

підготовки нагальною стає потреба, як зауважує О.Коберник, "згармонізувати загальнокультурні, психолого-педагогічні й методичні знання, уміння, способи діяльності, посилити їх професійну спрямованість" [3, с. 3].

Професійна діяльність учителя – це сфера творчості, усвідомлення й осягнення "нових форм буття, нових значень у всіх напрямках розуміння істини, краси, добра, справедливості, тобто тих форм буття, котрі викликаються до дійсності творчою силою природи" [5, с. 341]. Вивчення проблем творчості (А.М.Леонтьєв, О.М.Матюшин, Я.О.Пономарьов, С.Л.Рубінштейн та ін.) дозволило в завершеному вигляді уявити собі культурно-історичну концепцію творчості, яка має важливе значення для визначення місця та ролі творчості в діяльності людини, а також майбутнього вчителя.

Важливим є положення про те, що "само в творчому акті людина вибудовує свій власний світ, формує змістовий простір свого життя" [5, с. 342]. Повністю погоджуємося з думкою, що етап продуктивної життєтворчості настає в житті людини, яка оволоділа власною культуротворчою силою і стає здатною свідомо, поступально та цілеспрямовано реалізовувати її. В повній мірі ці положення стосуються майбутніх педагогів, зокрема майбутніх учителів трудового навчання.

Висновки... Використання діалогово-комунікативних технологій у навчально-виховному процесі вищої школи дозволить майбутнім педагогам бути: мобільними (швидко адаптуватися у змінних умовах навчання і виробництва); соціально-здібними (йдеться про вміння працювати в команді); готовими до взаємодії з людьми у різних видах діяльності; здатними до професійних комунікацій на засадах поваги до прав інших людей тощо. При цьому створення умов для саморозвитку і творчої самореалізації майбутніх педагогів сприятимуть розвитку їх самостійності, прагненню до творчого пошуку на основі особистісно-активного ставлення до всіх видів праці, до самого себе як її суб'єкта, забезпечення спільної творчої діяльності і самовираження власного "Я".

Література

1. Бойко А.М. Виховання творчого ставлення до праці в контексті освітньої галузі "Технологія" // Трудова підготовка в закладах освіти. – № 6. – 2005. – С.4-6.
2. Дротянко Л.Г. Філософські проблеми мовознавства: Навчальний посібник. – К.: Навчальна книга, 2002. – 128с.
3. Коберник О. Урок трудового навчання в умовах проектно-технологічної системи // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2006. – № 1. – С.2-5.
4. Маслоу А. Г. Мотивация и личность: Пер з англ. А.М.Татлыбаевой. – СПб.: Евразия. 1999. – 478 с.
5. Основи психології: підручник / Заг ред. О.В.Кричука, В.А.Роменця. – К.: Либідь, 1997. – 632 с.
6. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
7. Сидоренко В. Актуальні проблеми підготовки вчителів трудового навчання в світлі реформування освіти в Україні // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2004. – № 2. – С.41-44.
8. Філософія: Світ людини [Курс лекцій] / За ред. В.Г.Табачковського. – К.: Либідь, 2004. – 432 с.
9. Шинкаренко В.І. Розвиток креативності вчителя в педагогічному спілкуванні: Автореф. Дис. ...канд. псих. наук: 19.00.07 / Український державний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова.– К., 1993.–18 с.

Анотація

У статті розглядається проблема визначення ролі засобів діалогічної взаємодії, як складових діалогово-комунікативних технологій, впровадження яких дозволить активізувати творчий потенціал майбутніх учителів трудового навчання та сприятиме успішній проектно-технологічній діяльності.

Аннотация

В статье рассматривается проблема определения роли средств диалогического взаимодействия, как составляющих диалогично-коммуникативных технологий, внедрение которых позволит активизировать творческий потенциал будущих учителей трудового обучения и будет способствовать успешной проектно-технологической деятельности.

Подано до редакції 18.04.2009.

© 2009

Котикова О.М.

СОЦІАЛЬНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ПОКАЗНИК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

Постановка проблеми у загальному вигляді... Роль соціального інтелекту у професійній діяльності правознавця зростає у зв'язку із сучасними соціально-економічними умовами в Україні. При цьому психологічні механізми соціального інтелекту вивчені недостатньо, потребують теоретичного осмислення і експериментальної перевірки взаємозв'язки прояву соціального інтелекту із комунікативною компетентністю майбутніх юристів, їх вплив на гармонізацію самооцінки студентів та самоприйняття і самосприйняття, роль соціально-психологічного тренінгу у формуванні соціального інтелекту.

Діяльність юриста вирізняється значною емоційно-вольовою і інтелектуальною напругою, представникам окремих юридичних професій доводиться приймати рішення в умовах обмаль часу і браку необхідної інформації

– наприклад слідчому при проведенні слідчих дій у кримінальних справах. Отже, від рівня комунікативної компетентності юриста залежить не лише ефективність перебігу процесу спілкування, а й досяжність усіх інших професійних цілей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Роль спілкування у формуванні та розвитку особистості розглядали відомі педагоги П.П.Блонський, В.А.Кан-Калик, О.О.Леонтьєв, А.В.Мудрик, Л.І.Новіков, І.І.Риданова, О.В.Сухомлинська та ін.

Проблемам комунікативної компетентності, готовності до професійної діяльності представників різних юридичних професій була присвячена низка досліджень в галузі психології та теорії і методики професійної освіти. Проте слід зазначити, що здебільшого автори досліджують комунікативні аспекти діяльності юристів-працівників ОВС. Це роботи Н.Е.Милорадової [6], проблемам формування комунікативних умінь майбутніх працівників ОВС присвячені роботи В.П.Барковського [1], М.М.Ісаєнка [5], тренінгові технології як засіб активізації навчання майбутніх фахівців розглядав М.М.Ісаєнко. Проблема ж розробки змісту і організаційних аспектів соціально-психологічного тренінгу (далі СПТ) з метою формування комунікативних умінь студентів юридичних факультетів непрофільних університетів залишається поки що невирішеною.

Теорії та методиці проведення СПТ присвячені роботи Г.М.Андреевої, Н.М.Богомолової, О.О.Бодальова, О.І.Донцова, Ю.М.Ємельянова, Г.С.Золотнякової, О.Г.Ковальова, Х.Міккіна, Л.А.Петровської, А.У.Хараша, Т.С.Яценко та ін. Поєднуючи елементи реального і лабораторного експерименту, СПТ виступають ефективним засобом психологічного впливу, що дозволяє вирішувати широке коло задач у галузі компетентності у спілкуванні [8].

Формулювання цілей статті... Метою даного дослідження виступає вивчення можливості застосування поняття “соціальний інтелект” як критерію комунікативної компетентності і застосування його в якості показника набуття досвіду ефективного спілкування в процесі експериментального дослідження ефектів соціально-психологічного тренінгу студентів юридичної спеціальності, які проходять психолого-педагогічну підготовку.

Виклад основного матеріалу дослідження... Поняття “інтелект” (intellectus) у перекладі з латини означає розуміння, пізнання. Первинно цей термін стосувався виключно до раціональних мисленнєвих функцій людської психіки; сьогодні – це родовий термін, що охоплює пізнавальні процеси в цілому [3]. Соціальний інтелект розглядається як здатність правильно розуміти власну поведінку і поведінку інших людей. Відповідно до цього розвиток соціального інтелекту надає можливість особистості будувати міжособистісні та міжгрупові зв'язки, забезпечує гармонійний перебіг соціальної адаптації до нових умов діяльності і спілкування.

Спілкування як сферу суб'єкт-суб'єктного пізнання Ю.М.Ємельянов пропонує визначати як соціальний інтелект, розуміючи під цим стійку здатність індивіда розуміти самого себе, а також інших людей, їх стосунки і прогнозувати міжособистісні події. Сенситивність, на його думку, сприяє формуванню соціального інтелекту. Важливим пізнавальним елементом компетентності у спілкуванні він вважає зорієнтованість у різних ситуаціях спілкування, їх об'єктивне витлумачення на основі розуміння її параметрів [4].

Можна прогнозувати, що розвиток соціального інтелекту в процесі соціально-психологічного тренінгу буде сприяти як соціалізації, соціальній адаптації студентів-першокурсників, так і адаптації до нових умов навчання у новій академічній групі, умов навчання в університеті в цілому. Використання тесту Дж.Гілфорда як діагностичного інструментарію з метою дослідження ефективності комунікативного тренінгу майбутніх юристів потребує короткого екскурсу в історію виникнення і подальшого уточнення власне поняття “соціальний інтелект”.

Поняття “соціальний інтелект” було уведене у науковий обіг Е.Торндайком у 1920 р. у зв'язку з необхідністю автора розкрити такий феномен як “далекоглядність, завбачливість у міжособистісних стосунках”. Серед інших параметрів інтелекту – абстрактного та конкретного Е.Торндайк виокремлює соціальний інтелект як здатність розуміти людей, мудро поводитись стосовно оточуючих. Отже, Торндайк (Thorndike, 1920) розглядав соціальний інтелект як специфічну пізнавальну здатність, що забезпечує успішну взаємодію з людьми. Основна функція соціального інтелекту, на думку відомого психолога, – прогнозування поведінки. Г.Олпорт (Allport, 1937) розглядав соціальний інтелект як особливе вміння утворювати судження про поведінку особистості, прогнозувати її і забезпечувати адекватну міжособистісну взаємодію. Автор диспозиційної теорії вирізняв вісім параметрів особистості, які зумовлюють розуміння оточуючих. Серед них – життєвий досвід, що допомагає розбиратися в людях; можливість ідентифікації з тими, про кого виноситься судження; інтелект як здатність до з'ясування причинно-наслідкових зв'язків, зв'язків між минулими і нинішніми вчинками, між зовнішньою експресією і внутрішніми властивостями; глибоке саморозуміння як запорука розуміння інших, складність, якою можуть вирізнятися інші порівняно з особистістю, яка їх прагне зрозуміти; відстороненість, що надає більше можливостей для об'єктивізації суджень спостерігачу порівняно з безпосереднім учасником подій; естетичні схильності, що за умови високого розвитку, здатні компенсувати брак вищезазначених параметрів; соціальний інтелект.

Г.Олпорт називає соціальний інтелект соціальним дарунком, необхідним для тонкої рівноваги у поведінці, що забезпечує узгодженість у стосунках з людьми, він є необхідним, щоб тактовно говорити, прогнозувати

найімовірніші реакції іншої людини. На думку Г.Олпорта, соціальний інтелект пов'язаний зі здатністю висловлювати швидкі, майже автоматичні судження про людей. Водночас соціальний інтелект виявляється більше на поведінковому рівні, ніж на рівні оперування поняттями: його продукт – соціальне пристосування, а не глибина розуміння поняття. Д.Векслер (Wechsler, 1958) у соціальному інтелекті також підкреслює його адаптативну функцію, як, зрештою і в інтелекті в цілому. Ж.Годфруа (Godefroid, 1996) ототожнює соціальний інтелект з одним із процесів – соціальною перцепцією чи соціальним мисленням. У класифікації видів інтелекту, наданій Говардом Гарднером, гарвардським психологом, серед інших видів інтелекту, а саме: просторового, фізичного (тілесно-кінестетичного), музичного, лінгвістичного (мовленнєвого), логіко-математичного, виокремлює міжособистісний інтелект і внутрішньоособистісний інтелект.

Підводячи підсумок теоретичній генезі поняття “соціальний інтелект”, зазначимо, що для нас ключовим аспектом виступає досвід спілкування як джерело розвитку соціального інтелекту, чи, як його називає Холодна (Холодна, 1997) – природного інтелекту і мудрості як його складової. “Мудрість – це сторона (складова) природного інтелекту, тому що вона має пряме відношення як до переробки інформації про те, що відбувається, так і до адаптаційних процесів. Водночас мудрість є специфічним станом інтелектуальної зрілості, що проявляється в контексті повсякденного способу життя і є результатом тривалого і унікального процесу нагромадження життєвого досвіду” [10]. Відповідно до цього визначення, у проявах соціального інтелекту переважають життєві вміння і досвід, які пов'язують зі здатністю прогнозувати поведінку людей.

Для нас найважливішим виступає те, щоб надати можливість майбутнім юристам, студентам-учасникам соціально-психологічного тренінгу навчитися способам, шляхам здобуття такого тренінгового досвіду, досвіду вправління, який міг би бути перенесений надалі на досвід міжособистісних стосунків, досвід спілкування, сприяв би розширенню репертуару міжособистісних ролей.

Вибір студентів першого курсу був зумовлений такими основними причинами, які є важливими для розв'язання висунутих завдань, а саме: по-перше протягом першого року навчання розгортаються процеси адаптації до навчання у нових умовах – нова система навчання, знайомство з викладачами, їх вимогами, процес входження до академічної групи тощо. Усі ці аспекти потребують застосування нових “пристосувань” у спілкуванні, апробації узвичаєних стереотипів, вміння швидко орієнтуватися у ситуації спілкування, знаходити нові засоби, долати міжособистісні та внутрішньоособистісні конфлікти, заявляти про свій статус у групі і прагнути закріпити його, тобто виникає потреба у переосмисленні набутих і опануванні нових засобів, способів, стратегій і тактик у спілкуванні, як між членами групи, так і між особистістю і групою, а також міжгрупових процесів. Вивчення на першому курсі базової дисципліни “Психологія та педагогіка” спонукає студентів до самопізнання, пізнання інших, водночас актуалізує потребу у практичному, поведінковому рівні осягнення нового навчального досвіду.

Експериментальна група для проведення формульованого експерименту складалась із 12 осіб (3 юнаків і 9 дівчат) віком 17,5 років, студентів, які виявили бажання взяти участь у тренінгу. До цього складу увійшли як студенти експериментальної групи, які навчались за експериментальною програмою вивчення “Психології і педагогіки”, так і студенти із контрольної групи. Тривалість тренінгу становила 30 астрономічних годин протягом першого семестру. Зміст тренінгу – рекомендації для забезпечення вдосконалення комунікативної компетентності майбутніх юристів; набір вправ, ситуацій, завдань для тренування комунікативних вмінь і набуття нового досвіду у спілкуванні; сукупність активних методів групової психологічної роботи зі студентами – майбутніми юристами з метою розвитку компетентності у спілкуванні.

Ставлення до цього нового досвіду учасників тренінгу досліджувалось за допомогою їхніх самозвітів. Адже те, що фіксують самі учасники тренінгу в якості результатів, має велике значення для дослідника. Водночас, слід врахувати й те, що до самозвітів у дослідників ефектів СПТ існує неоднозначне ставлення, яке охарактеризував С.Р.Пантелєєв: “З одного боку, самозвіт є прикладом інтроспекції і як такий не може вважатися об'єктивним показником не лише з позицій сучасної феноменологічної психології, а й навіть з позицій традиційних напрямів психологічної думки... Інші дослідники вважають, що ситуація самозвіту ініціює особливу поведінку досліджуваного – “викликану вербальну самопрезентацію”, котра не є прямим еквівалентом самоставлення, але пов'язана з ним, і цей зв'язок має бути поняттєво і операційно оформлений” [7, с. 8]. Останню заувагу ми розглядали як керівництво до дії, відтак досліджували самозвіти засобами сучасної експериментальної психосемантики. Самозвіти ми розглядали не як об'єктивну інформацію про поведінку, а як інструмент для проникнення у суб'єктивну реальність, особистісні смисли, систему стосунків досліджуваних. Обробка нестандартизованих самозвітів здійснювалась методом контент-аналізу, а також способом частотного знаходження відповідностей [4], коли виявлялася відсоткова кількість відповідностей, виражених вказаними нижче описами результатів у всіх учасників тренінгу. Таким чином, вдалося із всього масиву даних виокремити найбільш значущі ефекти і ступінь їх вираженості. Для визначення пов'язаності цих ефектів між собою застосовувався метод числової таксономії [2]. В результаті було побудоване таксономічне дерево основних ефектів. Опрацьований емпіричний матеріал і став, у результаті, предметом резюмуючого соціально-психологічного аналізу. Проте об'єктивізацію результатів тренінгу за допомогою контент-аналізу самозвітів ми

вважали за потрібне підвищити, застосувавши тестові методики, виходячи із мети нашої експериментальної роботи.

Отже, соціальний інтелект ми розглядали з кількох позицій: як критерій сформованості комунікативного досвіду учасників тренінгу; як діагностичний інструментарій з метою визначення ефектів тренінгу; як засіб об'єктивізації суб'єктивних оцінок особистісного зростання учасників, їх адаптованості до нових умов навчання. Зокрема ми порівнювали результати тесту Дж.Гілфорда "Соціальний інтелект", отримані у цілому в учасників до початку тренінгу і після його закінчення [9, с. 100-117] (див. табл. 1), надалі з'ясувалось, за рахунок яких саме субтестів цієї методики відбулися зміни у сформованості рівня соціального інтелекту в цілому (див. табл. 2). Порівняння результатів дало можливість зробити певні висновки.

Таблиця 1

Результати формування комунікативної компетентності за тестом "Соціальний інтелект" Дж.Гілфорда

Рівні компетентності	До проведення тренінгу	Після проведення тренінгу
Нижче середнього	15,3 %	0
Середній	38,4 %	23 %
Вище середнього	38,4 %	54 %
Високий	7,2 %	23 %

Вимірювання комунікативної компетентності за допомогою тесту Дж.Гілфорда "Соціальний інтелект" здійснювалось на основі уявлення про те, що соціальний інтелект є системою інтелектуальних здібностей особи, що визначає адекватність розуміння поведінки людей. У міжособистісних стосунках він виконує регулюючу функцію та забезпечує соціальну адаптацію особистості, Соціальний інтелект є професійно важливою якістю для професій типу "людина-людина" та дозволяє прогнозувати успішність діяльності педагогів, психологів, менеджерів, юристів тощо. Отже вибір цієї діагностичної методики є цілком доцільним з огляду на те, що вона застосовується для майбутніх юристів, а також на те, що вона вимірює адаптацію особи до нових умов спілкування, що виступало однією із задач тренінгу для студентів-першокурсників.

Як бачимо (табл. 1), після проведення тренінгу серед його учасників не залишилося таких, які б мали рівень комунікативної компетентності нижче середнього, зменшився також відсоток таких, які мали середній рівень комунікативної компетентності – з 38% на 23%, зросла кількість таких, які мали рівень вище середнього – з 38,4% на 54%, збільшилась кількість таких учасників, які продемонстрували за результатами тесту високий рівень компетентності – з 7,2% на 23%.

Перевірку значущості розбіжностей відсоткового розподілу ми здійснювали за показником "Х квадрат". Практично статистично значущими (значення "Х квадрат" = 62,47 з можливістю похибки 0,01 за таблицею це – 11,34, отже $62,47 > 11,34$) виявилися розбіжності у рівнях комунікативної компетентності учасників за тестом "Соціальний інтелект" Дж.Гілфорда до тренінгу порівняно із аналогічними параметрами після тренінгу.

Безумовний інтерес становило з'ясування, за рахунок яких саме параметрів відбулося підвищення комунікативної компетентності у членів групи. Це видно із табл. 4.

Таблиця 2

Зміст комунікативної компетентності за тестом Дж.Гілфорда "Соціальний інтелект", за допомогою якого підвищувалися рівні компетентності студентів

№ субтесту	Зміст субтесту	%
1-й субтест	"Історії з завершенням" (компетентність у прогнозуванні поведінки інших, знання нормо-рольових моделей і правил, що регулюють поведінку); (функція прогнозування і цілепокладання у поведінці, розуміння причинно-наслідкових зв'язків)	38%
2-й субтест	"Групи експресії" (компетентність у сприйнятті і вираженні невербальної експресії, станів, почуттів, намірів, інтуїтивне розуміння інших); (функція розуміння емоційного стану іншого, емпатійність, вміння встановлювати невербальний контакт)	23 %
3-й субтест	"Вербальна експресія" (компетентність у вербальному спілкуванні, інтерпретація і багатство інтонацій мовлення, сприйняття та розширення репертуару рольової поведінки); (функція розуміння мови, вміння встановлювати мовленнєвий контакт та підтримувати його)	23 %
4-й субтест	"Історії з доповненням" (компетентність у міжособистісній взаємодії); (функція орієнтування у динамічній ситуації багатоособової міжособистісної взаємодії, гнучкість у сприйнятті, інтерпретації рольової поведінки інших, здатність до полірольової комунікативної зорієнтованості)	15,6 %

Результати розрахунків свідчать про те, що вдосконалення комунікативної компетентності відбулося здебільшого за рахунок зростання компетентності у прогнозуванні поведінки інших, набуття вміння вибудовувати стратегію поведінки для досягнення наміченої мети, поліпшення орієнтації у невербальних реакціях учасників взаємодії та знання нормо-рольових моделей і правил, що регулюють поведінку людей (1-й субтест, приріст – 38%).

Дещо менше – на 23% – зросла компетентність учасників тренінгу за результатами 2-го субтесту – здатності до розуміння міміки, пози, жестів іншої людини та інтуїтивного розуміння інших, таке саме збільшення – 23% – відбулося в учасників у галузі сприйняття та утворення мовленнєвих повідомлень, розширення репертуару рольової поведінки.

Зростання компетентності у міжособистісній взаємодії є найбільш складним утворенням, яке власне, передбачає високі результати за всіма субтестами, допускає компенсування тих чи інших властивостей. Складність цих завдань зумовлена надзвичайною динамічністю взаємодії, яка закладена в дану компетенцію як її умова, тому природно, що приріст її у учасників становив 15,6%.

Порівнюючи результати участі у тренінгу студентів за їхніми самозвітами із результатами, отриманими за тестом Дж.Гілфорда, в цілому можна стверджувати, що очікування студентів щодо формування у тренінгу поведінкового компоненту справдилися, є статистично значущими, так само зміни у рівнях комунікативної компетентності за тестом також є статистично значущими.

Висновок... Аналіз структури професійної діяльності юриста свідчить про те, що комунікативна підструктура діяльності властива усім без винятку юридичним професіям, проте теорія і методика СПТ як засобу розвитку професійно значущих компетенцій юриста є предметом уваги дослідників наукових засад підготовки правознавців для роботи у системі МВС та СБУ.

1. Розвиток комунікативної компетентності юристів як складової психолого-педагогічної компетенції в умовах класичних та непрофільних університетів значно посилює практичну зорієнтованість психолого-педагогічної підготовки.

3. Діагностичний інструментарій вимірювання ефектів СПТ передбачає поєднання як самозвітів учасників, так і використання тестових методик з метою визначення рівня комунікативної компетентності учасників, а також порівняльний аналіз результатів діагностики, отриманих в процесі опанування дисципліни “Психологія та педагогіка”.

4. З’ясовано, що в результаті тренінгу підтвердилися очікування студентів щодо практичної зорієнтованості тренінгу, оскільки поведінковий компонент компетентності переважав порівняно із пізнавальним і емоційним.

5. Порівняння результатів сформованості комунікативної компетентності за тестом “Соціальний інтелект” до тренінгу і після свідчить про збільшення кількості учасників із сформованими рівнями компетентності вище середнього та високим.

6. Підвищення рівнів комунікативної компетентності відбулося за рахунок усіх складових соціального інтелекту з переважанням орієнтувальної частини компетентності, розуміння нормо-рольових моделей і правил поведінки.

7. Методика формування комунікативної компетентності майбутніх юристів у процесі СПТ є ефективною і сприяє актуалізації індивідуального досвіду як чинника професійно-особистісного становлення майбутніх юристів відповідно до концепції автора про реалізацію психолого-педагогічної підготовки на основі навчання через практику; спрямованою як на розвиток індивідуальності, самоусвідомлення і самопізнання студентами своєї особистості, в тому числі і як майбутнього юриста, так і на гармонізацію міжособистісної взаємодії.

Література

1. Барковський В.П. Формування комунікативної культури у майбутніх працівників кримінальної міліції: Автореф. дис. ... канд. пед. наук за спеціальністю 13.00 04 “Теорія і методика професійної освіти” – Національна академія прикордонних військ України, Хмельницький, 2003. – 17 с.
2. Бейли Н. Математика в биологии и медицине. – М.: Мир, 1970. – 270 с.
3. Большой толковый психологический словарь / Ребер Артур (Penguin). Том 1 (А – О): Пер. с англ. – Вече, АСТ, 2000. – С. 318.
4. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. – 167 с.
5. Ісаєнко М.М. Формування комунікативних умінь у курсантів вищих закладів освіти МВС: Автореф. дис. ... канд. пед. наук за спеціальністю 13.00 04 “Теорія і методика професійної освіти”. – Південноукраїнський державний педагогічний університет, Одеса, 2002. – 19 с.
6. Милорадова Н.Е. Особливості застосування методів психологічного впливу у професійній діяльності слідчого: Автореф. дис. ... канд. псих. наук за спеціальністю 19.00. 06. “Юридична психологія”. – Національний університет внутрішніх справ, Х., 2004. – 13 с.
7. Пантелеєв С.Р. Методика исследования самоотношений. – М.: Смысл, 1993. – 32 с.

8. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
9. Психологія та педагогіка: Навч.-метод. посіб. Для самост. вивч. дисц. / Л.В.Музичко, А.В.Тімакова, Л.В.Корват та ін.; За ред.Л.В.Музичко. – КНЕУ, 2008. – 303 с.
10. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – 2-е изд., перер. и доп. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.: ил. – (Серия “Мастера психологии”).

Анотація

У статті розглянуто поняття “соціальний інтелект” та його місце у структурі професійно важливих якостей особистості правознавця, представлені результати формування соціального інтелекту в процесі комунікативного тренінгу для студентів – майбутніх юристів.

Аннотация

В статье рассмотрено понятие “социальный интеллект” и его место в структуре профессионально важных качеств личности правоведа, представлены результаты формирования социального интеллекта в процессе коммуникативного тренинга для студентов – будущих юристов.

Подано до редакції 26.04.2009.

© 2009

Левочко М.Т.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ СТРУКТУРИ ТА ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ У ВНЗ

Постановка проблеми у загальному вигляді... Радикальна зміна ціннісних систем, культурних норм та ідеалів у пострадянські часи призвела до того, що за останні роки застарілими виявилися навчальні програми, що реалізовувалися у вищих навчальних закладах країни, відчували суттєвих змін і уявлення про соціальні цінності, змінилася шкала значень, що надається тим чи іншим державним, економічним і політичним подіям.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми...

У науковій літературі існують різні підходи до укладання навчальних програм (Ю.Бабанський, В.Краєвський, М.Скаткін, В.Цетлін та ін.) [2, с. 327-339; 7, с. 5-47].

У ВНЗ використовуються *типові* навчальні програми, *робочі* навчальні програми й *авторські* навчальні програми. У науково-педагогічній літературі представлено висвітлення добре вивчених питань:

- функцій програм і загальних нормативів їх побудови;
- дидактичних нормативів складання пояснювальної записки;
- фіксації знань в тексті програм, нормативів фіксації способів діяльності;
- віддзеркалення апарату контролю [3 с. 16-24].

Нормативно-правовою базою складання навчальних програм ВНЗ як частини програм є Закон України “Про вищу освіту”: стаття 13 визначає призначення освітніх програм, їх види, а також те, що розробка і затвердження освітніх програм і навчальних планів, робочих навчальних програм належить до компетенції освітніх установ.

Згідно позиції О.В.Аксьонової, навчальна програма – це державний документ, в якому розкривається зміст освіти з кожного предмета і визначається система наукових знань, світоглядних і морально-етичних ідей, практичних вмінь і навичок, якими необхідно володіти студентам [1, с. 177].

Особливо слід відзначити дослідження академіка Ю.Ф.Зіньковського, який відзначає, що навчальна програма – складова стандартів вищої освіти ВНЗ, яка визначає місце кожної дисципліни у системі підготовки фахівців, мету її вивчення, зміст навчального матеріалу, основні форми організації навчання та методи контролю [6, с. 536].

О.Е.Лебедева визначає навчальну програму як “документ, що відображає цільові установки і змістовну основу навчального курсу з відповідного навчального предмета (обов’язкові заняття, заняття за вибором навчального закладу, факультативні заняття), логіку побудови курсу, принципи вибору технологій навчання, методів контролю досягнутого рівня освіти” [12, с. 77].

Навчальна програма “є коротким системним описом сукупності інформації, яка повністю й однозначно визначає склад процесу навчання” [12, с. 78].

В.Цетлін у педагогічній енциклопедії визначає навчальну програму, як “засіб фіксації змісту освіти на рівні навчального предмету, і доповнює, що навчальна програма спрямовує діяльність викладача і студента, а також укладачів підручників навчальних посібників” [5, с. 202].

Виклад основного матеріалу дослідження... Загалом, на наш погляд, можна стверджувати, що *навчальна програма* – це обов’язковий для кожного викладача документ, в якому представлений обсяг навчального матеріалу, розкрито логіку вивчення основних розділів курсу із зазначенням послідовності тем, окремих питань і розподілу часу на їх вивчення, системи творчих завдань. В межах навчальної програми відбувається подальша деталізація цілей навчання, відповідно до яких формується структура і зміст навчальних