розвивати комунікативні здібності, творчість, здатність аналізувати педагогічні ситуації, навчатися зіставляти мету із засобами її досягнення тощо. Участь у рольових іграх сприяла самоаналізу курсантів, зокрема аналізу власної поведінки в ході виконання певної ролі: «Фахівець пожежно-рятувальної служби на шкільному занятті», «Проведення інструктажу серед населення» тощо. За допомогою методу «аналізу конкретних ситуацій», який також застосовано на практичних заняттях, майбутні фахівці навчалися критичного мислення, оперативності реакцій тощо.

Лекційні заняття, проведені викладачами, підвищили мотивацію студентів до розвитку психолого-педагогічної компетентності. Викладачі, проводячи лекційні заняття, ставали прикладом вияву педагогічної майстерності, що виражена в правильному доборі матеріалу, співзвучного з фахом пожежника-рятувальника. Використання лекцій-дискусій, лекцій-презентацій, міні-лекцій, проблемних лекцій та збагачення практичних занять дискусіями й обговореннями підвищили активність студентів до засвоєння матеріалу. У ситуації спонтанності та невимушеності студенти обговорювали проблемні питання, дискутували, розвиваючи критичне мислення. Під час навчання курсантів більш глибоко проаналізовано проблему психолого-педагогічної компетентності, оскільки її пізнання відбувалося поетапно в цілісному та багаторівневому процесі.

Особистісний компонент психолого-педагогічної компетентності розвивали за допомогою використання технологій інтерактивного навчання. Як зазначено вище, особистісний компонент психолого-педагогічної компетентності передбачає розвиток трьох сфер (когнітивної, емоційної та поведінкової), що реалізують засобами міжособистісної взаємодії на засадах спонтанності та невимушеності поведінки учасників процесу навчання.

Метод аналізу конкретних ситуацій, який застосовано на семінарських заняттях, розвиває вміння розв'язувати конкретні ситуації, підвищує соціально-перцептивні можливості студента, що необхідно для фахівця пожежно-рятувальної служби. Заняття проведені таким чином: 10-15 хвилин – ознайомлення курсантів із проблемою; викладач окреслює актуальність теми, ступінь її дослідження, зв'язок із професійною діяльністю; 3-5 хвилин – вивчення конкретної ситуації, її оцінювання, вибір рішення й публічний захист; 30-35 хвилин – групова або індивідуальна робота над ситуацією, роль керівника полягає в тому, що він спрямовує діяльність студентів, відповідає на їхні запитання; 20-25 хвилин – групова дискусія (виступ студентів за результатами аналізу конкретної ситуації, обговорення різних думок, оцінювання результатів аналізу, вибір найкращого рішення для певної ситуації). Такий метод важливий у міжособистісному плані, оскільки його завданням – розвинути соціальну чутливість. Аналіз ситуацій може включати також ігрові елементи з ознаками як дидактичної, так і рольової гри. Метод аналізу конкретних ситуацій сприяє становленню психолого-педагогічної компетентності засобами розвитку комунікативності, креативності, психологічної чутливості. Цінність цього методу для формування психолого-педагогічної компетентності в майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби надзвичайно велика, оскільки саме в процесі міжособистісної взаємодії курсанти зростають як особистості та професіонали.

Особливо ефективним виявилось проведення ділових та рольових ігор під час курсу «Психологія в особливих умовах», де студенти мали змогу відпрацювати психолого-педагогічні ситуації. Так, рольова гра передбачала

відведення студентів професійної ролі, де він набував практичного досвіду розв'язання психолого-педагогічної ситуації.

На семінарських заняттях викладачі постійно стимулювали активність курсантів, контролювали правильність виконання завдань. Курсанти презентували реферати, складали плани проведення психолого-педагогічних занять, грали в рольові, ділові ігри, відповідали на питання семінарських занять за принципом добровільності та активності. Кожне семінарське заняття закінчувалося спільним обговоренням, аналізом пропозицій стосовно покращення курсу тощо.

Для формування групи психолого-педагогічних умінь використано різновиди ділових, рольових ігор, метод аналізу ситуацій та самостійну роботу. Самостійна робота була побудована так: аудиторна самостійна робота (відбувається під безпосереднім керівництвом викладача); позааудиторна самостійна робота; творча, зокрема науково-дослідницька робота. Так, аудиторна самостійна робота передбачала проведення експрес-опитувань, опрацювання конспектів лекцій та доповнення лекцій рекомендованою літературою. На семінарських заняттях використано метод "ділової гри", тематика якої може бути пов'язана з конкретними ситуаціями, де в ігровій формі відпрацьовують практичні навички. Заплановано колективне обговорення доповідей, рефератів на спеціально відведеному для цієї мети занятті.

Позааудиторна самостійна робота передбачала підготовку й написання рефератів, доповідей на запропоновані або на самостійно обрані теми; самостійне виконання ситуаційних завдань; добір і вивчення літературних джерел, роботу з періодичним друком, підготовку тематичних оглядів періодики. Творча самостійна робота вимагає аналізу проблемної ситуації, отримання нової інформації. Використано такі форми роботи: творча, зокрема науково-дослідницька робота, виконання курсових і дипломних робіт, підготовка до участі в науково-практичних конференціях як усередині, так і поза ВНЗ; оформлення мультимедійних презентацій на актуальну

тематику, слайдового супроводу доповідей на семінарі; підготовка кросвордів, глосаріїв; розроблення сценаріїв ділових ігор. Зауважимо, що для майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби деякі форми самостійної роботи є новими, зокрема: виконання ситуаційних завдань, пов'язаних із психолого-педагогічною компетентністю; оформлення мультимедійних презентацій з тематики психолого-педагогічної компетентності; підготовка слайдового супроводу доповідей на семінарі тощо.

Бесіда з курсантами дала змогу виявити труднощі на шляху виконання самостійних завдань, що схарактеризовано нижче.

Особистісні труднощі – курсанти зауважували, що запропоновані завдання з самостійної роботи становили труднощі в аспекті презентації, оскільки проблема психолого-педагогічної компетентності нова. Зазначено, що деякі форми завдань, як-от: розроблення сценаріїв ділових ігор, виконання ситуаційних завдань, – зумовили особистісні труднощі. Респонденти стверджували, що почувалися некомфортно, презентуючи творчий матеріал, бо побоювалися виступу перед студентським колективом тощо.

Навчальні труднощі – зауважено, що творчі завдання також породжували труднощі, оскільки в деяких із них не було чітко сформульованої вимоги. Складними виявилися публічні виступи, де потрібно демонструвати спонтанність та невимушеність поведінки.

Перелічені вище труднощі нівельовані завдяки створенню викладачами атмосфери спонтанності та невимушеності. Така атмосфера нейтралізує оцінні судження колег, формує атмосферу сприйняття, довіри, відкритості спілкування, створює бажання пізнати через відчуття успіху, відсутність страху помилки, прагнення до самопізнання тощо. Бесіда з курсантами переконливо доводить, що така атмосфера сприяла зняттю тривожності, спонукала до психолого-педагогічного пізнання. Про це свідчать твердження студентів: «Атмосфера, яка була створена в навчальній групі, допомогла мені зрозуміти ефективність психолого-педагогічної компетентності»,

«Емоційний клімат у групі спонукав мене до більш глибокого занурення у проблему психолого-педагогічної компетентності», «Страх перед новими завданнями був нівельований створеною в колективі доброзичливою атмосферою».

Важливою в контексті формування психолого-педагогічної компетентності є робота кураторів, що передбачала організацію та участь у курсантських заходах, під час яких роз'яснювали необхідність формування психолого-педагогічної компетентності. Проведено роботу зі курсантським активом, що оптимізувало формування активної громадянської позиції студентів, їхньої соціальної зрілості, психологічної культури, суспільної думки з проблеми професіоналізму. Проаналізовано роботу психологічних гуртків та впроваджено такі теми: «Пожежник-рятувальник проводить роз'яснювальну роботу на небезпечному виробництві»; «Пожежник-рятувальник проводить навчання в шкільному колективі щодо евакуації в разі виникнення пожежі». Отже, робота кураторів, органів курсантського самоврядування, гуртків сприяла підвищенню мотивації до формування психолого-педагогічної компетентності та загалом зростанню професіоналізму.

Упроваджений у навчальний процес курс «Основи психолого-педагогічної компетентності» з елементами соціально-психологічного тренінгу сприяв 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. Для формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби розроблено спецкурс «Основи психолого-педагогічної компетентності» (Додаток Ж), у межах якого представлено елементи психолого-педагогічного тренінгу. Дисципліна становить 54 години, із них 8

год. – лекційних, 8 год. – семінарських, 10 год. – самостійної роботи (з них 2 год. на підсумковий контроль), 28 год. – лабораторних занять. Зміст дисципліни базований на науковому доробку українських педагогів Н. Бібік [15 – 18], О. Біди [19 – 21], О. М. Керницького [84; 86], О. Кучай [110], О. Пометун [162 – 164]. Г. Х. Яворської [220 – 222]. В основу спецкурсу покладено матеріали, які з'ясовують наукову сутність проблеми психолого-педагогічної компетентності; стан опрацювання компетентнісного підходу в Україні; критерії психолого-педагогічної компетентності випускника ВНЗ; показники психолого-педагогічної готовності фахівців пожежно-рятувальної служби до професійної діяльності. Навчально-методичний посібник «Основи психолого-педагогічної компетентності» містить матеріали лекційних, семінарських і лабораторних занять, розроблені індивідуальні завдання для самостійної роботи, методичні матеріали для самостійного опрацювання курсантами фахової літератури.

Зміст спецкурсу «Основи психолого-педагогічної компетентності» представлено в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Тематичний план спецкурсу

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

1.	Проблема психолого-педагогічної компетентності: сучасні погляди.	2			2
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 ВНЗ.	2			2
5.	Проблема психолого-педагогічної компетентності в науковій літературі.		2		
6.	Розвиток емпатії, емоційної толерантності, педагогічної рефлексії в майбутнього фахівця пожежно-рятувальної служби.			7	
	Всього годин за I модуль	4	4	14	4
	Змістовий модуль II. Психолого-педагогічна компетентність фахівців пожежно-рятувальної служби				
1.	Особливості формування професійно-педагогічної та психолого-педагогічної компетентності у випускника ВНЗ.	2			2
2.	Формування компетентностей у випускника ВНЗ.		2		
3.	Розвиток творчості як важливого складника психолого-педагогічної компетентності.			7	
4.	Психолого-педагогічна підготовка фахівців пожежно-рятувальної служби в системі освіти.	2			2
5.	Особливості психолого-педагогічної підготовки фахівців пожежно-рятувальної служби.		2		
6.	Розвиток здатності до самоаналізу як умова професійного розвитку майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби.			7	
	Контрольна робота.				2
	Всього годин за II модуль	4	4	14	6
	Всього годин	8	8	28	10

Спецкурс «Основи психолого-педагогічної компетентності» включає два модулі: компетентність у науково-педагогічній літературі, психолого-педагогічна компетентність фахівців пожежно-рятувальної служби. 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, Росії та Україні.

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

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. Представлені матеріали лекцій включають інформацію, що актуалізує процеси пізнання та сприяє розумінню сутності проблеми психолого-педагогічної компетентності. На цьому етапі використано лекції-презентації, міні-лекції, на семінарських заняттях обговорено актуальні проблеми, що посилює позитивні мотиви до пізнавальної діяльності. Викладач формує в курсантів прагнення до вивчення теоретичного матеріалу, інтерес до самостійної, творчої роботи, стимулює розумові процеси, розвиток пізнавальних інтересів, виховує відповідальність, волюві якості тощо.

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).

Завдання для самостійної роботи курсантів можуть бути орієнтовно такими:

1. Психолого-педагогічні передумови розвитку професійних компетентностей учителів.
2. Структура психолого-педагогічної компетентності за Ю. Ємельяновим, Л. Колмогоровою, Л. Петровською.
3. Упровадження компетентнісно зорієнтованого підходу в українську освіту.
4. Особливості впровадження компетентнісно орієнтованого підходу в країнах ЄС.
5. Психолого-педагогічна компетентність як складник педагогічної майстерності.
6. Компетентнісний підхід у системі вищої педагогічної освіти.
7. Критерії психолого-педагогічної підготовки фахівців пожежно-рятувальної служби.

Самостійна робота передбачає:

- роботу з конспектами лекцій, бібліографічними джерелами, словниками та довідниками;
- складання схем, таблиць, графіків, кросвордів;
- виконання контрольних завдань;
- підготовку повідомлень для виступу на семінарах;

- підготовку до ділових, рольових ігор, психолого-педагогічне проектування виробничих ситуацій;
- участь у наукових конференціях, дослідницьких проектах;
- виконання завдань та аналіз варіативних нормативно-правових документів;
- підготовку курсових, дипломних, контрольних робіт тощо.

У процесі виконання самостійної роботи курсантам надано консультації з питань:

- орієнтування в бібліографії з необхідної теми;
- орієнтування у вимогах до виконання контрольних робіт і рефератів;
- орієнтування в пошуку літератури для підготовки сповіщень, виступу на семінарських заняттях;
- орієнтування в підготовці до лабораторних занять (підготовки до рольових, ділових ігор);
- складання глосарію, кросвордів на запропоновану тему, підготовки плакатів тощо.

На оцінювальному етапі проведено 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. Нижче запропоновано розгорнутий зміст семінарського заняття.

Таблиця 3.5.

Тема та зміст заняття	Тривалість
Тема семінару: «Особливості реалізації компетентнісного підходу в науковій літературі».	1 год. 20 хв.
Тема дискусії: «Упровадження компетентнісного підходу в українській освіті».	35 хв.

Сутнісний зміст дискусії. Дискусія побудована у формі запитань та їх обговорення, де будь-який учасник має право висловити власну позицію. Перед дискусією студентам запропоновано огляд праць таких українських дослідників: Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Біда, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко та ін. Під час дискусії порушено низку питань: умови реалізації компетентнісного підходу в навчальному процесі у ВНЗ; система компетентностей в українській освіті; основні ознаки життєвих (ключових) компетенцій за О. Пометун; формування громадянської компетентності українського студента.	
Відповіді на питання семінару. Після дискусії обговорюють історичний експурс у генезу компетентнісного підходу, студенти доповідають із теми та доповнюють матеріал самостійно законспектованою інформацією. Далі аналізують такі питання, як: «Особливості реалізації компетентнісного підходу» та «Стан опрацювання компетентнісного підходу в Америці та країнах Європи». Студенти послуговуються додатковим матеріалом у вигляді доповнення. Після відповідей на запитання презентують реферати на запропоновану чи оригінальну тему: «Розвиток компетентнісного підходу в Україні», «Поняття психолого-педагогічної компетентності в дослідженнях українських учених», «Особливості психолого-педагогічної роботи пожежника-рятувальника».	35 хв.
Семінарське заняття закінчується обговоренням та рекомендаціями курсантів щодо поліпшення перебігу заняття. Підбивають підсумки та формулюють рекомендації стосовно подальшої підготовки.	10 хв.

Контрольні роботи проводять після завершення кожного з модулів, вони передбачають творчі завдання, у ході виконання яких майбутній фахівець пожежно-рятувальної служби зможе виявити ерудованість, креативність, неординарність в ухваленні рішень. Вважаємо за доцільне подати зразки контрольних робіт.

Варіант 1

1. Окресліть поняття психолого-педагогічної компетентності.
2. Стисло схарактеризуйте проблему психолого-педагогічної компетентності в науковій літературі.
3. Складіть портрет професіонала пожежника-рятувальника, який володіє психолого-педагогічною компетентністю.

Варіант 2

1. Окресліть поняття компетентності та компетентнісний.
2. З'ясуйте взаємозв'язок психолого-педагогічної компетентності та педагогічної грамотності.
3. Психолого-педагогічна компетентність педагога вищої школи базована на ... (продовжити визначення). Розробіть план міні-лекції з проблеми пожежної безпеки в навчальному закладі.

Варіант 3

1. Особливості розвитку психолого-педагогічної компетентності у випускника ВНЗ.
2. Генеза розвитку компетентнісного підходу.
3. Компетентнісний підхід у системі вищої педагогічної освіти. Розробіть власний план реалізації компетентнісного підходу до викладання психолого-педагогічних дисциплін.

Подані зразки контрольних робіт демонструють поетапність перевірки знань. Так, перше та друге питання покликані оцінити теоретичні знання з проблеми психолого-педагогічної компетентності, третє питання спрямоване

на виявлення творчості, ерудованості. Контрольні роботи оцінюють за повнотою викладу матеріалу, ураховуючи творчий підхід.

Оцінюючи письмові роботи (реферати, контрольні роботи, конспекти), зважають на:

- обсяг та структуру (реферат до 20 сторінок, конспектування 3-5 джерел на запропоновану тему);
- логіку викладу матеріалу;
- оперування термінологією;
- наявність посилань на джерела цитування, їх оформлення згідно із затвердженими вимогами до оформлення робіт;
- постановку питань та ступінь їх розкриття;
- висновки до роботи, їхню повноту та змістовність.

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, зумовлюючи 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 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 вможливорює рівність усіх учасників, збільшує взаємне, емоційне зараження, допомагає проаналізувати педагогічні процеси, які розгортаються на занятті.

Розминка передбачає низку завдань і вправ, спрямованих на створення необхідної атмосфери відвертості, емпатії, довіри. Вправи можуть включати фізичні дії, рухи, що дає змогу зменшити психофізичну скутість учасників, тілесна взаємодія активує на тілесному рівні можливість об'єднання, утворення спільноти. Усі учасники групи виконують вправи, обговорюють, спільно аналізують їх. Для загального обговорення пропонують не стільки конкретні слова, дії, скільки відчуття, думки членів групи, що аналізують у словесних формах, спеціально підготовлених ведучим: «Я відчуваю, що...», «Я думаю, що...», «Я відчував, що...». Тренінгові заняття закінчуються підсумковими висловлюваннями щодо теми й заняття в цілому. Наведемо приклад лабораторного заняття з елементами соціально-психологічного тренінгу.

Лабораторна робота: Розвиток комунікативності як важливого складника психолого-педагогічної компетентності.

Методичне обладнання: білі аркуші А4, олівці, фломастери.

Зміст лабораторного заняття: короткий екскурс викладача в проблему психолого-педагогічної компетентності. Виконання психогімнастичної вправи на розвиток мислення, психологічної гнучкості, емпатії. Групова

дискусія на тему: «Чи важко мені бути в ролі педагога?». Рольова гра: «Просвітницька лекція в ЗОШ».

Так, психогімнастична вправа на розвиток мислення, психологічної гнучкості, емпатії – «Плутанина» – передбачає виконання низки дій. Студенти стають до кола, а викладач дає команду: «Станьмо ближче один до одного, утворивши тісне коло, та протягнемо руки до його середини. Після моєї команди всі одночасно візьмемося за руки і зробимо це так, щоб у кожній руці кожного з нас опинилася чиясь одна рука. При цьому будемо намагатися не братися за руки з тими, хто стоїть поряд із вами. Отже, починаймо. Раз, два, три». Переконавшись, що всі руки сполучені попарно, викладач пропонує учасникам групи «розплутатися», не рознімаючи рук. Ведучий теж бере участь у вправі, але при цьому активно не впливає на «розплутування». Під час вправи часто виникає думка про неможливість виконання окресленого завдання. У цьому разі викладач повинен спокійно сказати: «Це завдання виконуване, розплутатися можливо завжди».

Коли завдання виконане, викладач звертається до групи із запитаннями: «Що нам допомагало справитися з поставленим завданням?» або «Що можна було б робити інакше для того, щоб швидше справитися з поставленим завданням?», «Що нам перешкодило швидше справитися з поставленим завданням?». Обговорення сприяє навчанню успішно розв'язувати проблеми в ході спільної діяльності, розвиває доброзичливість, дбайливе ставлення один до одного, турботу. Така вправа навчає орієнтуватися в ситуації тут і зараз, зважати на думки кожного, сприймати особливості кожної людини.

Групова дискусія на тему: «Чи важко мені бути в ролі педагога?». Викладач пропонує тему для дискусії, де кожен з учасників повинен обґрунтувати власне судження, зокрема проговорити, що складного в педагогічній практиці. Викладач оцінює значущість і ступінь вагомості кожного твердження та порівнює їхню переконливість. Мета дискусії полягає в з'ясуванні (шляхом аналізу) джерел аргументів та їхнього впливу на соціальну адаптованість суб'єкта.

Завдання, які допомагає виконати метод групової дискусії: навчити учасників аналізувати реальні ситуації, слухати і взаємодіяти з іншими учасниками, формулювати проблему та характеризувати її, усвідомлювати деструктивну роль стереотипів, долати страх перед невідомим, недовіру до себе, страх опинитися в непередбачуваній ситуації.

Рольова гра: «Просвітницька лекція в ЗОШ». Викладач стисло характеризує проблемну ситуацію: «Фахівець пожежно-рятувальної служби запрошений керівництвом ЗОШ для проведення просвітницької лекції з проблеми пожежної безпеки. Зайшовши до аудиторії, доповідач відчув неухвалене ставлення до предмета лекції, вияв неповаги та агресію». Після опису ситуації викладач пропонує кожному охочому програти її та знайти продуктивний варіант розв'язання. На наступному етапі розподіляють ролі між студентами. Рольова гра сприяє вияву прихованих відчуттів, допомагає студентів обговорювати особисті питання і проблеми; проникнутися відчуттями оточення і зрозуміти їхню мотивацію; дає змогу випробовувати різні типи поведінки; віддзеркалює загальні соціальні проблеми й динаміку групової взаємодії, формальної та неформальної.

Кожне з проведених лабораторних занять має свою спрямованість. Так, лабораторне заняття «Розвиток емпатії, емоційної толерантності, педагогічної рефлексії» покликане сформувати в майбутніх пожежників-рятувальників навички професійно-педагогічного спілкування, озброїти їх психологічними знаннями. Заняття «Розвиток педагогічної толерантності» формує здатність до саморегулювання, самоаналізу власних дій, розвиває упевненість у собі, вміння брати на себе відповідальність. Розроблені нами лабораторні заняття розвивають комунікативність, емпатію, прагнення до самопізнання, самозмін, педагогічної толерантності, що підвищує рівень психолого-педагогічної компетентності.

Зміст спецкурсу, а особливо лабораторні заняття, посилюють професійну адаптацію майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби. Спостереження

за студентами, проведення анкетування дають підстави констатувати, що 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).

Характеризуючи педагогічні умови формування психолого-педагогічної компетентності фахівців пожежно-рятувальної служби, доцільно зосередити увагу на тих умовах, що виявилися найбільш ефективними. Так, продуктивними вважаємо збагачення змісту навчальних програм, методичних дисциплін і психолого-педагогічної літератури мотиваційними компонентами, що передують формуванню психолого-педагогічної компетентності; створення викладачами освітнього простору з орієнтацією на формування психолого-педагогічної компетентності; збагачення

дидактичного простору, де студентів надана можливість виявляти власні набуті знання та вміння з психолого-педагогічної компетентності; стимулювання студентів до оволодіння психолого-педагогічною компетентністю засобами інтерактивних методів; актуалізація викладачами позитивного емоційного фону щодо професійного зростання, стимулювання інтелектуальних, пізнавальних процесів, прагнення студентів до саморозвитку, самовиховання; роз'яснення викладачами необхідності набуття психолого-педагогічної компетентності як умови конкурентоспроможності на професійному ринку; підготовка викладачів ВНЗ до формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби.

Отже, отримані внаслідок формувального експерименту відомості щодо рівня сформованості психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби демонструють істотні позитивні зрушення. Це дає змогу підсумувати, що розроблена теоретико-методологічна концепція довела свою ефективність та може бути покладена в основу формування психолого-педагогічної компетентності фахівців пожежно-рятувальної служби.

Формувальний експеримент організований згідно з вимогами, що передбачало реалізацію авторської моделі (рис. 2.1), яка представляє низку послідовних ланок. Під час експерименту впроваджено нові методи, що сприяють залученню курсанта до формувальної діяльності. Схарактеризовано всю систему впливу на курсанта, зафіксовано всі зміни в його поведінці. У ході формувальних впливів на курсантів методика може бути модифікована або доповнена новими експериментальними серіями [88; 96]. В основу дисертації покладено особистісний, компетентнісний, діяльнісний підходи, що зумовили вибір методів і технологій формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби.

В роботі враховано педагогічні принципи системності: єдності змістового та процесуального компонентів навчального процесу; відповідності професійної підготовки закономірностям навчання у вищій школі. Для реалізації моделі формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби (рис. 2.1) впроваджено принцип послідовності, що вможливив системну побудову процесу формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх пожежників-рятувальників. Застосовано інтерактивні технології, активні методи.

Розроблена нами модель формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби оптимізує: розвиток психолого-педагогічних умінь та навичок, саморозвиток, самореалізацію курсанта шляхом підвищення емпатії, рефлексивності, здатність конструктивно висловлювати власну позицію, зіставляти особисту думку з позиціями оточення та водночас обстоювати власне бачення, розвиток прогностичності тощо.

Експериментальну перевірку ефективності запропонованої моделі (рис. 2.1) в умовах навчально-виховного процесу освітніх закладів виконано за допомогою введення в навчальний процес, зокрема в дисципліни психолого-педагогічного спрямування, інформації, що відображає проблему психолого-педагогічної компетентності. Засвоєні курсантами знання перевірені шляхом оцінювання усних відповідей, самостійних робіт, тестових завдань. Важливим критерієм була особистісна активність курсантів на тренінгових заняттях, під час яких зосереджено увагу на ініціативності, креативності, умінні виявляти спонтанність, невимушеність у поведінці, емпатію, педагогічну рефлексивність. Також ураховано активність курсантів на семінарських заняттях під час проведення групових дискусій, де порушено питання сутності компетентності, ролі емпатії, креативності, комунікативних навичок, професійної адаптації. Проаналізовано активність курсантів у рольових, ділових іграх, що мали різні варіації: «фахівець пожежно-

рятувальної служби на шкільному занятті», «фахівець пожежно-рятувальної служби веде просвітницьку роботу серед населення», «надзвичайна ситуація» та ін. Систематизовано проміжні й кінцеві результати дослідницької роботи, що вможливило їх кількісне та якісне опрацювання (представлено в параграфі 3.1 та 3.3).

Упроваджений нами спецкурс «Основи психолого-педагогічної компетентності» (Додаток Ж) синтезував педагогічні та психологічні знання в контексті формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби. У розробленому спецкурсі презентовано новітні інтерактивні технології, які включають активні методи. Використання активних методів навчання сприяє процесові пізнання, що наближається до пошуково-дослідницької діяльності. Активні методи забезпечують формування вміння майбутнього фахівця діяти спонтанно та невимушено, брати на себе відповідальність за ухвалені рішення, сприймати позицію іншої людини та ін.

3.3. Статистичний аналіз результатів формувального експерименту

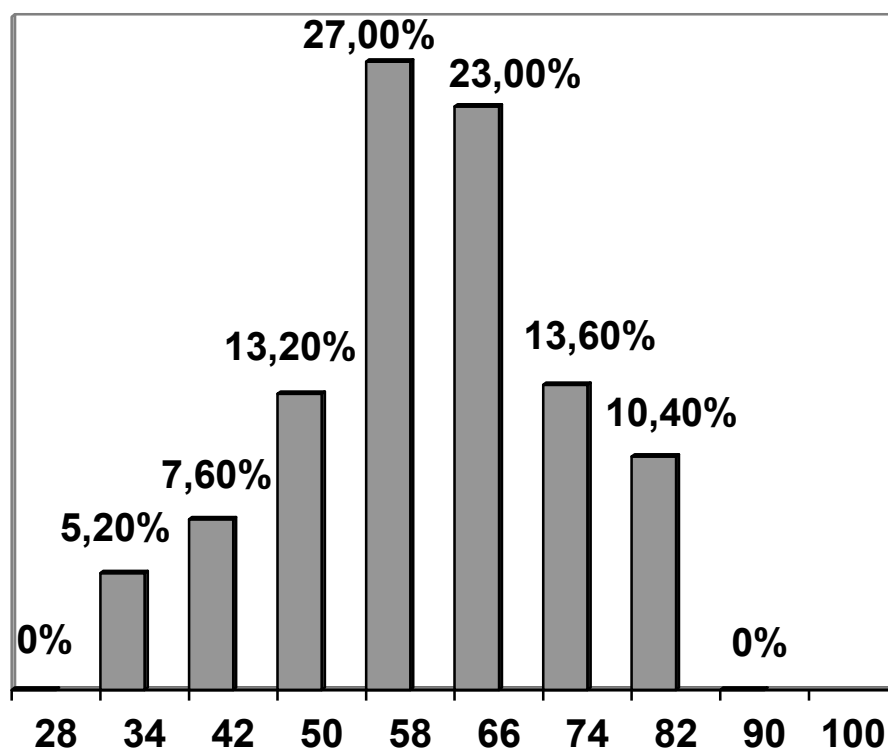
Представимо статистичний аналіз результатів сформованості психолого-педагогічної компетентності фахівців пожежно-рятувальної служби, що передбачає якісний аналіз статистичних показників. Узагальнений, статистично опрацьований матеріал уможливорює глибоку характеристику досліджуваного явища. Мета статистичного 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» [37, с 46]. 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

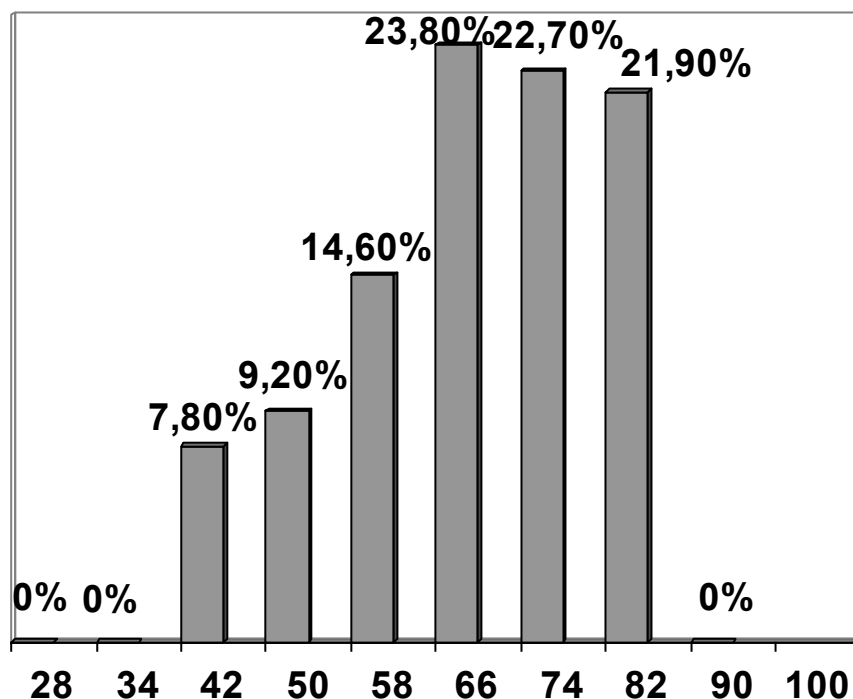
**Рівні сформованості психолого-педагогічної компетентності
майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби на етапі вихідного
контролю (емпіричний розподіл)**

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 пожежно-рятувальної служби (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): $\alpha = 0,05$; $n_1 = 250$, $n_2 = 260$; $w_{i\bar{e}e} \cdot \bar{e}\bar{o} = 61138$; $w_{\bar{a}\bar{a}\bar{o}\bar{a}\bar{e}\bar{o}} = 66612$.

2. Загальний варіаційний ряд:

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

3. Досліджуване значення критерію Вілкоксона:

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

Оскільки $w_{i\bar{e}e} \cdot \bar{e}\bar{o} > w_{\bar{n}\bar{n}\bar{o}}$, 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 Ст'юдента [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: $t_{\epsilon\delta}(\alpha; k) = t_{\epsilon\delta}(0,05; 508) = 1,96$.

6. Досліджуване значення критерію:

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

Оскільки $|T_{\bar{x}\bar{y}}| > t_{\epsilon\delta}$, 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	
				$T_{\bar{x}\bar{y}}$	$t_{\epsilon\delta}$
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 пожежно-рятувальної служби 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:

$$w_{\text{ісв.}} = \left[\frac{501 \cdot 250 - 1}{2} - 1,96 \cdot \sqrt{\frac{250 \cdot 250 \cdot 501}{500}} \right] = 59458.$$

4. Верхня критична точка: $w_{\text{адд.}} = 501 \cdot 250 - 59458 = 65792$.

5. Загальний варіаційний ряд:

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

Досліджуване значення критерію $w_{\text{ннн}} = 43655$.

Оскільки $w_{\text{ннн}} < w_{\text{ісв.}}$, 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]).

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

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

4. Досліджуване значення критерію:

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

Оскільки $|T_{\text{нннн}}| > t_{\alpha/2}$, то середні вибірові відрізняються суттєво (не випадково).

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

Таблиця 3.9

Сформованість психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби 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. $w_{\text{іііі}} = 64371$; $w_{\text{ааааіііі}} = 71089$.

2. Загальний варіаційний ряд:

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

3. Досліджуване значення критерію $w_{\tilde{m}\tilde{m}\tilde{o}} = 41307$.

Оскільки $w_{\tilde{m}\tilde{m}\tilde{o}} < w_{i\tilde{e}\tilde{o}} . \tilde{e}\tilde{o} .$, то експериментальні групи на етапах вхідного й вихідного контролю якісно неоднорідні.

б) Основні числові характеристики знайдено в попередніх пунктах

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

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

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

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

2. Досліджуване значення критерію:

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

$|T_{\tilde{m}\tilde{m}\tilde{o}}| > t_{\tilde{e}\tilde{o}}$. 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, із вірогідністю 0,95 можна стверджувати, що авторська методика формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби є більш ефективною, ніж традиційна. З огляду на це констатуємо, що сформульована мета та завдання дослідження реалізовані.

3.4. Методичні рекомендації для викладачів вищих навчальних закладів щодо формування психолого-педагогічної компетентності

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

1. Формуванню психолого-педагогічної компетентності курсантів сприяє мотивування майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби 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 пожежно-рятувальної служби, 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.

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 ВНЗ, 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 ВНЗ 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 пожежно-рятувальної служби в навчальних закладах, на посаді начальника караулу, інспектора державного пожежного нагляду, працівника райвідділу та управління. Міні-лекції, практичні заняття дають змогу майбутнім фахівцям пожежно-рятувальної

служби 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 пожежно-рятувальної служби 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; уможлиблює 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.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі виконано дослідно-експериментальну перевірку ефективності системи формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби, схарактеризовано особливості проведення та узагальнено результати педагогічного експерименту. Представлено статистичний аналіз результатів констатувального та формувального етапів експерименту.

Проаналізовано анкети, тести, оновлено курси «Психологія», «Соціальна психологія», «Психологія діяльності в особливих умовах», «Інженерна психологія», «Організація, психологія та педагогіка вищої школи». Курси розширені матеріалами професійного характеру, упроваджені активні методи навчання, що 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 (самоконтроль, саморегулювання, упевненість у собі, адаптивність).

У розділі доведено ефективність розробленого спецкурсу «Основи психолого-педагогічної компетентності», упровадження якого передбачає чотири етапи: мотиваційний, навчально-аналітичний, оцінювальний і

корекційний. На кожному етапі поглиблено знання з психолого-педагогічної компетентності; докладено зусиль до розвитку вміння діагностувати різні педагогічні ситуації, застосовувати педагогічні технології, здатності узгоджувати цілі та результати діяльності в процесі роботи, обґрунтовувати власні педагогічні ідеї; ураховано адекватність поведінки, її відповідність чинним соціальним правилам; зацентовано на вмінні брати на себе відповідальність, внутрішній гармонії, позитивному емоційному настрої, прагненні до навчання, самовдосконалення.

Професійно-діяльнісний та особистісний компоненти реалізовані шляхом створення мотиваційного середовища, використання технологій інтерактивного навчання, що поліпшило ефективність підготовки майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби. Апробування психолого-педагогічних умінь і навичок майбутніми фахівцями пожежно-рятувальної служби відбувалося в атмосфері спонтанності та невимушеності. Застосування під час семінарських та лабораторних занять ділових, рольових ігор, ігор за правилами, дискусій сприяло розвитку комунікативних здібностей, творчості, здатності аналізувати професійні ситуації, навчатися зіставляти мету із засобами її досягнення тощо.

Проведено статистичний аналіз констатувального й формувального експерименту з використанням критеріїв Вілкоксона та Стюдента. Експеримент довів, що високого рівня сформованості психолого-педагогічної компетентності в експериментальній групі досягли 21,9 % курсантів, а 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. Доведено, що розроблена теоретико-методологічна концепція є ефективною та може бути покладена в основу формування психолого-педагогічної компетентності фахівців пожежно-рятувальної служби.

Підготовлено методичні рекомендації для викладачів вищих навчальних закладів щодо формування психолого-педагогічної компетентності, зокрема: мотивування майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби шляхом збагачення змісту навчальних дисциплін психолого-педагогічною тематикою; налагодження позитивного психологічного клімату в курсантському колективі; створення психолого-педагогічного простору для виявлення набутих знань та вмінь курсантів; профорієнтаційна робота викладачів; високий рівень підготовки викладача ВНЗ до формування психолого-педагогічної компетентності.

Зміст розділу висвітлено у 2 публікаціях [69; 77].

ВИСНОВКИ

У дисертації теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено організаційно-педагогічні умови, які підвищують ефективність процесу формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби, 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.

У дисертації 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 пожежно-рятувальної служби. Узагальнено психолого-педагогічні особливості роботи фахівця пожежно-рятувальної служби. Систематизовано критерії психолого-педагогічної компетентності випускників вищих навчальних закладів: уміння (організаторські, комунікативні, гностичні); знання (педагогічні, психологічні, фахові); особистісні якості (інтелектуальні, емоційні, адаптивні). Представлено компоненти (професійно-діяльнісний, особистісний), показники психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби (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 виокремлено рівні психолого-педагогічної компетентності – низький, середній, високий.

3. З огляду на теоретичний аналіз наукової літератури й матеріали констатувального експерименту, розроблено модель формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби у вищому навчальному закладі та експериментально перевірено її ефективність. Створена модель формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби базована на

принципах теорії системності, для неї характерні ознаки цілісності, структурованості, ієрархічності, інтегрованості. Модель формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби включає: мету, зміст, концептуальну основу, компоненти, організаційно-педагогічні умови, навчально-методичне забезпечення, форми й методи роботи, рівні та кінцевий результат.

4. У дисертації 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 пожежників-рятувальників.

5. Для викладачів і курсантів ВНЗ створено навчально-методичний посібник та запропоновано методичні рекомендації з формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби. Розроблено та впроваджено в практику професійної підготовки курсантів вищих навчальних закладів 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 пожежно-рятувальної служби. 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 пожежно-рятувальної служби 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 студентів, їхнього прагнення до саморозвитку; організація навчально-виховного процесу, побудованого на інтерактивній взаємодії його учасників; уведення спецкурсу «Основи психолого-педагогічної компетентності» з елементами соціально-психологічного тренінгу; наявність професійних умінь у викладачів, позитивного взаємообміну між педагогами та студентами; 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 пожежно-рятувальної служби у ВНЗ в аспекті формування психолого-педагогічної компетентності. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби у ВНЗ 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 пожежно-рятувальної служби 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 пожежно-рятувальної служби психолого-педагогічну компетентність?	Так Ні
4.	Чи доцільним було б уведення курсу лекційних та семінарських занять із формування психолого-педагогічної компетентності?	Так Ні
5.	Чи сприяє вивчення дисциплін, що викладають у ВНЗ, 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 пожежникам-рятувальникам?	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 нелюбляють, 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 «e» – 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	

	Слабка	16-20	65,68,71,74,77,80,83,86,89,92,
	Незадовільна	Більше 20	94,96,98
«е» - ворожість	Дуже приятні	0-2	3,6,9,12,15,18,21,24,27,30,33,
	Приятні	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	

Анкета для викладачів

**«Діагностика готовності викладацького складу до формування у
майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби
психолого-педагогічної компетентності»**

№	Запитання	Відповідь
1.	Чи потрібна майбутнім фахівцям пожежно-рятувальної служби психолого-педагогічна компетентність?	Так Ні
2.	Чи відкриваються більші професійні можливості фахівцю пожежно-рятувальної служби, який володіє психолого-педагогічною компетентністю?	Так Ні
3.	Чи сприятиме психолого-педагогічна компетентність розвиткові професіоналізму майбутнього фахівця пожежно-рятувальної служби?	Так Ні
4.	Чи сприятиме володіння психолого-педагогічною компетентністю майбутнім фахівцем пожежно-рятувальної служби 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 пожежно-рятувальної служби творчість та спонтанність?	Так Ні

Продовж. табл. Д.1.

10.	Чи володієте Ви активними методами, які сприятимуть розвитку психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби?	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 проходите 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

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 ВНЗ.

2. Результат навчання у ВНЗ 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 ВНЗ (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 ВНЗ (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 ВНЗ (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 пожежно-рятувальної служби:

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 пожежно-рятувальної служби 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.

Робоча програма спецкурсу
«Основи психолого-педагогічної компетентності»

ВСТУП

Робочу програму укладено відповідно до навчального плану спеціальності 7.092801 – «Пожежна безпека».

Робоча програма розрахована на курсантів 3 курсу стаціонарної форми навчання.

Програма побудована за вимогами кредитно-модульної (модульно-рейтингової) системи організації навчального процесу у вищих закладах освіти.

ТРУДОМІСТКІСТЬ КУРСУ

Сем.	Кількість навчальних тижнів	Кількість годин на тиждень	Усього	Кількість кредитів	Кількість кредитів за ECTS	Аудиторні							Самостійна робота
						Лекції	Практичні	Семінари	Лабораторні	Контрольні	Консультації	Усього	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
5	23	2		1	1	8		8	28				10
						-	-		-				
Разом			54	1	1	8		8	28				10

1. МЕТА, ЗАВДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ, ЇЇ МІСЦЕ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

1.1. Мета викладання дисципліни

Підвищення рівня психолого-педагогічних знань щодо проблеми компетентності, з'ясування особливостей психолого-педагогічної компетентності у фахівців пожежно-рятувальної служби, розвиток професійного психолого-педагогічного мислення, поглиблення саморефлексії та розвиток соціально-перцептивного інтелекту, професійної адаптованості. Критерії сформованості професійно-педагогічної компетентності для випускника ВНЗ.

1.2. Завдання вивчення дисципліни

- проаналізувати поняття компетентності в науковій літературі;
- схарактеризувати сутність проблеми психолого-педагогічної компетентності;
- виокремити критерії сформованості професійно-педагогічної компетентності для випускника ВНЗ;
- дослідити проблему психолого-педагогічної готовності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби до професійної діяльності;
- окреслити показники професійної адаптації майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби до професійної діяльності.

1.3. Знання та вміння

Курсанти повинні знати: базові поняття з проблеми компетентності (компетентність, компетентнісний, компетентний), основні наукові підходи до проблеми компетентності, тлумачення проблеми психолого-педагогічної компетентності в науковій літературі, основні показники та критерії сформованості психолого-педагогічної компетентності, особливості

психолого-педагогічної роботи пожежника-рятувальника, основні форми та методи психолого-педагогічної роботи.

Курсанти повинні вміти: застосовувати теоретичні знання для розв'язання практичних проблем під час інтерпретації психолого-педагогічної практики.

2. СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ ДИСЦИПЛІНИ

Таблиця 2.1.

2.1. Структура та обсяг годин за темами курсу

№	Назва модуля і теми	Кількість годин			
		Лекції	Семінарські заняття	Лабораторні заняття	Самостійна робота
1	2	3	4	5	6
	Змістовий модуль І. Компетентність у науково-педагогічній літературі				
1.	Проблема психолого-педагогічної компетентності: сучасні погляди.	2			2
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 ВНЗ.	2			2
5.	Проблема психолого-педагогічної компетентності в науковій літературі.		2		
6.	Розвиток емпатії, емоційної толерантності, педагогічної рефлексії в майбутнього фахівця пожежно-рятувальної служби.			7	
	Всього годин за І модуль	4	4	14	4
	Змістовий модуль ІІ. Психолого-педагогічна компетентність у фахівців пожежно-рятувальної служби				

1.	Особливості формування професійно-педагогічної та психолого-педагогічної компетентності у випускника ВНЗ.	2			2
2.	Формування компетентностей у випускника ВНЗ.		2		
3.	Розвиток творчості як важливого складника психолого-педагогічної компетентності.			7	
4.	Психолого-педагогічна підготовка фахівців пожежно-рятувальної служби в системі освіти.	2			2
5.	Особливості психолого-педагогічної підготовки фахівців пожежно-рятувальної служби.		2		
6.	Розвиток здатності до самоаналізу як умова професійного розвитку майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби.			7	
	Контрольна робота.				2
	Всього годин за II модуль	4	4	14	6
	Всього годин	8	8	28	10

2.2. Тематика лекцій

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ I

Компетентність у науково-педагогічній літературі

ЛЕКЦІЯ 1. ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ: СУЧАСНІ ПОГЛЯДИ

Мета: визначити особливості компетентнісного підходу у психолого-педагогічній літературі та погляди вчених на сутність понять “компетентність”, “компетентнісний”, “компетентності”, як основних характеристик педагогічних засад, що сприяють формуванню психолого-педагогічної компетентності.

План

1. Компетентнісний підхід у науковій літературі.
2. Основні складники компетентнісного підходу: «компетентність», «компетенція», «компетентний».
3. Історичний екскурс генези компетентнісного підходу.
4. Стан опрацювання компетентнісного підходу в Америці та країнах Європи.
5. Стан осмислення компетентнісного підходу в Україні.

Рекомендована література: основна [9]; [14]; [16]; [17]; [27], додаткова: [12]; [8].

ЛЕКЦІЯ 2. СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Мета: ознайомити студентів із поняттям психолого-педагогічної компетентності, його основними характеристиками та висвітленням у працях західних та українських дослідників.

План

1. Визначення психолого-педагогічної компетентності в науковій літературі.
2. Поняття психолого-педагогічної компетентності у працях західних та українських дослідників.
3. Основні характеристики поняття психолого-педагогічної компетентності.
4. Зміст поняття психолого-педагогічна компетентність.

Рекомендована література: основна [27]; [12], додаткова [19].

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ II

Психолого-педагогічна компетентність у фахівців пожежно-рятувальної служби

ЛЕКЦІЯ 3. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ВИПУСКНИКА ВНЗ

Мета: ознайомити курсантів із особливостями формування психолого-педагогічної компетентності у випускників ВНЗ, представити показники готовності до психолого-педагогічної діяльності, педагогічні вміння та навички.

План

1. Проблема професійно-педагогічної компетентності в науковій літературі.
2. Критерії сформованості професійно-педагогічної компетентності.
3. Критерії психолого-педагогічної компетентності випускника ВНЗ.
4. Критерії психолого-педагогічної компетентності за О. Гурою.

Рекомендована література: основна [17]; [18]; [27], додаткова [19]; [24]; [25].

ЛЕКЦІЯ 4. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ПОЖЕЖНО-РЯТУВАЛЬНОЇ СЛУЖБИ В СИСТЕМІ ОСВІТИ

Мета: ознайомити курсантів з особливостями професійної підготовки фахівців пожежно-рятувальної служби, окреслити проблему професійної адаптації та критерії готовності до професійної діяльності.

План

1. Професійна підготовка фахівців пожежно-рятувальної служби в науковій літературі.

2. Показники психолого-педагогічної підготовки майбутнього фахівця пожежно-рятувальної служби.

3. Показники професійної адаптації майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби до професійної діяльності.

Рекомендована література: основна [1]; [3]; [4]; [6]; [10], додаткова [2].

2.3. Теми семінарських занять

СЕМІНАРСЬКЕ ЗАНЯТТЯ1

Особливості реалізації компетентнісного підходу в науковій літературі

Мета: розкрити особливості реалізації компетентнісного підходу в науковій літературі

Форми проведення заняття

1. Дискусія.
2. Евристична бесіда.
3. Інтерактивне заняття.

Питання для обговорення

1. Історичний експурс у генези компетентнісного підходу.
2. Особливості реалізації компетентнісного підходу.
3. Стан опрацювання компетентнісного підходу в Америці та країнах Європи.
4. Особливості реалізації компетентнісного підходу в Україні (дискусія).

Література: основна [12]; [13]; [14], додаткова [3]; [5]; [6].

СЕМІНАРСЬКЕ ЗАНЯТТЯ 2

Проблема психолого-педагогічної компетентності в науковій літературі

Мета: дослідити сутність поняття “психолого-педагогічна компетентність”, здійснити аналіз його структури в педагогічній теорії і практиці.

Форми проведення заняття

1. Дискусія.
2. Евристична бесіда.
3. Інтерактивне заняття.

Питання для обговорення

1. Поняття психолого-педагогічної компетентності в науковій літературі.
2. Поняття психолого-педагогічної компетентності у дослідженнях українських вчених.
3. Основні положення поняття психолого-педагогічної компетентності (О. Гура).
4. Сутнісний зміст поняття «психолого-педагогічна компетентність».

Література: основна [12]; [13]; [14], додаткова [3]; [5]; [6].

СЕМІНАРСЬКЕ ЗАНЯТТЯ 3

Формування компетентностей у випускника ВНЗ

Мета: дослідити можливості формування компетентності у випускника ВНЗ.

Форми проведення заняття

1. Дискусія.
2. Евристична бесіда.
3. Інтерактивне заняття.

Питання для обговорення

1. Професійно-педагогічна компетентність та її особливості.
2. Особливості розвитку психолого-педагогічної компетентності у випускника ВНЗ.
3. Проблема розвитку психолого-педагогічної компетентності в Україні.

Література: основна [15]; [16], додаткова [4]; [7].

СЕМІНАРСЬКЕ ЗАНЯТТЯ 4

Особливості психолого-педагогічної підготовки фахівців пожежно-рятувальної служби

Мета: розкрити особливості психолого-педагогічної підготовки майбутнього фахівця пожежно-рятувальної служби.

Форми проведення заняття

1. Дискусія.
2. Евристична бесіда.
3. Інтерактивне заняття.

Питання для обговорення

1. Проблеми підготовки суб'єкта до перебування в умовах військово-організованих закладів.
2. Наслідки не підготовленості фахівця з пожежно-рятувальної служби.
3. Показники психолого-педагогічної підготовки майбутнього фахівця пожежно-рятувальної служби.
4. Показники професійної адаптації майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби до професійної діяльності.

Література: основна [12]; [13]; [14], додаткова [3]; [5]; [6].

ТЕМАТИКА ЛАБОРАТОРНИХ ЗАНЯТЬ

Лабораторне заняття 1

Розвиток комунікативності як важливого складника психолого-педагогічної компетентності

Методичне обладнання: білі аркуші А4, олівці, фломастери.

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 пожежно-рятувальної служби

Методичне обладнання: білі аркуші А4, олівці, фломастери.

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

Методичне обладнання: білі аркуші А4, олівці, фломастери.

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 пожежно-рятувальної служби

Методичне обладнання: білі аркуші А4, олівці, фломастери.

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.

ЗАВДАННЯ ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ

	Питання, запропоновані для самостійної роботи	К-сть годин	Навчально- методичні матеріали	Форма контролю
3.	Впровадження компетентнісно-орієнтованого підходу в українську освіту.	1	Література, конспекти	Опитування
4.	Психолого-педагогічна компетентність як складова педагогічної майстерності.	1	Додаткова література	Перевірка конспекту
5.	Компетентнісний підхід в системі вищої педагогічної освіти.	1	Додаткова література	Перевірка конспекту
6.	Критерії психолого-педагогічної підготовки фахівців пожежно-рятувальної служби.	1	Основна й додаткова література	Перевірка конспекту
7.	Особливості психолого-педагогічної роботи фахівців пожежно-рятувальної служби в ЗОШ.	1	Література, конспекти	Опитування
8.	Психолого-педагогічна робота фахівця пожежно-рятувальної служби під час надзвичайної ситуації.	1	Додаткова література	Опитування
11.	Взаємозв'язок адаптації та психолого-педагогічної компетентності у фахівця пожежно-рятувальної служби.	1	Додаткова література	Опитування
12.	Роль психолого-педагогічного тренінгу у формуванні психолого-педагогічної компетентності.	1	Додаткова література	Опитування
13.	Контрольна робота.	2		
	Усього:	10		

ІНДИВІДУАЛЬНІ НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНІ ЗАВДАННЯ (ІНДЗ)

виконуються на трьох рівнях:

- репродуктивний, що вимагає від курсанта знань основних понять категоріального апарату спецкурсу та умінь їх застосовувати для виконання елементарних завдань;

- репродуктивно-творчий, що – потребує самостійного пошуку, аналізу педагогічної літератури з метою її застосування при виконанні певного завдання;

- творчо-пошуковий, що передбачає самостійне розв'язання індивідуальних завдань (переважно творчого характеру такі, як тренінги, ділові ігри, інтерактивні технології тощо), розробку тестів, написання рефератів.

ТЕМИ РЕФЕРАТІВ

1. Компетентнісний підхід в освіті.
2. Генеза розвитку компетентнісного підходу.
3. Розвиток компетентнісного підходу в Україні.
4. Поняття психолого-педагогічної компетентності в дослідженнях українських учених.
5. Особливості психолого-педагогічної роботи пожежника-рятувальника.
6. Психолого-педагогічна підготовка фахівців пожежно-рятувальної служби у ВНЗ.
7. Моделі компетентнісного підходу в науковій літературі.
8. Взаємозв'язок понять «професійна компетентність» та «психолого-педагогічна компетентність».
9. Методи формування професійної компетентності.
10. Критерії сформованості професійно-педагогічної компетентності.
11. Критерії готовності до педагогічної діяльності, її особливості у фахівців пожежно-рятувальної служби.

12. Роль особистісних якостей у роботі пожежника-рятувальника під час проведення психолого-педагогічної діяльності.
13. Соціально-педагогічна компетентність та її зв'язок із психолого-педагогічною компетентністю.
14. Роль професійної компетентності в роботі фахівця пожежно-рятувальної служби.
15. Методи розвитку психолого-педагогічної компетентності у фахівців пожежно-рятувальної служби.

ВИМОГИ ДО НАПИСАННЯ РЕФЕРАТИВ

Реферат повинен мати таку структуру:

Найменування теми (на титульній сторінці). План роботи (простий або розширений). Вступ: обґрунтувати актуальність обраної теми, обов'язково надати загальний реферативний огляд наукової літератури з висвітлюваної проблеми.

Основна частина: розкрити сутність основних теоретичних питань, виходячи з аналізу наявної літератури, велику увагу приділити тлумаченню наукових понять, теоретичні положення ілюструвати прикладами, розкрити важливість основних питань для розвитку вищої школи.

Висновки бажано давати короткі фіксовані (1, 2, 3 і т.п.) з попередньо викладеного матеріалу. Висновки можуть бути з кожного параграфу роботи. Підсумкові висновки з реферату є обов'язковими.

Література (15-20 сучасних джерел) з дотриманням встановлених правил бібліографічних описів. Джерела з Інтернету подаються з обов'язковим посиланням на адресу.

Обсяг реферату повинен складати 15-20 сторінок тексту через 1,5 інтервали (14 кегль).

Посилання на літературні джерела робити за вимогами позатекстових зносок.

Методичне забезпечення: опорні конспекти лекцій; навчально-методичний посібник; нормативні документи.

ВАРІАНТИ КОНТРОЛЬНИХ РОБІТ

Варіант 1

1. Окресліть поняття психолого-педагогічної компетентності.
2. Коротко схарактеризуйте проблему психолого-педагогічної компетентності в науковій літературі.
3. Складіть портрет професіонала пожежника-рятувальника, який володіє психолого-педагогічною компетентністю.

Варіант 2

1. Окресліть поняття «компетентності» та «компетентнісний».
2. З'ясуйте взаємозв'язок психолого-педагогічної компетентності та педагогічної грамотності.
3. Психолого-педагогічна компетентність педагога вищої школи базована на... (продовжити визначення). Опишіть ситуацію вияву психолого-педагогічної компетентності фахівця пожежно-рятувальної служби.

Варіант 3

1. Особливості розвитку психолого-педагогічної компетентності у випускника ВНЗ.
2. Генеза розвитку компетентнісного підходу.
3. Компетентнісний підхід у системі вищої педагогічної освіти. Розробіть власний план реалізації компетентнісного підходу під час викладання психолого-педагогічних дисциплін.

Варіант 4

1. Сутність поняття психолого-педагогічної компетентності.
2. Проблема професійно-педагогічної компетентності в науковій літературі.

3. Критерії психолого-педагогічної компетентності випускника ВНЗ. Представте психологічний портрет некваліфікованого фахівця пожежника-рятувальника.

Варіант 5

1. Критерії психолого-педагогічної компетентності за О. Гурою.
2. Критерії готовності фахівця пожежно-рятувальної служби до подолання труднощів педагогічного характеру.
3. Основні проблеми в підготовці майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби до педагогічної діяльності.

Варіант 6

1. Складники емоційного рівня психолого-педагогічної компетентності.
2. Завдання, які покликані розв'язувати психолого-педагогічна підготовка рятувальників у межах ВНЗ.
3. Психологічний аспект психолого-педагогічної компетентності.

Варіант 7

1. Педагогічний аспект психолого-педагогічної компетентності.
2. Проблеми психолого-педагогічної підготовки особистості у військово-організованих закладах.
3. Складники когнітивного рівня психолого-педагогічної компетентності.

Варіант 8

1. Наслідки психолого-педагогічної невідповідності фахівця пожежно-рятувальної служби.
2. Особистісні показники психолого-педагогічної готовності фахівців пожежно-рятувальної служби.

3. Складники діяльнісного рівня психолого-педагогічної компетентності.

Варіант 9

1. Компоненти системи адаптації (М. Шик).
2. Моделі компетентнісного підходу в науковій літературі.
3. Особливості професійно-педагогічної компетентності.

Форми та методи навчання: лекції, практичні заняття, тренінгові технології, творчі завдання, робота в Інтернеті.

Методи оцінювання: поточне оцінювання, оцінка за індивідуальне навчально-дослідне завдання, тестування, підсумковий контроль.

Такий комплексний підхід до оцінювання знань дає змогу врахувати обсяг, якість засвоєного матеріалу, стимулювати самостійну роботу студентів, аналізувати навчальний процес у динаміці.

За умови модульної програми підсумкова оцінка студентів складається за результатами навчальної діяльності протягом усього семестру.

РОЗПОДІЛ БАЛІВ, ЩО ПРИСВОЮЮТЬСЯ КУРСАНТАМ

Модуль 1				
Змістовий модуль 1 (Т.1-2)	Змістовий модуль 2 (Т.3-4)	ІНДЗ	Підсумковий контроль	Сума балів
25	25	25	25	100

Шкала оцінювання:

- 90-100 балів – **відмінно** (А);
 85-89 балів – **дуже добре** (В);
 75-84 бали – **добре** (С);

65-74 бали – **посередньо(D)**;

60-64 бали – **задовільно (E)**;

35-59 балів – **незадовільно з можливістю повторного складання (FX)**;

1-34 бали – **незадовільно з обов'язковим повторним курсом (F)**.

ОЦІНЮВАННЯ ВІДПОВІДЕЙ КУРСАНТА ПІД ЧАС ПІДСУМКОВОГО КОНТРОЛЮ

25 балів. Глибоке оволодіння вузловими питаннями курсу. Системне, усвідомлене використання інформації, встановлення причинно-наслідкових зв'язків між окремими змістовими блоками. Вільна аргументація і використання необхідного понятійного апарату при розкритті проблеми. Мова грамотна, чітка, логічна. Здатність до аналітико-узагальнюючого викладу проблеми, вміння формулювати висновки і пропозиції науково-прикладного характеру.

15-22 балів. У цілому цілісне, усвідомлене оволодіння матеріалом. Щодо окремих питань – не проявляється достатній рівень засвоєння інформації. Аргументація при відповідях на питання, логічність і взаємозв'язок викладу матеріалу дещо знижені. Відчуваються певні труднощі у випадках аналізу і узагальнення інформації, при формулюванні висновків.

7-14 балів. Фрагментарне, несистемне відтворення інформації. Наводяться лише окремі частини, без необхідного усвідомлення навчального матеріалу.

0-6 балів. Студент не володіє відповідним понятійним апаратом, робить безуспішні спроби висвітлити фрагменти окремих питань на репродуктивному, механічному рівні.

ПИТАННЯ І ЗАВДАННЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЮ

1. Окресліть сутність поняття «психолого-педагогічна компетентність»?
2. Що ви вкладаєте у зміст поняття “психолого-педагогічна компетентність”?
3. Висловіть свою думку чи необхідна фахівцю пожежно-рятувальної служби психолого-педагогічна компетентність.
4. Що включає в себе поняття проблема компетентності.
5. Якого фахівця можна назвати компетентним?
6. Назвіть відомих педагогів, які займались проблемою компетентності в Україні.
7. Окресліть критерії психолого-педагогічної компетентності для фахівців ВНЗ.
8. Охарактеризуйте умови, що сприяють формуванню психолого-педагогічної компетентності у фахівців пожежно-рятувальної служби.
9. Окресліть особливості психолого-педагогічної підготовка фахівців пожежно-рятувальної служби в системі освіти
10. Чому у підготовці фахівців пожежно-рятувальної служби є необхідним психологічний елемент ?
11. Окресліть взаємозв'язок адаптації та психолого-педагогічної компетентності у фахівця пожежно-рятувальної служби.
12. Роль психолого-педагогічного тренінгу у формуванні психолого-педагогічної компетентності.

3.

4. НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНІ МАТЕРІАЛИ З ДИСЦИПЛІНИ

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ ДО СЕМІНАРСЬКИХ ТА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ

Основна література

1. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія / О. А. Дубасенюк, Т. В. Семенюк, О. Є. Антонова. – Житомир : Житомирський держ. пед. ун-т, 2003. – 192 с.
2. Євтух М. Б. Методологічні аспекти розробки технології навчання у вищій школі / М. Б. Євтух, О. П. Сердюк // Система освіти як динамічне явище. Нові технології у викладанні в Європі і Україні : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (16 травня 2000 р.) / Білоцеркв. держ. агр. ун-т. – Біла Церква, 2000. – С. 3–10.
3. Іващенко О.А. Основи психолого-педагогічної компетентності : Навч.-метод. посібник. – Черкаси : АПБ, 2012. – 83 с.
4. Кашлев С. С. Технология интерактивного обучения / С. С. Кашлев. – Минск : Белорусский верасень, 2005. – 196 с.
5. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Г. С. Костюк. – М. : Педагогика, 1988. – 304 с.
6. Кремень В. Г. Перспективи розвитку освіти / В. Г. Кремень // Освіта і наука України: шляхи модернізації: (факти, роздуми, перспективи). – К. : Грамота, 2003. – 216 с.
7. Кузьмінський А. І. Педагогіка у запитаннях і відповідях : навч. посіб. / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К. : Знання, 2006. – 311 с.
8. Методи педагогічних досліджень // Бібліотека он-лайн [Електронний ресурс]. – Київ, 2007. – Режим доступу : <http://www.readbookz.com/book/>.
9. Новейший философский словарь / [сост. А. А. Грицанов]. – Мн. : Изд. В. М. Скакун, 1998. – 896 с. – (Научное издание).

10. Новиков А. М. Образовательный проект (методология образовательной деятельности) / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М. : «Эгвес», 2004. – 120 с.
11. Нор Е. Ф. Технологии организации групповой учебной деятельности / Е. Ф. Нор. – Николаев, 1998. – 75 с.
12. Оксфордский толковый словарь по психологии [Электронный ресурс] / под ред. А. Ребера. – 2002. – Режим доступа : <http://vocabulary.ru/dictionary/487/>
13. Педагогический энциклопедический словарь / [сост. Б. М. Бим-Бад]. – М., 2002. – 528 с.
14. Педагогічний експеримент : навч.-метод. посіб. / [укладач О. Е. Жосан]. – Кіровоград : Видавництво КОППО імені Василя Сухомлинського, 2008. – 72 с.
15. Перегудов Ф. И. Введение в системный анализ / Ф. И. Перегудов, Ф. П. Тарасенко. – М. : Высшая шк., 1989. – 367 с.
16. Плиско К. М. Принципи, методи й форми навчання української мови: теоретичний аспект / К. М. Плиско. – Х. : Основа, 1995. – 240 с.
17. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособ. / Г. К. Селевко. – М. : Нар. образование, 1998. – 256 с.
18. Сластенин В. А. Педагогика : учеб. пособие. для студ. высш. пед. учеб. заведений / [сост. В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина]. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
19. Хлебникова В. А. Основные принципы построения системы понятий и терминов педагогического тестирования / В. А. Хлебникова // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2003. – № 2. – С. 53–62.

Додаткова література

1. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания / Б. Г. Ананьев. – М. : Воронеж, 1996. – 384 с.
2. Ардеев А. Х. Социально-психологические и педагогические проблемы развития личности учащейся молодежи / А. Х. Ардеев // Материалы региональной научно-практической конференции (2 октября 2002 г.). – Ставрополь : Изд-во СГУ, 2002. – Т. 2. – С. 237–239.
3. Балаев А. А. Активные методы обучения / А. А. Балаев. – М. : Профиздат, 1986. – 96 с.
4. Берталанти Л. Системний підхід / Л. Берталанти // Мир философии : в 2-х ч. – М. : Политиздат, 1991. – Ч. 1. – С. 286 – 296.
5. Інтерактивні технології навчання : науково-методичний посібник / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко ; за ред. О. І. Пометун. – К. : Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.
6. Кларин М. В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта / М. В. Кларин // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 12–19.
7. Крицька Г. М. Активні форми навчання: з портфеля досвідченого вчителя / Г. М. Крицька // Розкажіть онуку. – 2004. – № 25–26. – С. 52–56.
8. Кругликов В. Н. Активное обучение в техническом вузе (теоретико-методологический аспект) / В. Н. Кругликов. – СПб., 2000 – 424 с.
9. Крысин Л. П. Новый словарь иностранных слов / Л. П. Крысин. – М. : Изд-во Эксмо, 2005. – 480 с.
10. Лозова В. І. Проблема активізації пізнавальної діяльності студентів при вивченні психолого-педагогічних дисциплін / В. І. Лозова, С. Т. Золотухіна, В. М. Гриньова // Вища і середня педагогічна освіта. – К., 1989. – № 14. – С. 63–68.
11. Максименко С. Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження / С. Д. Максименко. – К. : НДП, 1990. – 240 с.
12. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навчальний посібник / Н. Є. Мойсеюк. – 3-тє видання, доповнене. – К., 2003. – 608 с.

13. Педагогический словарь : учебное пособие для пед. вузов / [под. ред. : В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова]. – М. : Академия, 2008. – 352 с.
14. Педагогический энциклопедический словарь / [сост. Б. М. Бим-Бад]. – М., 2002. – 528 с.
15. Педагогіка : навчальний посібник / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – Вінниця : РВВ ВАТ, 2001. – 200 с.
16. 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.
17. Пехота О. М. Освітні технології : навчально-методичний посібник / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. [наук. ред.: О. М. Пехоти]. – К. : А.С.К., 2003. – 255 с.
18. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : навч. посібник / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К. : А.С.К., 2004. – 192 с.
19. Пометун О. І. Активні і інтерактивні методи навчання: до питання про диференціацію понять / О. І. Пометун // Шлях освіти. – 2004. – № 3. – С. 10–15.
20. Понятийно-терминологический словарь. – М. : МНЭПУ, 2000. – 364 с.
21. Садовский В. Н. Основания общей теории систем / В. Н. Садовский. – М. : Наука, 1974. – 270 с.
22. Садовский В. Н. Системный подход и общая теория систем: статус, основные проблемы и перспективы развития / В. Н. Садовский // Системные исследования: методологические проблемы. – М. : Наука, 1980. – С. 29–54.
23. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособ. / Г. К. Селевко. – М. : Нар. образование, 1998. – 256 с.
24. Симоненко В. Д. Современные педагогические технологии : учеб. пособие / В. Д. Симоненко, Н. В. Фомин. – Брянск : БГПУ, 2001. – 395 с.

25. Смолкин А. М. Методы активного обучения / А. М. Смолкин. – М. : Высшая школа, 1991. – 176 с.
26. Софій Н. Сто і один метод активного навчання / Н. Софій, В. Кузьменко // Підручник для директора. – 2006. – № 4. – С. 22–62.
27. Украинцев Б. С. Самоуправляющие системы и причинность / Б. С. Украинцев. – М. : Мысль, 1972. – 254 с.
28. Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению : сборник рефератов, статей по дидактике высшей школы / Белорусский гос. ун-т, Центр проблем развития образования. – Минск, 2001. – 268 с.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеева Т. И. Адаптация человека в различных экологических нишах Земли (биологические аспекты) / Т. И. Алексеева. – М. : Изд-во МНЭПУ, 1998. – 280 с.
2. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания / Б. Г. Ананьев. – М. : Воронеж, 1996. – 384 с.
3. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 416 с.
4. Ардеев А. Х. Социально-психологические и педагогические проблемы развития личности учащейся молодежи / А. Х. Ардеев // Материалы региональной научно-практической конференции (2 октября 2002 г.). – Ставрополь : Изд-во СГУ, 2002. – Т. 2. – С. 237–239.
5. Ахутина Т. В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход : учеб. пособие / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева. – Спб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2008. – 320 с.
6. Бабанський Ю. К. Оптимізація процесу навчання: Загальнопедагогічний аспект / Ю. К. Бабанський. – М. : Педагогіка, 1977. – 254 с.
7. Байденко В. И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы / В. И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2002. – С. 12–14.
8. Байденко В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы) / В. И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.
9. Балаев А. А. Активные методы обучения / А. А. Балаев. – М. : Профиздат, 1986. – 96 с.

10. Балашов М. М. Специфика подготовки психологов к профессиональной деятельности в различных социально-производственных средах / М. М. Балашов, М. И. Лукьянова // Психологическая наука и образование. – 1998. – № 2. – С. 64–67.

11. Беликов В. А. Философия образования личности: Деятельностный аспект : монография / В. А. Беликов. – М. : Владос, 2004. – 357 с.

12. Берталанфи Л. Системний підхід / Л. Берталанфи // Мир философии : в 2-х ч. – М. : Политиздат, 1991. – Ч. 1. – С. 286–296.

13. Бикова О. В. Формування готовності до професійної діяльності майбутніх офіцерів пожежної охорони : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Олена Валентинівна Бикова ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2001. – 204 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 результатів / Н. М. Бібік // 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 / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека з освітньої політики [за ред. О. В. Овчарук]. – К. : „К.І.С.”, 2004. – С. 47–52.

17. Бібік Н. М. Компетентнісна освіта – від теорії до практики / Н. М. Бібік, І. Г. Єрмакова, О. В. Овчарук. – К. : Плеяда, 2005. – 120 с.

18. Бібік Н. М. Проблеми наукового забезпечення модернізації загальної середньої освіти / Н. М. Бібік // 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 / О. А. Біда // 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. / О. А. Біда, О. В. Кравчук, Г. І. Коберник, О. А. Комар, І. І. Осадченко. – Умань : Софія, 2007. – 209 с.

21. Біда О. П. Педагогічна практика : посіб. для студ. спец. 7.01.01.02 / [О. П. Біда Л. М. Роєнко, О. А. Комар]. – Уманський державний педагогічний ун-т. ім. Павла Тичини. Інститут соціальної та мистецької освіти. – К. : Науковий світ, 2004. – 68 с.

22. Большакова А. Н. Фрустрационная толерантность как составляющая психологической готовности пожарных к профессиональной деятельности в экстремальных условиях : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.09 «Психологія діяльн. в особливих умовах» / Анастасія Николаевна Большакова ; Харьковский военный ун-т. – Х., 2000. – 191 с.

23. Большой психологический словарь / [под ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко]. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.

24. Бондар С. Термінологічний аналіз понять «компетенція» і «компетентність» у педагогіці: сутність та структура / С. Бондар // Освіта і управління. – 2007. – Т. 10. – № 2. – С. 93–99.

25. Боровик Л. В. Соціально-психологічні особливості професійної діяльності офіцера-прикордонника / Л. В. Боровик. – С. 101–110.

26. Борытко Н. М. Педагогика : учеб. пособие / Н. М. Борытко, И. А. Соловцова, А. М. Байбаков ; под общ. ред. Н. М. Борытко. – М. : «Академия», 2007. – 496 с.

27. Буряк В. Розвиток професійно-педагогічних якостей у системі безперервної освіти / В. Буряк // Вища школа. – 2005. – № 2. – С. 50–57.
28. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови / В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : Перун, 2005. – 1728 с.
29. Бут В. П. Методичні рекомендації по особливостях професійного відбору до оперативно-рятувальної служби цивільного захисту МНС України / В. П. Бут, В. В. Вареник. – Черкаси, 2004. – 133 с.
30. Варбан Є. О. Психологічна компетентність як запорука успішного подолання життєвих криз / Є. О. Варбан // 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. Васильев И. Б. Профессиональная педагогика : конспект лекций для студентов инженерно-педагогических специальностей / И. Б. Васильев. – Харьков, 2001. – 151 с.
32. Вербицкий А. Активные методы обучения в высшей школе: контекстный подход / А. Вербицкий. – М., 1989. – 127 с.
33. Вершловский С. Г. Психолого-педагогические проблемы молодого учителя / С. Г. Вершловский. – Л. : Знание, 1983. – 32 с.
34. Волобуєва Т. Б. Інформаційні технології в освіті : методичний посібник / Т. Б. Волобуєва. – Донецьк : «Каштан», 2007. – 138 с.
35. Вуколов Э. А. Основы статистического анализа. Практикум по статистическим методам и исследованию операций с использованием пакетов STATISTICA и EXCEL / Э. А. Вуколов. – М. : Форум, 2008. – 464 с.
36. Гайц Г. Формування професійної компетентності майбутніх учителів фізичної культури / Г. Гайц // Молода спортивна наука України : зб. наук. ст. – Львів : ЛДІФК, 2001. – Вип. 5. – Т. 1. – С. 40–43.
37. Гельфман Э. Г. Психолого-педагогические основы классификации задач в обучении / Э. Г. Гельфман, М. А. Холодная // Психолого-педагогические вопросы организации учебно-воспитательного процесса. – Томск : Изд-во Томского ун-та, 2004. – С. 97–112.

38. Глухова Т. І. Ціннісні пріоритети освіти у ХХІ столітті: орієнтири та напрямки сучасної освіти / Т. І. Глухова, Л. В. Зубченко, А. Р. Кирилаш, А. Т. Малий // 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 математической статистике / В. Е. Гмурман. – М. : Высш. школа, 1999. – 400 с.

40. Головань М. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду / М. Головань // Вища освіта України. – 2008. – № 3. – С. 23–30.

41. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

42. Грибенюк Г. С. Навчально-методичні матеріали по предмету «Безпека життєдіяльності» / Г. С. Грибенюк, Н. П. Вовк, Т. О. Щерба. – Черкаси : ЧПБ, 2005. – 161 с.

43. Грибенюк Г. С. Правове забезпечення діяльності пожежно-рятувальних підрозділів : навчально-методичний комплекс / Г. С. Грибенюк, А. М. Капля, Т. О. Щерба. – Черкаси : ЧПБ, 2005. – 34 с.

44. Гриньова В. Функціональні компоненти педагогічної культури майбутнього вчителя / В. Гриньова // Теоретико-методологічні аспекти дослідження проблеми соціальної педагогіки : зб. наук. праць. – Харків, 2000. – С. 76–84.

45. Компетентність саморозвитку фахівця : педагогічні засади формування у вищій школі / О. О. Біла, Т. Р. Гуменникова, Я. В. Кічук та ін. – Ізмаїл : ІДГУ, 2007. – 236 с.

46. Гура О. І. Загальнонаукові підходи до визначення сутності професійної компетентності педагога / О. І. Гура // 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 / О. І. Гура // 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 / О. І. Гура. – Запоріжжя : ГУ «ЗІДМУ», 2006. – 332 с.

49. Данилова Г. И. Мировая художественная культура : учеб. пособие / Г. И. Данилова. – М. : Дрофа, 2008. – 333 с.

50. Демин В. А. Профессиональное образование компетентного специалиста: понятие и виды / В. А. Демин // Мониторинг образовательного процесса. – М., 2000. – № 4. – С. 35–40.

51. Дмитриева М. А. Психология труда и инженерная психология / М. А. Дмитриева, А. А. Крылов, А. И. Нафтульев. – Л., 1979. – С. 129–137.

52. Долинська Л. В. Активні методи в роботі практичного психолога : навч. посібник / Л. В. Долинська, М. В. Левченко, Н. В. Чепелева, Л. І. Уманець. – К. : УДПУ ім. М. П. Драгоманова, 1994. – 81 с.

53. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія / О. А. Дубасенюк, Т. В. Семенюк, О. Є. Антонова. – 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» / Людмила Дмитрівна Дягілева ; Національний ун-т внутрішніх справ МВС України. – Харків, 2004. – 231 с.

55. Дьяченко М. И. Психологический анализ боевой деятельности советских воинов / М. И. Дьяченко. – М. : ВПА, 1974. – 204 с.

56. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.

57. Дьяченко М. И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: психологический аспект / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В. А. Пономаренко. – Минск : Изд-во «Университет», 1985. – 206 с.

58. Дьяченко М. И. Влияние боевой подготовки на психику воинов / М. И. Дьяченко // Коммунист вооруженных сил. – М. : ВПА, 1967. – 128 с.

59. Євтух М. Б. Методологічні аспекти розробки технології навчання у вищій школі / М. Б. Євтух, О. П. Сердюк // Система освіти як динамічне явище. Нові технології у викладанні в Європі і Україні : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (16 травня 2000 р.) / Білоцеркв. держ. агр. ун-т. – Біла Церква, 2000. – С. 3–10.

60. Євтух М. Б. Методолого-педагогічні засади багаторівневої психолого-педагогічної підготовки фахівців / М. Б. Євтух, О. П. Сердюк, В. І. Сипченко // Гуманізація навчально-виховного процесу. – Слов'янськ, 2001. – Вип. 12. – С. 31–53.

61. Заболоцька О. С. Реалізація компетентнісного підходу у вітчизняній освіті / О. С. Заболоцька // 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. Загвязинский В. И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука / В. И. Загвязинский // Инновационные процессы в образовании : сб. науч. тр. – Тюмень : Тюм. гос. ун-т, 1990. – С. 5–14.

63. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

64. Зязюн І. А. Сучасний викладач технічного вузу: особливості педагогічної дії / І. А. Зязюн // Шлях освіти. – 1998. – № 1. – С. 10–11.

65. Интерактивные методы обучения педагогике : учебное пособие / С. С. Кашлев. – Минск : Вышэйшая школа, 2004. – 176 с.

66. Іващенко О. А. Використання інтерактивних технологій у формуванні психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців

пожежно-рятувальної служби / О. А. Іващенко // 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 / О. А. Іващенко // 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 / О. А. Іващенко // 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 служби / О. А. Іващенко // 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 / О. А. Іващенко // 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 / О. А. Іващенко // 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 / О. А. Іващенко // 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 / О. А. Іващенко // 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 / О. А. Іващенко // 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 / О. А. Іващенко // 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 / О. А. Іващенко // 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 / О. А. Іващенко // 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 / О. А. Іващенко // 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 /

О. А. Іващенко // Збірник наукових праць УДПУ. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2011. – Ч. 2. – С. 128–135.

80. Пометун О. І. Піроженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : Науково методичний посібник – К. : Видавництво А.С.К., 2004 - 192 с.

81. Карандашев В. Н. Методика преподавания психологии : учебное пособие / В. Н. Карандашев. – СПб. : Питер, 2005. – 250 с.

82. Кашлев С. С. Технология интерактивного обучения / С. С. Кашлев. – Минск : Белорусский верасень, 2005. – 196 с.

83. Квітко В. Психолого-педагогічна компетентність учителя / В. Квітко // 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 «ЛПІС» ЛТД, 2008. – С. 131–135.

84. Керницький О. М., Омельченко Л. М. Проблема формування професійної компетентності майбутніх фахівців енергетичного профілю у сучасних умовах / О. М. Керницький, Л. М. Омельченко / 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 / О. М. Керницький, І. М. Шалімова / 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. Кириллова О. А. Модель профессиональной компетентности педагога / О. А. Кириллова, Н. А. Залесова // Актуальные проблемы личностно-ориентированого образования. Личность педагога:

профессионально-личностные характеристики и требования времени : коллективная монография. – Шадринск : Издательство ПО «Исеть». – 2004. – С. 102–109.

88. Кларин М. В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта / М. В. Кларин // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 12–19.

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» / Мирослав Степанович Коваль ; 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. / А. М. Ковальчук, Ю. М. Антошків, Ю. Р. Сорохан // Львівський державний університет безпеки життєдіяльності. Моделювання складних систем в області механіки людини, фізичного виховання і спорту : матеріали V електронної Всеукраїнської наукової конференції (4 березня 2009 року, м. Львів – Харків) / Львів. держ. ун-т фізичної культури, Харківський національний пед. університет ім. Г. С. Сковороди. – Харків : ОВС, 2009. – С. 21–24.

91. Ковтунович М. Г. Психологическая подготовка спасателей / М. Г. Ковтунович, Н. В. Рожков, С. Н. Ениколопов, Е. В. Орлова. – М., 2007. – 250 с.

92. Коджаспирова Г. М. Педагогическая антропология : учебное пособие / Г. М. Коджаспирова. – М. : Гардарики, 2005. – 287 с.

93. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : ИКЦ «МарТ», 2005. – 176 с.

94. Коджаспирова Г. М. Технические средства обучения и методы их использования : учебное пособие / Г. М. Коджаспирова, К. В. Петров. – М. : Изд. центр «Академ», 2005. – 352 с.

95. Колмогорова Л. С. Психолого-педагогическая подготовка в группах колледжа / Л. С. Колмогорова // Реализация непрерывного педагогического образования: колледж-вуз : тез. докл. регион. науч.-практ. конф. – Барнаул, 2002. – С. 22–25.

96. Комаров К. Э. Психологическая подготовка к действиям в условиях повышенного риска : учебное пособие для специалистов, занимающихся подготовкой подразделений МО, ФСБ, МВД, МЧС / К. Э. Комаров. – М., 2002. – 189 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 / [О. О. Біла, Т. Р. Гуменникова, Я. В. Кічук та ін.]. – Ізмаїл : ІДГУ, 2007. – 236 с.

99. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Г. С. Костюк. – М. : Педагогика, 1988. – 304 с.

100. Красильник Ю. Психолого-педагогічна компетентність як складова педагогічної майстерності науково-педагогічного працівника / Ю. Красильник // Педагогічні науки. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України «Южно-Уральское книжное издательство», 2004. – С. 34–39.

101. Кремень В. Г. Перспективи розвитку освіти / В. Г. Кремень // 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 / Г. М. Крицька // 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» / Микола Андрійович Кришталь ; Київський ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 1997. – 146 с.

104. Кругликов В. Н. Активное обучение в техническом вузе (теоретико-методологический аспект) / В. Н. Кругликов. – СПб., 2000 – 424 с.
105. Крысин Л. П. Новый словарь иностранных слов / Л. П. Крысин. – М. : Изд-во Эксмо, 2005. – 480 с.
106. Кузьмина Н. В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся / Н. В. Кузьмина // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С. 13–25.
107. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1970. – 116 с.
108. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1989. – 119 с.
109. Кузьмина Н. В. Профессионализм педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. – СПб. : СПбГУ, 1993. – 63 с.
110. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посібник / А. І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.
111. Кузьмінський А. І. Педагогіка у запитаннях і відповідях : навч. посіб. / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К. : Знання, 2006. – 311 с.
112. Куфлієвський А. С. Індивідуально-психологічні фактори, які сприяють успішності навчально-службової діяльності курсантів університету / А. С. Куфлієвський, М. В. Болотських // Проблеми екстремальної та кризової психології. – 2010. – Вип.7. – С. 254–259.
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» / О. В. Кучай. – Черкаси, 2011. – 20 с.
114. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 185 с.
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» / С. А. Лисенко. – Харків, 2008. – 20 с.

116. Лісова Н. І. Психолого-педагогічне вдосконалення особистості молодого вчителя засобами методичної роботи / Н. І. Лісова // Сучасні проблеми професійної підготовки фахівців: методичний аспект : зб. наук. пр. // Проблеми сучасного мистецтва і культури. – К. : Науковий світ, 2001. – С. 101–107.

117. Лозова В. І. Проблема активізації пізнавальної діяльності студентів при вивченні психолого-педагогічних дисциплін / В. І. Лозова, С. Т. Золотухіна, В. М. Гриньова // Вища і середня педагогічна освіта. – К., 1989. – № 14. – С. 63–68.

118. Лукьянова М. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя / М. И. Лукьянова // Педагогика. – 2001. – № 10. – С. 56–61.

119. Луценко Е. В. Теоретические основы безопасности человека : учебное пособие для студентов пед. вузов / Е. В. Луценко, Н. М. Потылицына. – Красноярск : Красноярский гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева, 2006. – 384 с.

120. Макарова А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А. К. Макарова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 55–53.

121. Максименко С. Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження / С. Д. Максименко. – К. : НДП, 1990. – 240 с.

122. Максимов В. Г. Технология формирования профессионально-творческой личности учителя / В. Г. Максимов. – Чебоксары : ЧГПИ, 1996. – 227 с.

123. Малый Ю. Формирование психолого-педагогической компетенции преподавателя высшей технической школы в системе повышения квалификации : автореф. дис. на соискание науч. степени кандидата пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» /

Ю. Малый ; Самарский государственный аэрокосмический университет им. С. П. Королева. – Самара, 2010. – 244 с.

124. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А. К. Маркова // Педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82–88.

125. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М., 1996. – 308 с.

126. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А. К. Маркова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 56–63.

127. Матрьюков Б. С. Безопасность в чрезвычайных ситуациях : учебник для студ. высш. учеб. заведений / Б. С. Матрьюков. – М. : Академия, 2003. – 336 с.

128. Матійків І. Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців / І. Матійків // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2006. – № 3. – С. 44–53.

129. Месников В. И. Повышение эффективности процесса морально-психологической подготовки молодых воинов внутренних войск к служебно-боевой деятельности : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / В. И. Месников ; Санкт-Петербург. гос. ун-т. – СПб., 1996. – 18 с.

130. Методи педагогічних досліджень // Бібліотека он-лайн [Електронний ресурс]. – Київ, 2007. – Режим доступу : <http://www.readbookz.com/book/>.

131. Миллер О. М. Методики исследования личности / О. М. Миллер, Т. Л. Ядрышникова. – 2-е изд. – М. : Лабиринт, 1994. – 64 с.

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» / С. М. Миронець ; Університет цивільного захисту України. – Х., 2007. – 250 с.

133. Митина Л. Н. Психология профессионального развития учителя / Л. Н. Митина. – М., 1998. – 200 с.

134. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал / Л. М. Митина. – М. : Просвещение, 1994. – 98 с.

135. Митяева А. М. Содержание многоуровневого высшего образования в условиях реализации компетентностной модели / А. М. Митяева // Педагогика. – 2008. – № 8. – С. 57–64.

136. Михайлюк В. О. Цивільна безпека : навч. посібник / В. О. Михайлюк, Б. Д. Халмурадов. – 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» / І. Б. Міщенко ; Житомирський держ. ун-т ім. Івана Франка. – Житомир, 2004. – 20 с.

138. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навчальний посібник / Н. Є. Мойсеюк. – 3-тє видання, доповнене. – К., 2003. – 608 с.

139. Москаленко А. М. Професійна компетентність викладача вищого навчального закладу / А. М. Москаленко // Вісник Київського національного університету ім. Т. Шевченка. Серія : Соціологія. Психологія. Педагогіка. – 2004. – № 20. – С. 51–55.

140. Мощенко А. В. Формирование психологической готовности суворовцев к обучению в вузах Вооружённых Сил : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психолог. наук : спец. 19.00.04 «Психология труда в особых условиях» / А. В. Мощенко. – М., 1993. – 23 с.

141. Найд А. Я. Общонаучные понятия в педагогике / А. Я. Найд // Педагогика. – 1992. – № 7–8. – С. 15–19.

142. Новейший философский словарь / [сост. А. А. Грицанов]. – Мн. : Изд. В. М. Скакун, 1998. – 896 с. – (Научное издание).
143. Новий тлумачний словник української мови / [уклад. : В. Яременко, О. Сліпушко]. – К. : Аконіт, 2001. – 910 с.
144. Новиков А. М. Образовательный проект (методология образовательной деятельности) / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М. : «Эгвес», 2004. – 120 с.
145. Нор Е. Ф. Технологии организации групповой учебной деятельности / Е. Ф. Нор. – Николаев, 1998. – 75 с.
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. Ожегов С. И. Словарь русского языка: Около 53 000 сл. / С. И. Ожегов ; под ред. Л. И. Скворцов. – 24-е изд. испр. – М. : ОНИКС 21 век, 2005. – 895 с.
148. Оксфордский толковый словарь по психологии [Электронный ресурс] / под ред. А. Ребера. – 2002. – Режим доступа : <http://vocabulary.ru/dictionary/487/>
149. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання : навч. посіб. / [А. М. Алексюк, А. А. Аюрзанайн, П. І. Підкасистий, В. А. Козаков та ін.]. – К. : ІСДО, 1993. – 336 с.
150. Педагогика : учебное пособие [для студентов педагогических учебных заведений] / [В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов]. – М. : Школа-пресс, 1998. – 512 с.
151. Педагогическая психология : учебник [для студ. вузов, обуч. по пед. и психол. направ. и спец.] / И. А. Зимняя. – [2-е изд., доп., испр. и пер.]. – М. : Логос, 1999. – 384 с.
152. Селевко Г. Педагогические компетенции и компетентность / Г. Селевко // Сельская школа. – 2004. – № 3. – С. 29–32.

153. Педагогический словарь : учебное пособие для пед. вузов / [под. ред. : В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова]. – М. : Академия, 2008. – 352 с.
154. Педагогический энциклопедический словарь / [сост. Б. М. Бим-Бад]. – М., 2002. – 528 с.
155. Педагогіка : навчальний посібник / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – Вінниця : РВВ ВАТ, 2001. – 200 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. / [укладач О. Е. Жосан]. – Кіровоград : Видавництво КОППО імені Василя Сухомлинського, 2008. – 72 с.
158. Перегудов Ф. И. Введение в системный анализ / Ф. И. Перегудов, Ф. П. Тарасенко. – М. : Высшая шк., 1989. – 367 с.
159. Пестерева Ю. В. Реализация компетентностного подхода в процессе построения содержания образования в начальной школе : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, истор. педагог. и образования» / Ю. В. Пестерева. – Майкоп, 2007. – 20 с.
160. Пехота Е. Н. Психологические типы учителей и их влияние на педагогическую деятельность / Е. Н. Пехота // Все для учителя : информационно-практический бюллетень. – К., 1997. – № 10. – С. 9–11.
161. Пехота О.М. Освітні технології : Навчально-методичний посібник / за ред. О.М.Пехоти. – К.: Видавництво А.С.К., 2003. – 255 с
162. Плиско К. М. Принципи, методи й форми навчання української мови: теоретичний аспект / К. М. Плиско. – 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» / В. М. Покалюк. – Черкаси, 2010. – 20 с.

164. Полуніна О. В. Психологічна компетентність викладача вищого педагогічного закладу як чинник успішності управління процесом учіння студентів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Вікова та педагогічна психологія» / О. В. Полуніна ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 1997. – 16 с.

165. Пометун О. І Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. І. Пометун // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 65–69.

166. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : навч. посібник / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К. : А.С.К., 2004. – 192 с.

167. Пометун О. І. Активні і інтерактивні методи навчання: до питання про диференціацію понять / О. І. Пометун // Шлях освіти. – 2004. – № 3. – С. 10–15.

168. Понятийно-терминологический словарь. – М. : МНЭПУ, 2000. – 364 с.

169. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М. : «Когито – центр», 2002. – 396 с.

170. Розов В. І. Адаптивні здібності людини в умовах травматичного стресу / В. І. Розов // Соціальна психологія. – 2006. – № 3 (17). – С. 23–28.

171. Рютін В. В. Зміст та організація військово-соціальної роботи у підрозділі // Заступник командира підрозділу з виховної роботи: Навчальний посібник / В.С.Афанасенко, О.Ю.Бурківський, Е.П.Дуб та ін. – Харків: ХВУ, 2003. – С. 324 – 330.

172. Рютін В. В. Основні напрями соціально-педагогічної діяльності у військовому середовищі / В. В. Рютін // 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 / О. Я. Савченко // 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. Садовский В. Н. Основания общей теории систем / В. Н. Садовский. – М. : Наука, 1974. – 270 с.

176. Садовский В. Н. Системный подход и общая теория систем: статус, основные проблемы и перспективы развития / В. Н. Садовский // Системные исследования: методологические проблемы. – М. : Наука, 1980. – С. 29–54.

177. Селевко Г. К. Компетентности и их классификация / Г. К. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 34–45.

178. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособ. / Г. К. Селевко. – М. : Нар. образование, 1998. – 256 с.

179. Симоненко В. Д. Современные педагогические технологии : учеб. пособие / В. Д. Симоненко, Н. В. Фомин. – Брянск : БГПУ, 2001. – 395 с.

180. Склень 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» / О. І. Склень ; Університет цивільного захисту України. – Харків, 2008. – 22 с.

181. Сластенин В. А. Педагогика : учеб. пособие. для студ. высш. пед. учеб. заведений / [сост. В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина]. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

182. Сластенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин. – М. : Магистр, 1997. – 224 с.

183. Сластенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособие. для студ. высш. пед. учеб. Заведений / В. А. Сластенин, Г. И. Чижикова. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.
184. Словарь-справочник по педагогике / [сост. В. А. Мижериков ; под ред. ред. П. И. Пидкасистого]. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.
185. Словник іншомовних слів: 23000 слів та термінологія словосполучень / [укл. Л. О. Пустовіт]. – К. : Довіра, 2000. – 1017 с.
186. Смолкин А. М. Методы активного обучения / А. М. Смолкин. – М. : Высшая школа, 1991. – 176 с.
187. Современный словарь иностранных слов. – Спб. : Дуэт, 1994. – 752 с.
188. Сокольников Ю. П. Теория и логика педагогической деятельности / Ю. П. Сокольников. – М. : БГУ, 2000. – 150 с.
189. Сорочан Т. М. Підготовка керівника шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика : монографія / Т. М. Сорочан. – Луганськ : Знання, 2005. – 384 с.
190. Софій Н. Сто і один метод активного навчання / Н. Софій, В. Кузьменко // 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. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология / Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д : Феникс, 2003. – 544 с.
193. Стратегия модернизации содержания общего образования : материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001. – 24 с.
194. Сухобская Г. С. Творческий потенциал учителя и его потребность в психолого-педагогических знаниях / Г. С. Сухобская // Профессиональные потребности учителя в психолого-педагогических знаниях. – М., 1987. – С. 23–34.

195. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Н. Ф. Талызина. – М. : Издательский центр «Академия», 1998. – 288 с.

196. Тараненко І. Розвиток життєвої компетентності та соціальної інтеграції: досвід Європейських країн / І. Тараненко ; за ред. І. Г. Єрмакова // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільстві. – К. : «Контекст», 2000. – С. 23–34.

197. Татур Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования / Ю. Г. Татур // Материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 16 с.

198. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 35–42.

199. Тинкалюк О. В. До питання диференціації понять «компетенція» і «компетентність» у педагогічній науці / О. В. Тинкалюк. // Сучасні освітні технології у вищій школі : матеріали Міжн. наук.-метод. конф. (Київ 1–2 листопада). Тези доповідей. – У 2 ч. – Ч. 2. / Відп. ред. А. А. Мазаракі. – К. : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2007. – С. 90–92.

200. Украинцев Б. С. Самоуправляющие системы и причинность / Б. С. Украинцев. – М. : Мысль, 1972. – 254 с.

201. Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению : сборник рефератов, статей по дидактике высшей школы / Белорусский гос. ун-т, Центр проблем развития образования. – Минск, 2001. – 268 с.

202. Философский энциклопедический словарь / сост. и науч. ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, Г. П. Попов]. – М. : Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.

203. Козловська І. М., Пайкуш М. А. Формування професійної майстерності майбутнього вчителя як єдність інтегративного та диференційованого підходів в умовах ступеневої освіти / І. М. Козловська, М. А. Пайкуш // Вісн. Житомир. держ. пед. ун-ту. – 2003. – № 13. – С. 66–71.

204. Химинець В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя / В. Химинець // 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. Хлебникова В. А. Основные принципы построения системы понятий и терминов педагогического тестирования / В. А. Хлебникова // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2003. – № 2. – С. 53–62.

206. Хомич Л. О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Лідія Олексіївна Хомич. – К., 1998. – 443 с.

207. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса / Н. Хомский. – М., 1972. – 354 с.

208. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и практика креативного обучения / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

209. Чайкина Н. О. Комплекс психологических методов исследования профессиональной адаптации молодого учителя / Н. О. Чайкина // Практична психологія та соціальна робота. – 2009. – № 2. – С. 16–36.

210. Челпанов О. Діагностика компетентностей випускника вищого навчального закладу / О. С. Челпанов, А. І. Комишан, К. І. Хударковський // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2007. – № 18–19. – С. 138–145.

211. Чернишов О. Впровадження компетентнісно-зорієнтованого підходу / О. Чернишов, Л. Чернікова // Рідна школа. – 2006. – № 3 – С. 54–61.

212. Чижевський В. В. Загальноєвропейський аспект формування змісту освіти в Україні : матер. Всеукр. наук.-практ. конф. [Стандарти загальної середньої освіти. Проблеми, пошуки, перспективи], (25–26 червня 1996 р.). – К., 1996. – С. 23–39.

213. Шашенкова Е. А. Психолого-педагогический практикум / Е. А. Шашенкова, Т. Н. Щербакова. – М. : Феникс, 2010. – 176 с.
214. Шевандрин Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н. И. Шевандрин. – М. : ВЛАДОС, 1998. – 512 с.
215. Шик М. П. Адаптація студентів педагогічного коледжу до професійної діяльності в процесі фахової підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М. П. Шик. – Черкаси, 2010. – 20 с.
216. Шойгу С. К. Учебник спасателя / С. К. Шойгу, М. И. Фалеев, Г. Н. Кириллов. – Краснодар : Советская Кубань, 2002. – 528 с.
217. Штофф В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – М. : Наука, 1966. – 311 с.
218. Щербаков А. И. Совершенствование системы психолого-педагогического образования будущего учителя / А. И. Щербаков // Вопросы психологии. – 1981. – № 5. – С. 13–21.
219. Ягупов В. В. Військова й соціальна психологія : навч. посібник / В. В. Ягупов. – К. : ВПЦ «Київський університет», 2000. – 522 с.
220. Яворська Г. Х. Психолого-педагогічна характеристика діяльності викладачів ВНЗ МВС України / Г. Х. Яворська // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського : Зб-к наук. праць. – Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2010. – С. 372 – 379.
221. Яворська Г. Х. Психолого-педагогічна підготовка атестованих викладачів ВНЗ МВС України / Г. Х. Яворська // Проблеми сучасної педагогічної освіти : педагогіка і психологія. – Випуск № 27, частина 2. – РВНЗ «Кримський гуманітарний університет», 2010 р. – С. 117 – 129.
222. Яворська Г. Х. Професійна компетентність майбутніх дільничних інспекторів міліції : Монографія. – Одеса : РВВ ОДУВС, 2011. – 124 с.
223. Яковлева Н. М. Теория и практика подготовки будущих учителей к творческому решению воспитательных задач : дис. ... д-ра пед. наук : спец.

3.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Н. М. Яковлева. – Челябинск, 1992. – 403 с.

224. 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).

225. 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>.

226. Hoffman T. The meanings of competency / T. Hoffman // Journal of European Industrial Training. – 1999. – Vol. 23. – № 6. – P. 277.

227. 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.

228. Hymes D. Communicative Competence. In J. B. Pride and J. Holmes (eds.), Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin, 1972. – P. 269–293.

229. 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.

230. 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.

231. 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.

232. 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>.

233. Schmidt W. W. Lex de incediis // Fire Chief. – 1983. – Vol. 27. – № 6. – P. 14.
234. 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.
235. Schoonover S. C. Implementing Competencies : A Best Practices Approach Schoonover S. C. – London: Schoonover co, 1998. – 318 p.
236. Smelson H. Psychiatric screening of fire fighters candidates // Fire Command. – 1979. – Vol. 46. – № 4. – P. 22–23.
237. William J. Kreidler, Furlong L. Adventures in Peacemaking. – USA. Cambridge: ESR, PA, Work / family directions, 1995. – 345 p.
238. Wilsz J. Mechanizmy samoregulacji w systemie kształcenia. – Czestochowa, LOD-ART S.A., 1996. – 246 p.
239. Zochbauer F. Kommunikationstraining / F. Zochbauer, H. Hoekstra. – Heidelberg, 1974. – 208 p.