

КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЕКОНОМІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

На правах рукопису

Міщенко Ірина Борисівна

УДК 371.124:33:378

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ
ЕКОНОМІКИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

13.00.04 – теорія та методика професійної освіти

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата
педагогічних наук

Науковий керівник
Козаков Віталій Андрійович
доктор педагогічних наук,
професор

Київ - 2004

З М І С Т

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ I	14
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЕКОНОМІКИ В ПРОЦЕСІ ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	14
1.1. Професійна підготовка в контексті проблеми формування психолого- педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки	14
1.2. Науково-теоретичні засади розуміння психолого-педагогічної компетентності майбутнього викладача економіки	33
1.3. Професійний інтелект як системоутворюючий чинник формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки	54
Висновки до розділу I	76
РОЗДІЛ II	78
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ СТРУКТУРИ ТА РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЕКОНОМІКИ.....	78
2.1. Виявлення компонентів структури психолого-педагогічної компетентності в студентів - майбутніх викладачів економіки	78
2.2. Модель формування психолого-педагогічної компетентності у майбутніх викладачів економіки: показники, критерії, ознаки та рівні сформованості ..	91
2.3. Визначення рівня сформованості психолого-педагогічної компетентності у майбутніх викладачів економіки	107
Висновки до розділу II	Error! Bookmark not defined.
РОЗДІЛ III.....	127
РЕАЛІЗАЦІЯ ДИДАКТИЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЕКОНОМІКИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	127
3.1. Дидактичні можливості психолого-педагогічної підготовки в економічному університеті щодо формування психолого-педагогічної компетентності в майбутніх викладачів економіки	127

3.2. Дослідно-експериментальна перевірка ефективності дидактичних умов формування психолого-педагогічної компетентності в майбутніх викладачів економіки	147
Висновки до розділу III	Error! Bookmark not defined.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	165
------------------------	-----

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	168
----------------------------------	-----

Додаток 1	Error! Bookmark not defined.
-----------------	-------------------------------------

Додаток 2	Error! Bookmark not defined.
-----------------	-------------------------------------

Додаток 3	Error! Bookmark not defined.
-----------------	-------------------------------------

Додаток 4	Error! Bookmark not defined.
-----------------	-------------------------------------

Додаток 5	Error! Bookmark not defined.
-----------------	-------------------------------------

ВСТУП

З розвитком економічної освіти в Україні виникла потреба в розширенні мережі вищих навчальних закладів, де здійснюється професійна підготовка викладачів економіки. Однією із головних проблем на цьому шляху є недостатня конкурентоспроможність фахівців, які б оволоділи відповідною професійною кваліфікацією. У сучасних умовах викладач економіки повинен активно й самостійно мислити, компетентно діяти, застосовувати набутий досвід у мінливих ситуаціях. Саме ці якості і необхідно сформувати в майбутніх викладачів економіки. Це потребує нових підходів до професійної підготовки, у тому числі й до психолого-педагогічної. Тому особливо зростає значення компетентності викладача економіки, завдяки якій усвідомлюється значимість економічної ситуації, доцільність і самостійність в усуненні економічних проблем в усіх сферах суспільного життя. Безпосереднє формування психолого-педагогічної компетентності відбувається завдяки цілеспрямованому впливу дидактичних умов, що створюються в системі професійної підготовки майбутніх викладачів.

Нині намагаються з'ясувати сутність поняття "компетентність" у межах різних підходів і визначити рівні її сформованості. Водночас значущість проблеми компетентності викладача в сучасній психолого-педагогічній науці й практиці потребує подальшої розробки. Адже більшість дослідників поняття компетентності викладача вважають необхідною умовою її формування наявність певного досвіду практичної діяльності: чим триваліший досвід практичної діяльності, тим більш компетентний фахівець. Варіативність у визначенні компетентності викладача тільки підтверджує відсутність сталого розуміння поняття і приводить до виникнення великої кількості типів і видів компетентності.

Будучи за своєю сутністю інтегрованим вираженням професіоналізму, майстерності та професійної культури педагога, поняття “компетентність” постійно ускладнюється та вдосконалюється згідно із сучасними вимогами до особистості викладача. Зміни у вивченні компетентності відбуваються внаслідок необхідності досліджувати компетентність не як сукупність окремих її аспектів, а в зв'язку з іншими науковими поняттями і категоріями, принципами і підходами, що дасть змогу інтегрувати наявні суттєві характеристики із специфічними особливостями особистості викладача економіки.

Для розв'язання зазначених проблем у контексті нашого дослідження вважаємо за доцільне розглянути психолого-педагогічну компетентність викладача економіки, спираючись на поняття професійного інтелекту, оскільки воно пов'язано з питаннями практичного мислення, практичного інтелекту та професійного мислення педагога. Це зумовлює необхідність глибшого дослідження основних підходів до сутності психолого-педагогічної компетентності з метою визначення специфічних особливостей її формування в майбутніх викладачів економіки в процесі професійної підготовки.

Сучасний досвід професійної підготовки викладачів економіки в закладах вищої освіти свідчить про можливість усунення суперечностей:

- між нормативним визначенням змісту психолого-педагогічної підготовки та реальним змістом діяльності викладача економіки;
- між недостатньою теоретико-практичною розробкою співвідношення професійного самовизначення і компетентності фахівця та реальним проявом психолого-педагогічної компетентності у професійній діяльності.

Нині в педагогічній науці сформувався комплекс передумов, які зумовлюють необхідність дослідження особливостей формування психолого-педагогічної компетентності викладача економіки. Водночас недостатньо дослідженими є конкретні дидактичні умови, які сприяють удосконаленню

професійної підготовки викладача в системі університетської освіти, зокрема в економічному університеті, як на рівні управління процесом підготовки, так і на рівні формування психолого-педагогічної компетентності майбутнього фахівця.

Актуальність теми дослідження зумовлена також появою нових напрямів підготовки викладачів, зокрема, в економічних університетах. Сутність цієї підготовки полягає в тому, що, з одного боку, майбутній фахівець здобуває фундаментальну економічну освіту, а з другого – оволодіває педагогічним хистом, щоб зуміти передати економічні знання учням, тобто опановує другу професію - викладача економіки.

Необхідність цілеспрямованого формування психолого-педагогічної компетентності викладачів економіки, здатних активно й самостійно мислити та компетентно діяти, невизначеність дидактичних умов, що сприяють удосконаленню їх професійної підготовки зумовили **тему нашого дослідження:** "Дидактичні умови формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки в процесі професійної підготовки".

Актуальність цієї теми пов'язана з визначенням структурних складових і змісту психолого-педагогічної компетентності майбутнього викладача економіки, а також дидактичних умов і засобів її формування й становлення в процесі професійної підготовки.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, іншими темами.

Дисертаційне дослідження проведено відповідно до тематичного плану наукових досліджень кафедри педагогіки та психології Київського національного економічного університету, що містить тему "Теоретичні та методичні засади формування професійних властивостей майбутніх фахівців у процесі психолого-педагогічної підготовки в КНЕУ" (2000-2004 рр.), та в контексті тематичного плану наукових досліджень Інституту вищої освіти АПН України, зокрема теми "Методологічні засади багаторівневої психолого-педагогічної підготовки фахівців (бакалаврів, спеціалістів, магістрів) у вищих закладах освіти III-IV рівнів

акредитації” (РК №0100 U 000345), а також теми “Психолого-педагогічне проектування особистісно-орієнтованих технологій навчання і виховання у ВНЗ” (РК №0103 U 000936).

Об'єкт дослідження - професійна підготовка майбутнього викладача економіки.

Предмет дослідження - дидактичні умови формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки (на прикладі психолого-педагогічної підготовки в економічному університеті).

Мета дослідження - обґрунтувати та експериментально перевірити дидактичні умови формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки в процесі професійної підготовки.

Основна гіпотеза дослідження. Усвідомлення того, що психолого-педагогічна компетентність є результатом відповідної професійної підготовки, тоді створення комплексу науково обґрунтованих умов її формування зможе забезпечити підвищення рівня психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців. Якщо припустити, що психолого-педагогічна компетентність формується завдяки взаємодії певних умов професійної підготовки, то рівень її сформованості в майбутніх викладачів економіки можна підвищити за таких умов: забезпечення відбору і структурування змісту навчального матеріалу з урахуванням специфіки індивідуальної роботи та мети кожного практичного заняття з курсу “Психологія діяльності та навчальний менеджмент”; застосування тренінгу в умовах індивідуальних занять з цього курсу; використання комплексу завдань для поточного і підсумкового контролю рівня сформованості психолого-педагогічної компетентності.

Відповідно до предмета, мети та гіпотези нашого дослідження визначено його основні **завдання**:

Відповідно до предмета, мети та гіпотези нашого дослідження визначено його основні **завдання**:

1. Вивчити стан проблеми формування компетентності викладача економіки у педагогічній теорії та практиці професійної підготовки в закладах вищої освіти.
2. Дослідити та обґрунтувати структуру психолого-педагогічної компетентності майбутнього викладача економіки.
3. Виявити критерії й показники рівнів сформованості психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки.
4. Визначити дидактичні умови формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки та експериментально перевірити їх ефективність.

Методологічну основу дослідження становлять філософські і психологічні положення про функціональний взаємозв'язок явищ об'єктивної і суб'єктивної дійсності, принцип вивчення їх у розвитку на основі єдності загального, особистісного та індивідуального, системно-структурний і особистісно - діяльнісний підходи до вивчення проблеми, що дають змогу розглядати суб'єкт як цілісне утворення в результаті взаємодії його елементів; засади детермінації становлення, розвитку і функціонування особистості.

Теоретичну основу дослідження становлять праці, що розкривають основні положення теорії особистості, особистісного та суб'єктного підходів (Л.С.Виготський, О.М.Леонтьєв, Л.І.Божович, К.А.Абульханова-Славська, Б.Г.Ананьєв, А.Г.Асмолов, О.В.Петровський, В.О.Петровський, К.К.Платонов, С.Л.Рубінштейн, В.О.Татенко та ін.); психологічні основи професійної діяльності (Є.Ф. Зеєр, А.К.Маркова, Е.І.Климов, Н.В.Кузьміна, В.О.Якунін та ін.); психолого-педагогічні основи професійної підготовки викладачів у системі вищої освіти (С.Г.Вершловський, О.І.Щербаков, Н.Ф.Гоноболін, Н.В.Кузьміна, О.І.Крутецький, М.І. Дяченко, Л.А. Кандибович, І.А.Зимня, І.А.Зязюн, А.О.Реан, Я.Л.Коломінський, А.К.Маркова, В.О.Якунін та ін.).

Висвітлено загальні теоретичні основи формування компетентності педагога, яким присвячено наукові публікації А.К.Маркової, В.А.Адольфа, Н.В.Кузьміної, Д.Равена, Л.М.Мітіної та ін.

Аналіз опублікованих праць з питання компетентності викладача свідчить, насамперед, про незначну питому вагу цих досліджень та про відсутність досліджень стосовно викладачів економіки, а також про недостатність впровадження наукових результатів у практику професійної підготовки майбутніх викладачів.

У ході дослідження враховувалися положення Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті”, законів України “Про освіту”, “Про вищу освіту”.

Дослідження проводилось поетапно протягом 2000 – 2003 рр.

На першому етапі (2000-2001 рр.) вивчався стан розробки проблеми формування компетентності майбутніх педагогів у вітчизняній і зарубіжній літературі; визначалася методика дослідження та проводились спостереження за навчальною діяльністю студентів - майбутніх викладачів економіки.

На другому етапі (2001 – 2002 рр.) вивчалася структура психолого-педагогічної компетентності студентів, викладачів – початківців та досвідчених викладачів, проводилась експериментальна перевірка авторської програми тренінгу для майбутніх викладачів економіки.

На третьому етапі (2002 – 2003 рр.) уточнювалась і доповнювалась програма і методика проведення тренінгу; продовжувалось експериментальна робота, у процесі якої поглиблено досліджувались рівні сформованості психолого-педагогічної компетентності в студентів – майбутніх викладачів економіки; розроблялись методичні рекомендації щодо проведення індивідуально - тренінгових занять, узагальнювалися результати експериментальної роботи, формулювалися загальні висновки.

Експериментальна база дослідження. Дослідження проводились на базі Київського національного економічного університету (КНЕУ) та

Криворізького економічного інституту КНЕУ. Вибір експериментальної бази був зумовлений особливостями психолого-педагогічної підготовки викладачів економіки в економічному університеті, як складової їх професійної підготовки. У дослідно-експериментальній роботі було задіяно 938 студентів і 60 викладачів.

На всіх етапах наукового пошуку застосовувалися такі **методи**: теоретичні: аналіз, синтез, узагальнення, порівняння; емпіричні: опитування, тестування, спостереження, співбесіда; методи математичної статистики: метод визначення середніх величин, метод виявлення відсоткових відношень, порівняння середніх величин, аналіз придатності. Результати дослідження оброблялись за програмою SPSS на EOM.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

- *доведено*, що психолого-педагогічна компетентність є необхідним компонентом і результатом професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах;
- *вперше* визначено структуру психолого-педагогічної компетентності викладачів економічних дисциплін, спираючись на суттєві характеристики професійного інтелекту, що є системоутворюючим чинником її формування. З'ясовано, що зазначений феномен має такі складові: інтегративні (*здатність до застосування досвіду, здатність до адекватного розуміння ситуації, надчутливість до проблем, здатність до прогнозування, пристосовуваність до умов діяльності*), інтелектуальні (*стратегічність, рефлексивність, оригінальність, гнучкість, критичність*), особистісні (*відповідальність, емоційна гнучкість, соціальна гнучкість*) тощо. У деяких дослідженнях вітчизняних і зарубіжних педагогів і психологів зазначаються окремі компоненти, що є серед перелічених. Але, досі не досліджувалась структура подібних явищ у межах особистісного, суб'єктного і професіографічного підходів;
- *вдосконалено* процес організації професійної підготовки шляхом з'ясування дидактичних умов формування психолого-педагогічної компетентності.

Зокрема, доведено, що *забезпечення відбору і структурування змісту навчального матеріалу з урахуванням специфіки індивідуальної роботи та мети кожного практичного заняття з курсу “Психологія діяльності та навчальний менеджмент”*; *застосування тренінгу в умовах індивідуальних занять*; *використання комплексу завдань для поточного і підсумкового контролю рівня сформованості психолого-педагогічної компетентності* сприяють її формуванню на високому рівні.

Теоретичне значення дослідження полягає в тому, що його результати доповнюють положення про зміст і структуру психолого-педагогічної компетентності педагога та розширюють уявлення про можливості, умови і засоби формування всіх її складових в процесі професійної підготовки.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що розроблена програма формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки та комплекс навчальних завдань і вправ можуть використовуватись викладачами вищих навчальних закладів з метою підвищення рівня психолого-педагогічної компетентності майбутніх педагогів, а також у системі підвищення кваліфікації вчителів загальноосвітніх шкіл, при підготовці методичних матеріалів для студентів і вчителів шкіл.

Основні концептуальні положення та рекомендації щодо формування психолого-педагогічної компетентності в процесі професійної підготовки впроваджено у Київському національному економічному університеті (довідка №К/34-2 від 10.09.2003 р.), у Криворізькому економічному інституті Київського національного економічного університету (довідка №01 – 385 від 01.09.2003 р.).

Особистий внесок автора в опублікованих у співавторстві працях полягає у теоретичному обґрунтуванні основних ідей і положень особистісного, суб’єктивного і професіографічного підходів до з’ясування структури психолого-педагогічної компетентності; у виявленні та експериментальній

перевірці дидактичних умов її формування та розробці на їх основі цілісної програми тренінгу, спрямованого на формування психолого-педагогічної компетентності майбутнього викладача.

Вірогідність та аргументованість наукових положень і висновків дослідження підтверджуються методологічною обґрунтованістю вихідних теоретичних положень, комплексом взаємодоповнюючих методів дослідження, поєднанням кількісного та якісного аналізу дослідницьких даних, результатами експериментальної перевірки висунутої гіпотези, методами математичної статистики.

Апробація результатів дисертації. Основні результати і висновки дисертації доповідались і обговорювалися на науково-практичних конференціях: “Викладання психолого-педагогічних дисциплін у технічному університеті: методологія, досвід, перспективи” (Київ, 1999), “Психолого-педагогічні проблеми розвитку творчої особистості” (Кривий Ріг, 1999), “Система організації самостійної роботи студентів: досвід, проблеми” (Київ, 2000), “Еволюція економічного розвитку та економічних теорій: проблеми дослідження та викладання” (Київ, 2000), “Суспільне життя на межі тисячоліть” (Кривий Ріг, 2000), “Психолого-педагогічні проблеми підготовки вчительських кадрів в умовах трансформації суспільства” (Київ, 2000), “Наука і освіта: проблеми освіти вищої школи” (Київ, 2001), “Сучасні технології навчання та оцінювання знань студентів” (Київ, 2002), “Педагогічна майстерність як сучасна технологія розвитку особистості вчителя” (Полтава, 2002), “Методи удосконалення фундаментальної освіти у вищих навчальних закладах” (Севастополь, 2002), “Навчальні інновації та їх вплив на якість університетської освіти” (Київ, 2003).

Публікації. Результати дисертаційного дослідження опубліковано в 14 працях (13 без співавторства), у тому числі: 4 статті в наукових фахових виданнях. Загальний обсяг опублікованих праць з теми дослідження складає 3,2 умовних друкованих аркушів.

На захист виносяться:

1. Теоретичні узагальнення щодо доцільності та необхідності формування психолого-педагогічної компетентності в майбутніх викладачів економіки в процесі їх професійної підготовки.
2. Виявлені і науково обґрунтовані дидактичні умови формування психолого-педагогічної компетентності в студентів у процесі вивчення ними психолого-педагогічних дисциплін.
3. Розроблена та експериментально перевірена методика формування психолого-педагогічної компетентності в майбутніх викладачів економіки в процесі їх професійної підготовки.

Структура і обсяг дисертації. Дисертація складається із вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (234 найменування) і додатків. Загальний обсяг дисертації - 205 сторінок. Основний зміст викладено на 173 сторінках. Робота містить 31 таблицю на 16 сторінках, 2 структурні схеми на 2 сторінках, 2 графіки на 1 сторінці, 5 додатків на 14 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЕКОНОМІКИ В ПРОЦЕСІ ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

1. 1. Професійна підготовка в контексті проблеми формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки

Розвиток нових суспільних відносин в умовах трансформації суспільства потребує від сучасної системи освіти дійових перетворень, що загострює проблему підготовки особистості до реального життя, до трудової діяльності. Перехід до ринкових відносин зобов'язує особистість самостійно й вільно орієнтуватися та компетентно діяти в економічному просторі. Розв'язання цього завдання, безумовно, залежить від професіоналізму та компетентності викладачів економіки, які усвідомивши економічну дійсності, засвоївши норми економічної поведінки та культури, мають сформувати сучасне економічне мислення у підростаючого покоління та створити умови для реалізації його особистісного потенціалу. Проте, до теперішнього часу система шкільної освіти не охоплювала дисциплін економічного циклу, не враховувала збільшення питомої ваги професій, які потребують економічних знань, а система вищої освіти не передбачала відповідної професійної підготовки викладачів економіки.

Цілком природно виникла проблема підготовки викладачів економіки в системі вищої освіти, а отже посилився інтерес до питання формування їх професіоналізму та компетентності. При цьому в теорії та практиці вищої освіти виникла суперечність між суспільною потребою у висококваліфікованих викладачах економіки і традиційним підходом до здійснення їх професійної підготовки. Для розв'язання цієї суперечності потрібно “змінити всю систему підготовки майбутнього вчителя...” [91, с.7].

З урахуванням затвердженої указом Президента України “Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті”, законів України “Про освіту”, “Про вищу освіту” [57; 58; 138], де головною метою освіти визначено "всебічний розвиток людини, розвиток її талантів та розумових здібностей в галузі економіки, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого та культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу в сфері економіки, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями”, можна стверджувати, що пріоритетом у підготовці майбутніх педагогів є формування творчої, активної, самостійної особистості, здатної компетентно діяти в різних ситуаціях.

Пошук шляхів підвищення ефективності та якості професійної підготовки зумовлює появу різних підходів до розв'язання цього завдання як на основі базової педагогічної освіти, так і економічної освіти, що, в кінцевому підсумку, має забезпечити умови формування конкурентоспроможної особистості, здатної самостійно та компетентно здійснювати професійну діяльність.

Історичний досвід розвитку педагогічної університетської освіти та результати аналізу психолого-педагогічної літератури свідчать про наявність позитивних зрушень у підготовці викладачів. Змістовні дослідження Ф.Н.Гоноболіна, С.В.Кондратьєвої, В.О.Крутецького, Н.В.Кузьміної, Ю.Н.Кулюткіна, Г.С.Сухобської, А.К.Маркової, Л.М.Митіної, В.О.Сластьоніна, О.І.Щербакова розкривають характерні особливості педагогічної діяльності і сприяють пошуку нових перспективних підходів до підготовки майбутнього викладача.

Останнім часом розроблено концепції університетської педагогічної освіти (А.М.Алексюк, Л.Г.Коваль, Л.С.Нечепоренко, В.В.Сагарда), досліджуються питання методології та історія педагогічної освіти (О.В.Глузман, В.І.Луговий, В.К.Майборода, Л.П.Пуховська), удосконалюється професійна підготовка майбутніх викладачів (В.А.Козаков, С.І. Кісельгоф, Г.А. Томілова, В.Е.Зябкін, В.А.Семіченко, М.І.Шкіль, О.Т.Шпак, В.Г.Дяченко, А.С.Нісімчук), відбувається пошук способів

підвищення результативності професійної підготовки майбутніх викладачів економіки в умовах економічного університету (В.А.Козаков, Л.О.Савенкова, Г.О.Ковальчук, О.В.Аксенова, М.В.Артюшина, В.С.Лозниця, Л.А.Медвідь, Л.В.Бабенко, Т.Л.Шепеленко), педагогічних університетів та інститутів (О.Т.Шпак, О.С.Падалка, В.П. Шепотько, І.А.Сасова).

Проте остаточно не розв'язаними залишаються такі питання, як результат професійної підготовки, рівень підготовки, освіченості, компетентності викладача економіки залежно від існуючих підходів до здійснення фахової та професійної підготовки в системі вищої освіти.

Аналіз літературних джерел показав, що система підготовки педагогічних кадрів у вищих навчальних закладах України набирала різних організаційних форм, типів і видів, зберігаючи історичні традиції та враховуючи нові перспективні тенденції [34; 69; 204; 140; 139; 178; 179; 107].

Професійна підготовка викладачів економіки в системі вищої освіти має певні специфічні особливості. По-перше, вона традиційно забезпечувалася класичними університетами, які пропонували велику кількість організаційних моделей підготовки педагогічних працівників з фундаментальних напрямів. Проте й досі перевага надається теоретичній складовій професійної підготовки [19]. По-друге, професійна підготовка викладачів економіки, яка здійснюється в педагогічних університетах, і суттєво не відрізняється від підготовки в педагогічних інститутах. Підготовка в педагогічних вузах має спільні особливості [91]. Причому, зосереджується увага на практичній професійній підготовці (педагогічна практика, методика викладання певних дисциплін, курсові роботи тощо). По-третє, професійна підготовка викладачів економіки стала здійснюватися в економічних університетах, де вона відрізняється щодо гнучкості й варіативності змісту та структури психолого-педагогічної підготовки в педагогічних закладах [146, с.4]. Реалізація нового підходу до професійної підготовки викладачів економіки потребує розв'язання певних завдань. Серед них важливим є з'ясування специфіки прояву закономірностей, що відображаються в

основних положеннях, які визначають загальну організацію, зміст, форми й методи, тобто принципи цілісного процесу професійної підготовки викладачів економіки в умовах економічних університетів. Крім того, велике значення для удосконалення професійної підготовки викладача економіки в нових умовах має виявлення та розкриття переваг і відмінностей в існуючих моделях професійної підготовки. На нашу думку, це дасть змогу, насамперед, впливати на такий важливий аспект професійної підготовки у економічних університетах, як результативність, що проявляється у вигляді психолого-педагогічної компетентності майбутнього викладача економіки. Сформованість психолого-педагогічної компетентності дасть можливість майбутньому викладачеві економіки здійснювати інтегрування економічних, психолого-педагогічних, методичних і дидактичних знань у нестандартних, нетипових ситуаціях професійної діяльності й застосовувати наявний досвід для особистісного саморозвитку та професійного самовдосконалення. Безумовно, що ефективна підготовка викладача економіки в економічних університетах повинна ґрунтуватись на інтеграції традиційного та інноваційного підходів до організації та контролю навчання, які застосовуються в умовах університетської педагогічної освіти. Водночас врахування психологічних особливостей студентів у процесі їх навчальної діяльності сприятиме формуванню позитивного результату професійної підготовки у вигляді психічних новоутворень особистості, які мають певні рівні сформованості.

Нагадаємо, що система професійної підготовки ґрунтується на принципах педагогічного процесу, які є осмисленням закономірних зв'язків між теоретичною і практичною підготовкою і відображають основні вимоги до її організації та побудови. При цьому система професійної підготовки характеризується як цілісна і така, що самостійно розвивається і складається з певних елементів. Її мета і завдання зумовлені суспільними вимогами до особистості та діяльності викладача; засоби професійної підготовки визначаються змістовістю та системою видів діяльності, що передбачає

варіативність методів та форм її реалізації; результат професійної підготовки може визначатися сукупністю сталих критеріїв, що дають можливість з'ясувати його рівень; відповідні психолого-педагогічні умови забезпечують ефективність функціонування системи професійної підготовки.

На основі аналізу існуючих систем професійної підготовки майбутнього викладача економіки в системі вищої освіти [131] нами визначено певні її особливості, а також деякі зрушення в контексті формування психолого-педагогічної компетентності фахівця.

Як відомо, професійна підготовки викладача економіки в умовах класичних університетів має свої характерні особливості, що дає змогу визначити специфіку цієї підготовки стосовно окремих її елементів.

Система сучасної класичної університетської освіти [205] спирається на загальні принципи фундаментальності, універсалізації, гуманітаризації професійної підготовки. Метою навчальної діяльності є забезпечення загальноосвітньої, загальнокультурної, професійної та наукової підготовки фахівця широкого профілю. Проте О.В. Глузман звертає увагу на подвійність мети педагогічної освіти в університеті. А саме: “метою студентів є пізнавальна діяльність, інтелектуальний та емоційний розвиток, що сприяє формуванню особистісно-професійних та індивідуальних якостей...” [34, с. 198], а метою професійної підготовки є “забезпечення високого рівня загальнонаукового, спеціального і професійного індивідуально-творчого розвитку студента, що опановує основи педагогічної професії, загальної культури та проявить їх у колективно-педагогічній діяльності та в процесі безперервної самоосвіти” [34, с. 198].

Основні завдання професійної підготовки викладача - озброєння студентів фундаментальними ідеями сучасних науково-теоретичних знань у процесі вивчення ними загальнонаукових, загальнопрофесійних, спеціальних циклів навчальних предметів [150, с.6] та підвищення соціальної значущості престижу знань [7, с.270].

Зміст професійної підготовки викладачів економіки спрямований на засвоєння фундаментальних, спеціальних і гуманітарних дисциплін, що поєднується з чітко вираженою науково-дослідною роботою. У сучасному розумінні професійна підготовка викладачів в умовах класичних університетів зорієнтована на засвоєння загальнотеоретичного, спеціального, психолого-педагогічного, практично педагогічного, науково-дослідного та культурологічного блоків навчально-виховного процесу, завдяки якому формується система загальних міжпредметних і часткових професійно-педагогічних знань, способів діяльності та умінь творчо оперувати ними під час розв'язування проблемних завдань [34, с.197]. Побудова системи викладання предметів психолого-педагогічного циклу, з одного боку, забезпечує широкопрофільність і фундаментальність загальної підготовки, з другого - формування особливого стилю мислення, що передбачає наявність певних умінь – аналітичних, прогностичних тощо. При цьому професійна підготовка спрямована на теоретичний її аспект, що негативно відображається на педагогічній діяльності випускників університетів через труднощі адаптування в закладах освіти порівняно з випускниками педагогічних інститутів [107, с.18].

Стосовно результативності професійної підготовки, то слід зазначити, що в умовах класичних університетів відбувається формування фахівця, якого можна умовно назвати педагогом – дослідником [76, с. 12-14]. Озброєний ціннісними орієнтаціями, знаннями та вміннями (загально-професійна компетентність), він може “організувати професійну діяльність у проблемних ситуаціях” [179].

Основними дидактичними умовами, які забезпечують ефективну професійно-педагогічну підготовку універсального фахівця [140] можна вважати:

- поглиблення педагогічної спрямованості;
- використання ділових педагогічних ігор;
- оволодіння передовим педагогічним досвідом співробітництва;

- забезпечення фундаментальності педагогічних знань;
- якісне поліпшення методологічної підготовки майбутніх викладачів.

У педагогічній літературі визначаються психолого-педагогічні чинники, які сприяють професійному становленню педагога в умовах класичних університетів. Серед них: чинники, які забезпечують здобуття фундаментальних знань, чинники, які сприяють формуванню основ педагогічного досвіду, особистісні чинники [35] та інші. Це дає змогу здійснювати взаємозв'язок навчальної і науково-дослідної діяльності студентів.

Отже, в умовах класичних університетів професійна підготовка майбутніх викладачів економіки пов'язується з здобуттям фундаментальних професійних знань з економічних дисциплін та формуванням їх загально-професійної компетентності.

Професійна підготовка викладачів економіки в умовах педагогічних університетів та інститутів має певні специфічні особливості. Підходи до професійної підготовки викладачів економіки в цих закладах освіти спираються переважно на концептуальні засади психолого-педагогічної підготовки педагогів і суттєво не відрізняються між собою. Цілком природно, що успішність її здійснення залежить від того, чи розглядатимуть вищі навчальні педагогічні заклади економічну підготовку (економічна освіта і виховання) як складову фахової у загальній системі підготовки майбутніх викладачів економіки [222]. У такому аспекті професійна підготовка у педагогічних університетах та інститутах через масовий характер економічної підготовки педагогічних кадрів набуває якісно нового рівня.

Об'єктивні та суб'єктивні чинники зумовили цілий ряд досліджень, які підтверджують необхідність створення концепції та системи неперервної економічної підготовки педагогічних кадрів, оновлення змісту навчання (М.І. Шкіль, О.Т.Шпак, О.С.Падалка, В.П.Шепотько, І.А.Сасова, В.К.Розов, А.С.Нісімчук, В.П.Шемякін, В.О.Зайчук). Зокрема, досліджуючи тенденції розвитку вітчизняної підготовки педагогів, О.Т. Шпак [223] зазначає, що

застосовуються такі напрями підготовки: економізація навчальних дисциплін, впровадження специфічних курсів економічних дисциплін та організація післядипломної економічної підготовки. Концепція економічної підготовки майбутніх викладачів спрямована на необхідність створення такої системи, яка б “сприяла вдосконаленню їх економічної компетентності і через систему методичного забезпечення підвищила ефективність економічної освіти й виховання учнів загальноосвітніх шкіл, підготовки їх до праці в умовах ринкових відносин” [223, с.150].

Професійна підготовка викладачів економіки в умовах педагогічних університетів та інститутів ґрунтується на поєднанні загальних і специфічних принципів. Зокрема, у професійно-економічній підготовці додержуються таких принципів: безперервність, активність особистості, що навчається, гнучкість та оперативність у навчанні, поетапна послідовність навчання, матеріальне і моральне стимулювання професійного зростання викладача [223, с. 322]. Крім того, особливого значення набувають принцип економізації всіх загальних дисциплін і принцип диференціації форм і засобів професійної підготовки.

Головною метою професійної підготовки викладачів економіки є забезпечення загальноосвітніх закладів педагогічними кадрами, що здатні сформувати у підростаючого покоління систему економічних знань, навичок і вмінь та здійснювати економічне виховання. Цій меті підпорядкована організаційна структура економічної підготовки педагогів. Основними завданнями керівної ланки є забезпечення необхідних умов для успішного здійснення економічної підготовки майбутніх учителів, учителів-практиків, мобілізація для цього всіх наявних матеріальних і трудових ресурсів [223, с. 173], а виконавчої ланки – надання учням загальноосвітніх шкіл потрібної суми економічних знань, навичок і вмінь [223, с. 179].

Система професійної підготовки майбутнього викладача економіки у педагогічних університетах зорієнтована на засвоєння загальнотеоретичних знань економічних дисциплін, передбачених навчальними планами [180] і

має певну економіко-педагогічну структуру, що охоплює такі аспекти: загальноекономічний, дидактичний, психологічний, соціально-педагогічний, організаційно-педагогічний, виховний, методичний, управлінський тощо [223, с.151].

В умовах педагогічних університетів та інститутів особливого значення набуває економічна підготовка педагога, яка може бути дворівневою. До її складу входять інваріантна (базові економічні дисципліни) та варіативна (специфічні економічні дисципліни) частини. На різних етапах економічної підготовки майбутніх педагогів застосовуються педагогічні технології, в основу яких покладено принцип активності особистості, що навчається, спільної діяльності і спілкування учасників освітнього простору [147; 223, с.321; 224]. Важливе значення має застосування сукупності таких форм і методів, як самостійна робота, навчально-пізнавальні, ігрові, навчально-розвивальні форми та методи, які сприяють формуванню економічного мислення майбутніх викладачів економіки.

Завдяки такій вичерпній змістовній економічній підготовці в умовах педагогічних університетів у студентів формується система економічних знань, навичок і вмінь (економічна компетентність), що дає змогу майбутньому педагогу орієнтуватися в різних економічних ситуаціях, приймати обґрунтовані рішення, пов'язані з економічними проблемами. Звичайно, що саме система економічних знань, навичок і вмінь визначається як економічна компетентність майбутнього педагога. Проте, на думку О.Т. Шпака [223, с. 165], визначення поняття економічної компетентності майбутнього педагога, насамперед, потребує визначення критеріїв та оцінювання рівнів її розвитку. На жаль, розв'язання цих питань перебуває у початковому стані і потребує вдосконалення відповідно до результату професійної підготовки. Як вважає В.І.Луговий [106,с.208], критерії компетентності педагога на етапі завершення його базової підготовки (показники сформованості його рівня як фахівця) ще недостатньо

обґрунтовані і не відповідають чинним навчальним програмам і планам, хоча кваліфікаційно - обґрунтований підхід до підготовки викладача економіки вже давно розробляється і втілюється у практику багатьма вищими навчальними закладами.

Досі, як свідчить аналіз наукових праць, залишається остаточно не з'ясованим питання стосовно результату професійної підготовки в умовах закладів вищої педагогічної освіти. Незважаючи на те, що роль педагога в навчально-виховному процесі змінилась уявлення про результат професійної підготовки викладачів економіки не змінюється. Зокрема, традиційно прийнято вважати результатом сформовані професійно значущі якості, педагогічні здібності та педагогічні вміння (О.І.Щербаков, Н.Ф.Гоноболін, Н.В.Кузьміна, О.І.Крутецький) або готовність до професійної діяльності (М.І.Дяченко, Л.А.Кандибович). Причому готовність до майбутньої діяльності розглядається як “здатність студента в умовах навчання розв'язувати завдання, близькі до реальних завдань професійної діяльності...” [46,с.278]. Як свідчать дослідження М.І.Дяченко, Л.А.Кандибович [45; 46], щоб сформувати в студентів в процесі їх професійної підготовки готовність до складних видів діяльності, вони повинні:

- усвідомлювати вимоги суспільства, колективу, свої потреби;
- усвідомлювати завдання, розв'язання яких приведе до задоволення потреб або досягнення поставленої мети;
- осмислювання та оцінювання умови, в яких мають відбуватися майбутні дії, актуалізувати минулий досвід, пов'язаний з розв'язанням завдань і виконанням подібних вимог;
- визначити та оцінити на основі досвіду майбутні умови діяльності, найбільш імовірні та допоміжні способи розв'язання завдань або виконання вимог;

- спрогнозувати вияв своїх інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових процесів, оцінити співвідношення своїх можливостей, рівень домагань і потребу в досягненні певного результату.

Отже, готовність випускників педагогічних університетів та інститутів до їх навчання і виховання учнів економіки є результатом професійної підготовки. Її показники, що свідчать про рівень підготовки [223, с. 322]: опанування педагогом системи економічних знань і вмінь; володіння методикою економічної освіти та виховання; особиста участь у господарсько-економічному житті школи; наявність особистої позиції щодо економічної освіти дітей і молоді; морально-економічна і психолого-педагогічна готовність до її здійснення, до організації продуктивної праці, господарсько-економічної діяльності тих, хто навчається. Визначення показників готовності майбутнього викладача економіки до педагогічної діяльності відображено в моделях економічної підготовки педагогічних кадрів та моделях економічної компетентності педагога.

Виходячи з наведених показників, інтегративний результат підготовки у вигляді готовності до економічного навчання і виховання зводиться до формування економічної грамотності в студентів педагогічних університетів та інститутів у поєднанні з інтеграційними процесами формування та розвитку особистості майбутнього педагога.

Останнім часом результативність професійної підготовки студентів [21, с.20] визначається не тільки здобутими знання, які є метою й результатом, предметом і продуктом діяльності студентів, а й змінами в особистості майбутнього викладача, в його досвіді, інтелекті та особистісних якостях, що відбуваються завдяки набутим знанням, навичкам і вмінням. Тому в педагогічних університетах та інститутах спостерігаються тенденції, спрямовані на зміну в оцінюванні результативності професійної підготовки. Кількісні показники (кількість проведених заходів на факультеті, в академічній групі) замінюються на якісні показники (зміни у формуванні економічної свідомості студентів) [223, с.184-185].

Цілісність системи професійної діяльності студентів у навчальному процесі [223, с.180] цілком залежить від комплексу дидактичних умов, які забезпечують позитивний результат професійно-економічної підготовки. Серед них можна виділити такі дидактичні умови [223, с.180]:

- вдосконалення змісту навчальних предметів;
- систематична участь студентів у процесі розв'язування прикладних завдань;
- відпрацьовування методик і способів розв'язування задач, що пов'язані з їх майбутньою професійною діяльністю і спеціальністю;
- максимальне наближення змісту, форм і методів діяльності студентів на навчальних заняттях до умов і особливостей практичної діяльності в школі.

Таким чином, професійна підготовка майбутніх викладачів економіки в умовах педагогічних університетів та інститутів пов'язується з формуванням готовності до здійснення економічної освіти та виховання. Причому, компетентність розглядається як економічна компетентність педагога, але на практиці вона ототожнюється з економічною грамотністю.

У професійній підготовці викладачів економіки в умовах економічних університетів враховуються загальні тенденції традиційної підготовки викладачів як в умовах класичних університетів, так і в умовах педагогічних університетів та інститутів.

У дослідженнях [73; 79], що проводились у контексті зазначених проблем, розкриваються специфічні особливості професійної підготовки в умовах економічного університету, які дають змогу впливати на пошук шляхів її удосконалення. Побудова концепції психолого-педагогічної підготовки викладача економіки в умовах економічного університету обґрунтовується в працях В.А. Козакова [77; 79; 81]. У дослідженнях Л.А.Медвідь [122; 123; 124] наведено ретроспективний огляд стану економічної освіти в Україні та розкрито чинники започаткування психолого-педагогічної підготовки в економічних університетах. Своєрідний підхід до

професійного спілкування як одного із видів професійної педагогічної діяльності майбутніх викладачів економіки розроблено та експериментально перевірено Л.О.Савенковою [176; 177]. Праці Л.В.Бабенко [20] спрямовані на створення системи професійно-педагогічного становлення майбутніх викладачів економіки. На необхідності визначення психолого-педагогічних основ менеджменту в системі професійної підготовки наголошує в своєму дослідженні В.С.Лозниця [104]. Можливості психолого-педагогічної підготовки до формування професійно педагогічних умінь як складових професійної компетентності майбутніх педагогів досліджуються в працях Г.О.Ковальчук [74; 75]. Питанням розвитку та формування комунікативних умінь майбутнього викладача економіки присвячена праця Т.Л.Шепеленко [218]. Взаємозв'язок соціально-психологічних і дидактичних аспектів результативності професійної підготовки викладача економіки розкрито в дослідженнях М.В.Артюшиної [15], а результативність самостійної роботи – у праці Романової Г.М. [172]. Безперечно, врахування шляхів підвищення якості та ефективності професійної підготовки в економічних університетах переорієнтовує традиційну підготовку викладачів на якісно новий рівень.

Водночас здійснення якісно нової професійної підготовки викладачів економічними університетами зумовлено об'єктивними і суб'єктивними передумовами. “По-перше, - самою суттю університетської освіти, її універсальністю, науковістю; по-друге, ...тим, що саме завдяки такій освіті забезпечується не лише висока компетентність, а й професійна мобільність випускників; по-третє, - економічною доцільністю.; по-четверте, - тим, що гуманістична спрямованість професійної освіти як світова тенденція реалізується безпосередньо змістом предметів психолого-педагогічної підготовки та формами і методами навчання; по-п'яте, - чинником соціального змісту.” [77, с. 29-34].

Побудова концепції психолого-педагогічної підготовки викладача економіки в умовах економічного університету (В.А.Козаков) спирається на систему загальних принципів професійної освіти, а також на сукупність

специфічних аспектів професійної підготовки майбутніх фахівців. Зокрема, реалізація принципу гуманізації психолого-педагогічної підготовки в умовах економічних університетів з урахуванням психологічних особливостей суспільства перехідного періоду дає можливість особистості майбутнього викладача економіки стати активним суб'єктом самопізнання, самоосвіти та професійної діяльності [82]. Принцип фундаментальності через уявлення про інваріантність знань, навичок, умінь психолого-педагогічної підготовки створює необхідні та достатні умови для розвитку й формування професіоналізму і компетентності викладача економіки. Щодо принципів професіоналізації та педагогізації в умовах непедагогічних університетів, то їх реалізація, з одного боку, сприяє формуванню професійної культури особистості фахівця, а з другого - забезпечує умови для гуманізації вищої професійної освіти та відіграє провідну роль у поліпшенні якості вищої освіти через професіоналізацію діяльності її науково-педагогічних кадрів [82]. Проте, досвід психолого-педагогічної підготовки в економічному університеті свідчить про необхідність змістового обґрунтування підготовки особистості майбутнього викладача економіки, що потребує подальшого збагачення змісту та нової інтерпретації загальних і специфічних принципів університетської педагогічної освіти.

Одним із запропонованих принципів професійної підготовки викладача в умовах економічного університету є принцип бінарності цілей [81], що виражає досить важливу складову процесу навчання і виховання студентів взагалі та педагогічної підготовки зокрема. Зміст та можливості застосування принципу бінарності цілей, безумовно, дають змогу здійснювати якісну фахову та професійну підготовку студентів, оскільки засвоєння дисциплін психолого-педагогічного циклу має забезпечити психолого-педагогічну базу для майбутньої професійної діяльності в сфері економіки та необхідну і достатню підготовку до професійної діяльності як викладача економіки [81, с.7-8]. Підставою для реалізації принципу бінарності в економічному університеті є спорідненість структури

психолого-педагогічних завдань економіки і менеджменту та процесу викладання (суб'єкти діяльності, мотиви, цілі, планування, організація, процес, дії, предмет, продукт, контроль, результат, засоби, умови, комунікації, прийняття рішення – це основні поняття як менеджменту так і процесу навчання) [81, с.7]. Центральним моментом у визначенні змісту принципу бінарності цілей є з'ясування мети та її співвідношення з результатом професійної підготовки.

Наступним є принцип ступеневості психолого-педагогічної підготовки в економічному університеті, що ґрунтується на додержанні співвідношення “загальне-особливе-часткове” [81]. При цьому до “загального” відносять психологічні аспекти будь-якої діяльності, оскільки і в економіці, і в педагогіці саме психіка суб'єктів діяльності є визначальною для її результативності та ефективності. За цих умов “особливим” є психолого-педагогічні аспекти діяльності фахівця-економіста та викладача як менеджера, що планують, організують, мотивують, контролюють ту чи іншу діяльність різних суб'єктів, а до “часткового” належать дидактичні, методичні та виховні аспекти діяльності як викладання та учіння [81, с.8].

У концепції психолого-педагогічної підготовки важливим є принцип технологічності [81, с.8] професійної підготовки. Його реалізація в умовах економічного університету свідчить про можливість досягання позитивного результату як у професійній підготовці, так і в професійній діяльності лише за наявності адекватної технології, яку треба вміти проектувати, а після оволодіння певною технікою - реалізовувати. При цьому поняття технології усвідомлюється як поєднання відповідних знань, кваліфікованих навичок і вмінь, засобів, методів, які необхідні для здійснення потрібних перетворень в інформації, предметах, суб'єктах.

Слід зауважити, що метою професійної підготовки викладача економіки в економічному університеті є формування майбутнього педагога як активного суб'єкта самопізнання, самоосвіти та професійної діяльності. Мета розглядається як системоутворюючий чинник всієї психолого-

педагогічної підготовки викладача економіки [78]. Для досягнення зазначеної мети потрібно реалізувати в процесі професійній підготовці наступні завдання [77]:

- сформуувати систему професійних умінь у студентів;
- підвищити соціально-психологічну компетентність фахівця (соціально–психолого-педагогічний аспект діяльності в системі “людина-людина”);
- активізувати інтелектуальні здібності в майбутніх викладачів економіки.

Зміст професійної підготовки викладачів економіки в умовах економічного університету слід розуміти як орієнтацію на інтеграцію психологічних, педагогічних, дидактичних та управлінських знань і практичних умінь у тій послідовності, в якій викладаються дисципліни, передбачені навчальними планами [81, с.9].

Змістовість психолого-педагогічної підготовки студентів в економічному університеті полягає в озброєнні їх системою загальнонаукових фундаментальних, психолого-педагогічних і дидактичних знань та системою професійно-педагогічних умінь, прийомів і способів діяльності, у набуванні досвіду застосування здобутих знань, навичок, умінь у нестандартних, нетипових ситуаціях професійної діяльності, які об’єктивно необхідні для здійснення педагогічної діяльності.

Професійна підготовка викладача економіки в економічному університеті істотно відрізняється у процесуальному аспекті від підготовки в інших вузах. Так, на думку В.А. Козакова [84; 85], навчальний процес тут можна уявити як “індивідуально-кооперативне навчання”: індивідуальне – це активна, конструктивна і результативна самостійна діяльність учіння студента (діяльнісний підхід); кооперативне – активна діяльність студента в малих групах на практичних заняттях, що потребує застосування переважно таких активних методів навчання, як малі групи, мозковий штурм, дискусія, сюжетно-рольові ігри, симуляції, презентації тощо (умова реалізації “зони

найближчого розвитку”). Але таке широке застосування нестандартних імітаційно-ігрових форм і методів [32] в системі психолого-педагогічної підготовки викладачів економічного циклу дисциплін, ми вважаємо, потребує подальшого їх теоретичного обґрунтування.

Аналіз професійної підготовки викладача економіки в системі вищої освіти переконав нас у тому, що психолого-педагогічна підготовка в умовах економічних університетів істотно відрізняється від інших систем підготовки не тільки принципами організації навчання студентів, інтеграцією змістового компонента, а насамперед результатом професійної підготовки.

Зміна уявлення про результативний аспект підготовки викладача економіки в економічному університеті дає нам змогу вважати її результатом психолого-педагогічну компетентність, яка певною мірою зумовлюється рівнем особистісного й професійного розвитку майбутнього викладача економіки. Завдяки досягненню студентами кількісно-якісних показників і стандартів професійної підготовки забезпечується набуття певного рівня психолого-педагогічної компетентності, а завдяки комплексу дидактичних умов підвищується рівень її сформованості.

Підставою для такого уявлення є якісно новий підхід до розуміння результату професійної підготовки викладача, що пропонується Л.М.Мітіною [126]. Так, професійний розвиток розглядається як мета професійної підготовки, а результатом професійної підготовки за адекватних психолого-педагогічних умов можна вважати прояв творчого потенціалу вчителя в процесі педагогічної практики, а саме: інтегративних характеристик його професійного розвитку (педагогічна спрямованість, педагогічна компетентність, емоційна гнучкість) [126,с.178]. Тим самим акцент у підготовці вчителя переміщується з навчання нових способів діяльності на перетворення у мотиваційній, інтелектуальній, афективній структурі, а в кінцевому результаті – поведінкових структур його особистості [126,с.180].

Підґрунтям у визначенні нами результату професійної підготовки у вигляді психолого-педагогічної компетентності майбутнього викладача

економіки виступили структурний аналіз особистості (С.Л.Рубінштейн) та дослідження з теорії особистості (О.Г.Ковальов, В.Н.Мясіщев, К.К.Платонов). Отже, професійна підготовка викладачів економіки має не тільки спрямовуватись на формування окремих професійно значущих якостей, як це здійснювалось традиційно, а й враховувати інтегративність структури особистості та її взаємозв'язки із зовнішнім середовищем, що її формує, зокрема, з процесом навчання.

Тому ми вважаємо, що результатом професійної підготовки до педагогічної діяльності в економічних університетах є психолого-педагогічна компетентність майбутнього викладача економіки, як інтегративне новоутворення особистості, що дає змогу доцільно й компетентно діяти в нетипових і нестандартних ситуаціях у процесі професійної діяльності.

Найважливішою умовою здійснення психолого-педагогічної підготовки викладачів у економічному університеті є застосування індивідуально-кооперативної технології навчання [85], що дає можливість досягти високого рівня розвитку майбутньому фахівцеві як особистості. Її цілісність використання в навчальному процесі цілком залежить від комплексу дидактичних умов, які забезпечують певні позитивні результати професійно-економічної підготовки. Так, серед дидактичних умов, які позитивно впливають на результативність самостійної роботи студентів визначено [172]: залучення студентів до управління всіма етапами самостійної роботи за допомогою мотиваційно-організаційних ігор, спільних проєктів; забезпечення можливостей для сприятливого прояву всіх типологічних особливостей студентів на основі застосування різноманітних завдань та критеріїв їх оцінювання, консультування студентів щодо оптимальних способів виконання завдань з урахуванням їх типологічних особливостей; досягання спільних результатів на основі індивідуальних. Водночас ми вважаємо, що створення комплексу дидактичних умов психолого-педагогічної підготовки в економічному університеті дає можливість майбутнім викладачам усвідомити різноманітність педагогічних завдань, варіативність їх розв'язання та

необхідність пошуку нових, нестандартних способів розв'язання. Принциповим доповненням до існуючого комплексу дидактичних умов професійної підготовки майбутніх викладачів економіки можуть бути такі дидактичні умови:

- забезпечення відбору і структурування змісту навчального матеріалу з урахуванням специфіки індивідуальної роботи та мети кожного практичного заняття з курсу “Психологія діяльності та навчальний менеджмент”;
- застосування тренінгу в умовах індивідуальної роботи студентів;
- використання комплексу завдань для поточного і підсумкового контролю рівня сформованості психолого-педагогічної компетентності у студентів.

Отже, професійна підготовка викладача економіки в контексті психолого-педагогічної компетентності пов'язується з виявленням набутого досвіду та рівня психолого-педагогічної компетентності в умовах моделювання типових і нестандартних ситуацій, що мають місце в професійній діяльності. Безумовно, що реалізація концепції психолого-педагогічної підготовки викладача економіки в економічних університетах через співвідношення і взаємозв'язок її якісних і кількісних структурних компонентів потребує розв'язання цілого ряду питань. Серед них провідними є такі: пошук та експериментальна перевірка оптимальних дидактичних умов удосконалення професійної підготовки, що є основою розвитку особистості майбутнього фахівця і сприяють формуванню психолого-педагогічної компетентності викладача економіки на етапі його професіоналізації.

Звичайно, що розв'язання зазначених питань не може бути однозначним, оскільки застосовуються різні моделі професійної підготовки викладача економіки в системі вищої освіти, а також різноманітні підходи до визначення компетентності педагога як результативна складова у професійній підготовці фахівців.

1.2. Науково-теоретичні засади розуміння психолого-педагогічної компетентності майбутнього викладача економіки

Питання компетентності останнім часом привертає увагу дослідників у різних галузях наук: філософії, соціології, економіки, психології, педагогіки тощо. Іноді його ототожнюють з поняттям “компетенція”. “Компетентність” визначається значно ширше ніж сукупність знань, навичок і вмінь й здатності здійснювати діяльність у межах означеної компетенції. “Компетенція” може розглядатися незалежно від поняття компетентності.

У контексті нашого дослідження потрібно з'ясувати сутність поняття психолого-педагогічної компетентності. Тому вважаємо за доцільне проаналізувати висвітлення поняття “компетентність” та його різноаспектних виявів у психолого-педагогічних дослідженнях.

1.2.1. Визначення поняття психолого-педагогічної компетентності.

Традиційно вважається, що “компетентність” охоплює знання, уміння і навички, а також прийоми й способи, необхідні для певної діяльності (А.П.Журавльов, Н.Ф.Тализіна, О.І.Щербаков, Р.К.Шакуров та ін.) [126, с. 42], а семантичне походження найчастіше пов'язується з терміном “компетенція”. Перше повне визначення компетентності в різних аспектах привело до виникнення цілого ряду дефініцій поняття [98]:

- компетентність означає інтелектуальну відповідність фахівця тим завданням, розв'язання яких обов'язково передбачене певною посадою;
- компетентність визначається кількістю та якістю завдань, що сформульовані й розв'язані в межах певної посади;
- компетентність є одним з компонентів особистості або сукупності властивостей особистості, які зумовлюють успіх у розв'язанні основних завдань;
- компетентність є системою властивостей особистості, що визначається результатом розв'язання проблемних завдань;

– компетентність є однією із властивостей особистості, що зумовлюють ефективне розв'язання проблем у сфері діяльності людини та в межах певної організації.

Така кількість визначень свідчить деякою мірою про необхідність розв'язання проблем і завдань відповідно до цілей професійної діяльності. Водночас наведені визначення не дають повного обсягу означеного поняття. Це є доказом того, що немає усталеного розуміння компетентності. Як бачимо, подані визначення терміна ґрунтуються чомусь конкретному. Причому компетентність розглядається як інтелектуальна відповідальність чи як особистісна властивість або як здатність, яку можна оцінювати кількістю розв'язаних проблемних завдань професійної діяльності. При цьому зміст компетентності ґрунтується на підсистемах особистості, на які у свою чергу впливають передумови компетентності (здібності, талант, знання); діяльність людини (праця) як процес (її опис, структура, характеристика, ознаки); результати діяльності (зміни в об'єктах праці) [98].

Наведені визначення поняття можна пояснити виникненням деяких передумов розвитку поняття компетентності у економічній науці й практиці професійної підготовки працівників промислових підприємств. Зокрема, у своєму теоретичному дослідженні Д.О.Мещеряков [125] розкриває етапи та "ідейні" джерела виникнення поняття компетентності, які дають змогу цілісно уявити його соціально-економічний зміст. До показників цього поняття віднесено рівень майстерності, складність трудової діяльності, її результати, підвищення інтенсивності та продуктивності, доходи, ступінь задоволення інтересів і потреб, досягання суб'єктом конкретних цілей і результатів тощо.

Аналогічне розуміння поняття компетенції пропонується в інших економічних дослідженнях, зокрема В.Макелвіла (США), Каннака (Франція), які доводять, що розвиток компетенцій необхідний кожному працівникові для успішності професійної діяльності, а М.Бомензат (1985) вважає, що "компетенцію" треба розуміти як сукупність чинників: знання (результат

освіти особистості); навички (результат досвіду праці й навчання); способи спілкування (вміння спілкуватися з людьми та працювати в групі) (цит. по [206, с.167-168]). У сучасних дослідженнях професійної підготовки [97] фахівців комерційного профілю зберігається пріоритетна тенденція до визначення професійної компетенції як системи, до складу якої відносять спеціальну, соціальну та індивідуальну компетенції [97, с. 8-9].

Стосовно компетентності педагога, то в психолого-педагогічних працях наводяться різноманітні визначення поняття, що пов'язано з розширенням вимог до педагогічної діяльності та зміною ролі вчителя в суспільстві [89]. У широкому розумінні компетентність трактується як “рівень сформованості суспільно-практичного досвіду суб'єкта, як рівень навчання соціальних та індивідуальних форм активності, що дає змогу індивіду в межах його здібностей і статусу успішно функціонувати в суспільстві” [49].

На основі аналізу сучасної психолого-педагогічної літератури можна виділити основні оригінальні підходи до визначення поняття компетентності:

- загальнокультурний підхід (В.П.Безухов, С.Е.Мишіна, О.В. Правдіна, [23] Н.Ю.Конасова [87], В.І.Маслов [119; 120], Л.Л.Хоружа [209]) за яким “компетентність” сприймається в контексті культури педагогічної взаємодії, а її зміст визначається суб'єктивною ціннісною системою знань, моральністю педагога щодо адекватного визначення і оцінки ситуації з погляду, особистісних і загальнозначимих цінностей.
- соціально-психологічний підхід (Ю.Н.Ємельянов [49], Л.О.Петровська [50; 153], Ю.М.Жуков [50], Макаренко С.С. [110]); поняття компетентності розглядається у контексті соціальної взаємодії, визначається складова поняття - комунікативна компетентність;
- психолого-педагогічний підхід (Н.В.Кузьміна [94; 95; 96], А.К.Маркова [112; 113; 114; 115; 116; 117], Л.М.Митіна [126; 128; 129]; В.О.Сластьонін [186], І.А.Зязюн [151]), що має взаємопов'язані аспекти: функціональний і особистісний, у межах яких компетентність розглядається як компонент

- педагогічної майстерності та професійного розвитку, що передбачає наявність певних знань і умінь для розв'язування педагогічних завдань і ситуацій; при цьому до змісту поняття відносять: здатність проектувати свій професійний розвиток (спеціальна компетентність), оволодіння уміннями спільної діяльності (соціальна компетентність), оволодіння способами особистісного саморозвитку (особистісна компетентність), оволодіння способами самореалізації (індивідуальна компетентність);
- психолінгвістичний підхід (О.О.Леонтьєв [102]; Н.В.Чепелєва [212]), за яким компетентність входить до складу мовленнєвої діяльності, що дає змогу за допомогою сукупності умінь і навичок швидко й правильно орієнтуватися в умовах спілкування, обирати зміст акту спілкування та адекватні засоби його передачі для забезпечення зворотного зв'язку;
 - акмеологічний підхід (О.О.Бодальов, К.О.Абульханова-Славська [163]); поняття “компетентність” розглядається в контексті професійного самовдосконалення як інтегративний результат акмеологічної культури фахівця, а в складі поняття виділяється такий показник, як акмеологічні інваріанти, що зумовлюють потребу особистості в активному саморозвитку;
 - компетентнісний підхід (С.Е.Шишов, І.Г.Агапов, В.А.Кальней [220; 221]), за яким “компетентність” визначається як сукупність особистісно-значущих загальних компетенцій, що дає змогу в контексті результативності навчання визначати результати діяльності тих, хто навчається; при цьому “компетенцію” розглядають як загальну здатність і готовність особистості до діяльності, що ґрунтується на знаннях і досвіді, набутих у процесі навчання;
 - творчий підхід (А.В.Растянников, С.Ю.Степанов, Д.В.Ушаков [167]); поняття компетентності сприймається у контексті спільної творчості як здатність особистості або групи продуктивно й гармонійно організовувати спільну взаємодію для розв'язування творчих завдань, де механізмом розвитку компетентності є рефлексія, яка дає змогу діяти адекватно,

згідно з умовами ситуації, причому з метою отримання результатів, що мають певну цінність. До складу поняття входять два види компетентності: компетентність суб'єкта в розв'язуванні творчих завдань і соціально-психологічна компетентність;

- суб'єктний підхід (Е.І.Огарьов [143]), за яким “компетентність” сприймається як оцінювальна категорія, що характеризує людину як суб'єкта діяльності, здатного планувати й здійснювати ефективні дії, спрямовані на раціональне досягнення мети. Компетентність суб'єкта зумовлюється глибоким розумінням суті завдань, досвідом, оволодінням передовими досягненнями, умінням обирати адекватні засоби та способи діяльності, почуттям відповідальності, здатністю аналізувати й коректувати діяльність;
- соціально-когнітивний підхід (Л.Первін, О.Джон [152], М.А.Холодна [208], М.О.Худякова [210]), за яким “компетентність” визначають як когнітивну (інтелектуальну) здатність індивіда, що ґрунтується на індивідуальному інтелекті й дає змогу розв'язувати проблеми або виконувати завдання, необхідні для досягнення мети.

У контексті нашого дослідження привертають увагу підходи до визначення компетентності в умовах професійної підготовки. Найбільш прийнятними для професійної підготовки, на нашу думку, є підходи, запропоновані В.А. Адольфом [3] і М.А. Чошановим [214; 215]). Вони розглядають “компетентність” як оцінювальну категорію професійної підготовки майбутніх фахівців. Водночас ці підходи принципово різняться між собою. Так, В.А.Адольф [3] доводить, що компетентність визначається як особистісна якість педагога, що охоплює високий рівень теоретичної і практичної, методологічної, психолого-педагогічної і методичної підготовки. Він зазначає, що професійна компетентність педагога ґрунтується на такій основі, як фундаментальна наукова освіта, емоційно-ціннісне ставлення до педагогічної діяльності, володіння педагогічними технологіями, готовність

до творчого розв'язання культурно-освітніх завдань, самореалізація особистості тощо.

За М.А.Чошановим [214; 215], поняття компетентності дасть змогу замінити традиційні компоненти результативності професійної підготовки, тобто “знання, уміння, навички” і взаємозв'язки між ними. Тому, як обґрунтовує автор дослідження, компетентність є реальною метою професійної підготовки. При цьому компетентність сприймається автором як стан адекватного виконання завдань, який докорінно відрізняється від досконалості. Адже досконалість визначається як абсолютний стан досягнення мети, і одночасно найвищий рівень функціонування, що досягається не всіма, і навряд чи в умовах професійної підготовки фахівця. Проте нам важко погодитися з тим, що компетентність у такому розумінні може бути метою професійної підготовки. Нагадаємо, що мета виражає соціальне замовлення і виконує роль системоутворюючого чинника всієї системи професійної підготовки [186, с. 74].

Та важливість цього підходу полягає в тому, що компетентність людини визначається автором у співвідношенні з рівнем виконання діяльності, а не у співвідношенні з досягненнями інших. Оригінальна спроба формалізувати припущення та можливі зміни в самому понятті відображена в дослідженні як “формула компетентності” [214, с.24]. Її складовими визначено мобільність знань, варіативність методу та критичність думки. Така сукупність дає змогу авторові розглядати рівні компетентності від мінімального, медіального до найповного. Отже, на думку дослідника, компетентність фахівця визначається як здатність обирати найбільш ефективне рішення на основі критичного аналізу ймовірних рішень (критичність думки), завдяки можливості постійно оновлювати професійні знання (мобільність знань) та застосовувати спеціальні методи відповідно до умов (варіативність методу), що у сукупності дають можливість розв'язувати завдання на сучасному рівні.

Проаналізувавши підходи до визначення поняття компетентності, що пропонуються авторами в психолого-педагогічній літературі, можна зробити висновок, що існуючий міждисциплінарний обмін думками щодо розуміння “компетентності” дає можливість дослідникам обґрунтувати та сформулювати новий зміст поняття на високому рівні, виходячи з цілей та інтересів своїх досліджень. Саме тому на сьогодні, використовуються різноманітні визначення компетентності (за даними І.Є.Єліної [47], - понад 30), які різняться між собою за своєю природою, специфікою розуміння сутності і змісту поняття. Це дає можливість обґрунтувати концепцію компетентності, що повинна будуватися на різних засадах, які взаємодоповнюватимуть одна одну, можуть конкурувати між собою, і навіть суперечити одна одній. Намагання побудувати такі концепції компетентності є в дослідженнях науковців [157; 164; 199], проте, на нашу думку, вони не відповідають загальнометодологічним принципам і не охоплюють всіх аспектів визначення компетентності.

Безумовно, наявність різноманітних підходів у психолого-педагогічній літературі до розуміння компетентності педагога не дає змоги інтегрувати різні визначення компетентності в одне поняття. Такий стан проблеми дає нам підстави визначати сутнісні характеристики самого поняття “компетентність” і сприймати її в межах нашого дослідження як психолого-педагогічну компетентність майбутнього викладача економіки.

1.2.2. Сутність компетентності. Аналізуючи різні підходи до визначення поняття компетентності, ми звернули увагу на той факт, що, констатуємо її важливе значення для професійної діяльності фахівця, взаємозумовленість професійним і особистісним розвитком та якістю професійної підготовки, більшість авторів не розглядають сутності поняття. Так, дослідниками практично вивчали фактично різні явища, що об’єднуються загальним поняттям “компетентність”. Саме тому й виникло й продовжують виникати безліч різних тлумачень компетентності педагога: педагогічна, психологічна, методична, комунікативна, мовленнєва,

аутопсихологічна, рефлексивна та ін. Це призводить до суперечностей: замість того щоб удосконалювати, розвивати та доповнювати поняття більшість дослідників розглядають його незалежно від інших, практично не враховуючи загальних моментів розвитку компетентності. Проте, якщо не розкриваються вихідні положення сутності поняття, то різні види і типи компетентності та способи її формування втрачають свою значущість.

Водночас, враховуючи багатофункційність компетентності стосовно різних видів діяльності (учіння, праця, спілкування), а не тільки професійної, можна стверджувати, що сутнісною характеристикою компетентності – може бути її *суб'єктність* як сукупність зумовлених суб'єктом специфічних ознак, що забезпечують можливість реалізації, розвитку, становлення компетентності.

Це припущення ми зробили на основі змістових характеристик понять компетентності, виділених у дослідженнях [125; 143; 167]. У більшості праць специфіка суб'єкта не розглядається, але зазначається сукупність дій, функцій, рис, якостей того, хто повинен компетентно здійснювати діяльність. Безумовно, ці описові змістові характеристики компетентності можуть бути наближеними до змістових характеристик суб'єкта.

Тому проблема психолого-педагогічної компетентності майбутнього викладача економіки має важливий, на нашу думку, аспект – необхідність розрізнення сутності цієї компетентності у двох можливих тлумаченнях: сутність професійної компетентності і сутність компетентності суб'єкта.

Сутність професійної компетентності. Професійна компетентність [94; 96; 114; 117] зорієнтована на конкретну галузь діяльності, тому за своїм функціональним змістом, формою досить тісно пов'язана з вимогами конкретної діяльності. здебільшого автори ототожнюють професійну компетентність з поняттям компетенції. Крім того, у цьому аспекті компетентність розглядається як досягнення певного рівня професійних знань, навичок, умінь, що є необхідною умовою успішного виконання функцій професійної діяльності. У такому розумінні її значення значно

ширше за традиційно визначений професійний досвід, але в нас немає впевненості, що йдеться не про майстерність, професіоналізм тощо. Таким чином, предметом вивчення могла бути не професійна компетентність за своєю сутністю, а особливості здобуття професійних знань, навичок і вмінь. Та, якщо враховувати висновки Р.Грановської [36], Е.Лузик [108] щодо розвитку і тривалості зберігання набутих знань і вмінь фахівця в умовах професійної підготовки і діяльності, то їх суттєвість у визначенні компетентності можна поставити під сумнів.

Слід зазначити, що в системі вищої освіти сутнісна природа професійної компетентності виявляється в двох аспектах [193, с. 46]: проєктивному і оцінювальному. Щодо першого аспекту, то, виходячи з аналізу професійно значущих якостей у більшості професійно компетентних фахівців, дослідники доводять, що компетентність інтегрує пріоритетні якості випускників вищої професійної школи, якими вони повинні оволодіти. Професійна компетентність, що виявляється в оцінювальному аспекту дає змогу визначити рівень відповідності професійної підготовки випускника та рівень професіоналізму педагога, який уже працює, ідеалізованому еталону професійно компетентного фахівця. Базовим теоретичним положенням для такого визначення професійної компетентності є модель (професіограма) спеціаліста, розроблена В.О.Сластьоніним [185, с. 90-91]. Вона охоплює якості й характеристики особистості педагога (комунікативна, професійно-педагогічна, пізнавальна спрямованість) та вимоги до психолого-педагогічної підготовки (знання і вміння) [185, с. 96]. Тому зрозуміло, що в більшості останніх психолого-педагогічних досліджень з проблеми професійної компетентності [8; 118; 195; 217] враховувався цей професіографічний підхід. Це можна пояснити і традиційним підходом до професійної діяльності, де ступінь ефективності її здійснення та рівень досягнення певного розвитку компетентності "...оцінюються за результатами професійної діяльності та відповідністю психічних властивостей вимогам діяльності" [25, с. 28]. Таким чином, у межах цих підходів сутність

професійної компетентності розглядається як результат відповідності здобутих знань, навичок і вмінь вимогам професійної діяльності та професійно значущих якостей особистості фахівців, що підготовлені до професійної діяльності або вже займаються нею.

Ми вважаємо, що можливості професіографічного підходу до обґрунтування сутності психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки є досить вузькими через додержання меж конкретної професійної діяльності. Підтвердженням цього є неоднозначне визначення професійної компетентності: то як знання справи, то включенням до змісту компетентності рівня освіти, досвіду та стажу роботи за фахом або як взаємозв'язок знань і способів їх реалізації на практиці [109, с.277]. Звужено “сферу професій”, до яких професійну компетентність включають як базову складову. Стосовно способів її формування, то здебільшого вони розглядаються як способи формування високого рівня виконання певної конкретної діяльності.

Сутність компетентності суб'єкта. У більшості досліджень [143; 167] розкрито істотні ознаки компетентності за допомогою специфічних характеристик суб'єкта, навіть коли безпосередньо не вживається поняття суб'єкта, а лише зазначається сукупність дій і функцій, що виконуються в межах компетентності. Професійна діяльність розцінюється як сукупність ситуацій (типових, нестандартних, творчих), в яких проявляються функціональні можливості суб'єкта як здатність ефективно розв'язувати завдання. Тому реальним предметом вивчення стають не сама професійна діяльність та її професійні ситуації, а по суті особливості суб'єкта в умовах ефективного розв'язування цих ситуацій. Ми вважаємо, що у таких випадках йдеться про компетентність суб'єкта професійної діяльності.

Аналіз літературних джерел [2; 10; 17; 31; 105; 154; 200] показав, що категорія суб'єкта досить широко вживається у філософсько-психологічній літературі, але не має загальноприйнятого визначення. При цьому більшість авторів до характеристик суб'єкта відносять здатність до самостійного

цілепокладання і прогнозування, свободу вибору, відповідальність за прийняття рішень тощо. Теоретичною базою для такого розуміння характеристик суб'єкта є пояснення категорії суб'єкта на основі системи взаємозв'язків "активність – діяльність". У першому випадку, слід вважати, що мова йдеться про розвиток людини як суб'єкта психічної активності, а у другому, про розвиток людини як суб'єкта діяльності. Проте наведені характеристики суб'єкта, що використовуються для визначення компетентності суб'єкта діяльності не відображають характеристики суб'єкта психічної активності, тобто враховуються тільки особливості суб'єкта діяльності. Тому неможливо виявити специфіку означених понять стосовно сутності психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки та способи її розвитку.

Слід зазначити, що іноді ототожнюються поняття особистості і суб'єкта діяльності, не враховуються узагальнення та відмінності між цими поняттями та поняттям суб'єкта психічної активності. Так, "особистість – це загальне родове визначення людини. Людина як суб'єкт вільної (доцільної, мотивованої усвідомленням необхідності змінювати обставини) діяльності визначається чітко та однозначно – особистість" [207, с. 33]. Вираз "суб'єкт вільної діяльності" свідчить про вияв активності, творчості як ознак суб'єкта діяльності. Це призводить до відносного збігу значень наведених понять, але при цьому функціональний зміст їх не збігається. Слід звернути увагу на те, що найвищий ступінь розвитку особистості не обов'язково повинен збігатися з найвищим виявом розвитку суб'єкта діяльності. Насправді, як ми вважаємо, відбувається ототожнення результатів розвитку особистості і суб'єкта психічної активності, але вони відрізняються від результатів розвитку суб'єкта діяльності. Це дозволяє нам визначити ще одну специфічну ознаку компетентності суб'єкта – *функціональність* як здатність ефективно здійснювати професійну діяльність.

Потрібно зазначити, що функціональність, до якої традиційно відносять вищі психічні функції (мислення, уява і т.д.) [10] і яка відповідає

розумінню людини як особистості, збігається з функціями суб'єкта психічної активності (увага, пам'ять, уява, воля, мовлення, мислення, переживання) [201, с.25-26], які є доміантними на етапі становлення людини як суб'єкта психічної активності. Водночас, бути суб'єктом психічної активності – означає здатність свідомо, відповідально і творчо, тобто за допомогою вчинку спрямовувати власний розвиток [201, с.27], причому рівень “акме” повинен відповідати рівню вільної, творчої, свідомої, відповідальної діяльності.

Безперечно, що функції суб'єкта діяльності відрізняються від вищих психічних функцій за своєю сутністю. Так, суб'єкт діяльності “аналізує ситуацію, оцінює її, ставить цілі, планує їх досягнення, приймає рішення, контролює практичні дії, тобто задіяно такі функції суб'єкта як аналіз, оцінка, цілепокладання, планування, прийняття рішення тощо [99, с. 18]. Зрозуміло, що виконання зазначених функцій є можливим тільки завдяки психічним функціям відносно яких вони є інтегративними новотворами. Тому у визначенні суб'єкта діяльності як “істотного філософсько-психологічного поняття, яке може бути достатньою теоретичною основою для пояснення у перспективі психічних властивостей людини: суб'єкт діяльності є справжнім їх індикатором і системоутворюючою основою” [207, с. 51].

Традиційно у вітчизняній психології вважається, що сукупність вищих психічних функцій становить таке багатогранне поняття, як інтелект. До складу інтелекту відносять вищі психічні функції (за Л.С.Виготським): мислення, мову й мовлення та уяву. Вони залишаються провідними і в сучасних дослідженнях інтелекту [190; 191], оскільки відіграють провідну інтеграційно-об'єднувальну роль у структурі інтегрованого інтелекту.

Таким чином, нам здається, що обґрунтування збіжності функцій суб'єкта психічної активності, суб'єкта діяльності, особистості недостатньо, щоб обґрунтувати сутнісну природу компетентності суб'єкта діяльності та механізми її становлення, а отже і способи її розвитку. Безумовно, що певний

рівень розвитку компетентності залежить не тільки від внутрішніх механізмів розвитку зрілого суб'єкта, на його розвиток впливають і зовнішні чинники.

Нагадаємо, що цілеспрямована зміна зовнішніх умов та обставин зумовлює зміну способів діяльності, знань, умінь і навичок, потреб та здібностей – тобто "переробку самого себе" [207, с. 31]. Підтвердженням цього є ідея детермінації розвитку особистості в процесі успішного оволодіння діяльністю, якщо вона є особистісно-значущою для суб'єкта діяльності. Тим самим діяльність є оптимальною умовою для творчого саморозвитку особистості як суб'єкта діяльності [2; 27, с.45-61] як виконавця діяльності з тим чи іншим рівнем розвитку здібностей. Крім того, зміна особистісного ставлення до способу виконання професійної діяльності, що якісно відрізняється від цілей і результату діяльності і виражається в динаміці "Я - образ", зміні стилю мислення та реалізації набутого професійного досвіду, є значимою для визначення сутності компетентності суб'єкта професійної діяльності.

Доцільним згадати підхід, запропонований Є.Ю.Коржовою [88]. Так, процес розвитку особистості розглядається як постійна зміна, не тільки особистісних властивостей, а й особливостей ситуації. Вектор розвитку особистості може спрямовуватись у бік як прогресу, так і регресу. Це залежить, на думку автора, від вибору мети, яка може бути орієнтована або на адаптацію (приспосовування особистості до ситуації), або на творчість (вихід за межі ситуації). Тут ми вбачаємо можливість застосування ситуаційного підходу до визначення істотних характеристик психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки, теоретичну базу [14; 211] якого становлять положення про вплив ситуацій на особистість та вибір нею стратегій поведінки.

В усіх випадках вплив зовнішніх чинників на прогресивний розвиток суб'єкта в аспекті проблеми компетентності є можливим лише в умовах творчості. А творчість, як відомо, вважають особистісним дериватом інтелекту [190; 191]. Таким чином, для визначення сутності психолого-

педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки необхідно, на нашу думку, враховувати зазначені специфічні ознаки як суб'єкта діяльності (активність, творчість, функціональність, відповідальність тощо), так і ознаки та вимоги самої професійної діяльності, але не як звичайну суму згаданих характеристик, а їх інтеграцію або результат впливу специфічних ознак.

У контексті нашого дослідження привертають увагу праці В.А.Козакова [79], Д.І.Дзвінчука [42; 79], в яких визначено компетентність викладача у системі підвищення кваліфікації. Під компетентністю дослідники розуміють актуалізовану активну спроможність викладача реалізувати всі компоненти спільної навчальної діяльності (цілі, мотиви, планування, організацію тощо), яка зумовлюється його знаннями, навичками, уміннями, засвоєними видами і способами (технологіями) навчання та предметом викладання, а також здібностями й психологічними особистими властивостями (темперамент, риси, спрямованість особистості тощо). Ми не можемо повністю погодитися з таким визначенням компетентності викладача. По-перше, автори наголошують на виявленні компетентності у спільній діяльності (сам феномен спільної діяльності досить складний і широкий щодо визначення суб'єкта), а компетентність викладача може виявлятися і в індивідуальній діяльності. Адже сутність компетентності полягає не в спільному розв'язуванні професійних завдань, а в індивідуальній здатності суб'єкта розв'язувати завдання в умовах професійної діяльності. По-друге, компетентність зумовлюється психофізіологічними властивостями, здібностями і спрямованістю, що є передумовою виконання суб'єктом своєї ролі (І.О.Зимня [63]) і виявляють, на нашу думку, вузький зміст компетентності. Водночас у дослідженнях цих самих авторів [42; 79] зроблено гіпотетичне припущення, яке на жаль не відображено в зазначеному понятті компетентності, стосовно того, що її сутність полягає в здатності актуалізувати знання, навички, уміння і виявляти їх адекватно ситуації. Ця здатність, як вони вважають, майже узагальнюється із сутністю інтелекту як здатності пізнавати світ і можливістю регулювати

свою поведінку на основі цього пізнання. Ми маємо намір теоретично обґрунтувати і експериментально перевірити таке гіпотетичне припущення щодо ототожнення сутності інтелекту із сутністю компетентності.

Зовсім інший підхід до розуміння компетентності викладача пропонує група авторів [141, с. 17] поєднуючи в цьому понятті всі види компетентності. Так, компетентність викладача професійної освіти усвідомлюється як єдність загальної компетентності, що необхідна людині незалежно від професії, компетентності в тій сфері професійної діяльності, в якій він навчає студентів, та психолого-педагогічної компетентності. Причому професійна компетентність розуміється дослідниками традиційно і, на нашу думку, дуже вузько - як педагогічна умілість, тобто володіння педагогічними вміннями і навичками, що забезпечують грамотну і педагогічно доцільну організацію педагогічного процесу.

Наш підхід до розуміння компетентності як сукупності професійної компетентності і компетентності суб'єкта, дає змогу, визначити сутність психолого-педагогічної компетентності викладачів економіки як ступінь взаємозв'язку об'єктивної професійної діяльності та суб'єктивних можливостей фахівця, які забезпечують успішну та ефективну діяльність. Причому об'єктивна діяльність педагога визначена сучасними вимогами до суб'єкта професійної діяльності, а суб'єктивні можливості фахівця відображають здатність ефективно займатись педагогічною діяльністю, постійно підвищуючи її рівень. Тому зрозуміло, що психолого-педагогічна компетентність сучасного викладача повинна формуватись, з одного боку, відповідно до суспільних вимог та умов професійної діяльності, а з другого – з урахуванням наявного рівня особистісного та професійного розвитку особистості, тим самим впливаючи на процес професійного становлення майбутнього фахівця в умовах професійної підготовки.

У контексті нашого дослідження, спираючись на розглянуті підходи, можна визначити сутність психолого-педагогічної компетентності викладачів економіки з урахуванням наявності взаємозв'язку між функціональною

системою управління навчанням [227] та функціональною моделлю педагогічної діяльності [94]. Це дає можливість розглянути у процесуальному плані сутність психолого-педагогічної компетентності як єдність основних функцій суб'єкта, що є виконавцем професійної діяльності, а також довести або спростувати можливість її цілеспрямованого формування в процесі професійної підготовки, оскільки функції суб'єкта діяльності перебувають у тісному взаємозв'язку з розвитком вищих психічних функцій. Отже, ми вважаємо, що потрібно виділити такі функції психолого-педагогічної компетентності викладача економіки, які в подальшому можуть бути функціональними компонентами в її структурі:

- 1) цільова - компетенція проектування особистості учня, здатного самостійно й вільно орієнтуватися та компетентно діяти в економічному середовищі;
- 2) інформаційна - професійно-предметна компетенція щодо змісту економічної освіти та виховання;
- 3) прогностична - компетенція щодо формування економічного мислення і культури учнів, що забезпечать доцільну економічну поведінку та діяльність;
- 4) прийняття рішення - альтернативно-стратегічна компетенція стосовно вибору оптимальних (інноваційних) способів впливу на особистість учня в процесі викладання економічних дисциплін;
- 5) організаційно-виконавча - методична компетенція щодо процесу організації та реалізації економічної освіти і виховання;
- 6) комунікаційна – компетенція щодо реалізації "суб'єкт - суб'єктних" відношень у процесі вивчення дисциплін економічного циклу;
- 7) контроль-оцінювальна - діагностична компетенція щодо вибору технологій оцінювання і контролю навченості та вихованості учнів на основі опанування економічних дисциплін;
- 8) корекційна - компетенція щодо усунення небажаних відхилень і змін в економічному мисленні та культурі учнів.

Водночас таке функціональне сприйняття психолого-педагогічної компетентності викладача економіки є доцільним тоді, коли оцінюється реальна педагогічна діяльність, а в процесі професійної підготовки студентів ця структура підходить значно менше. Проте, ми вважаємо, що кожен з наведених функціональних компонентів може являти собою алгоритм розв'язання педагогічних ситуацій і відображати певну послідовність у загальному процесі. Крім того, врахування сутності психолого-педагогічної компетентності як інтеграції функцій суб'єкта діяльності з вищими психічними функціями особистості сприяє пошуку оптимальних дидактичних умов її формування в процесі професійної підготовки

Але якщо психолого-педагогічну компетентність викладачів економіки уявити тільки в зовнішньому (функціонально-виконавчому) аспекті, тоді не відображається повною мірою сутність поняття у внутрішньому аспекті, оскільки немає взаємозв'язку між можливістю та виявом сукупності вищих психічних функцій суб'єкта. Такою засадою внутрішнього механізму вияву сутності психолого-педагогічної компетентності, як ми вважаємо, могло б бути поняття професійного інтелекту (див. рис. 1.1).

Та оскільки немає в науковій літературі чіткого визначення цього поняття як наукової категорії, ми будемо в подальшому обґрунтовувати наші погляди щодо визначення психолого-педагогічної компетентності, спираючись на суттєві характеристики поняття професійного інтелекту, в якому поєднано характеристики понять компетентності та інтелекту.

Таким чином, сутність психолого-педагогічної компетентності викладача економіки виявляється в поєднанні функціональних можливостей суб'єкта досягти найвищого рівня компетентності й здатності реалізовувати її в умовах розв'язання ситуацій (типових, нетипових, творчих) у процесі професійної діяльності.

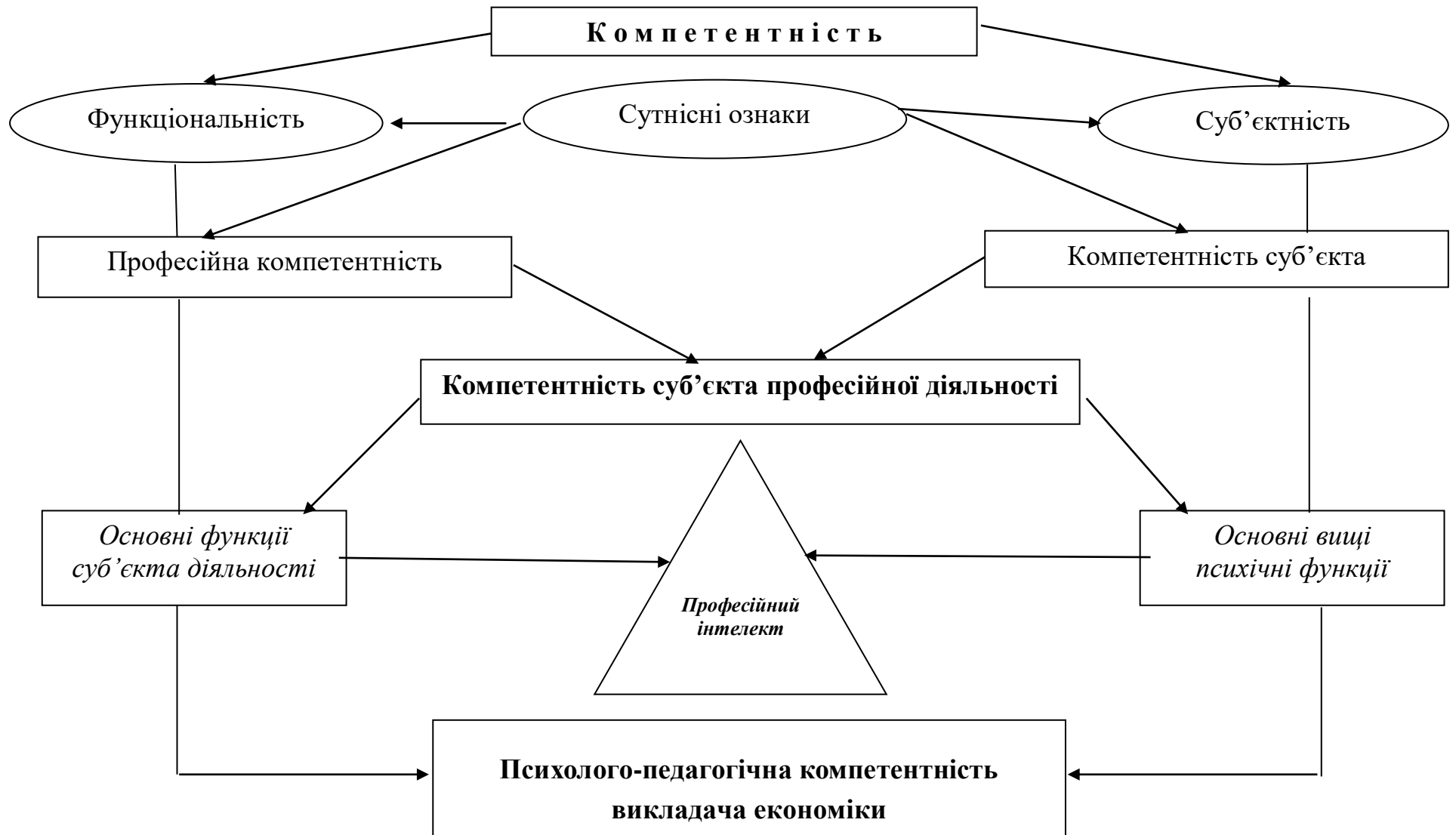


Рис. 1.1. Сутність психолого-педагогічної компетентності викладача економіки

1.2.3. Структура компетентності. Підходи до з'ясування цієї проблеми певною мірою визначаються позицією дослідників стосовно співвідношення структур компетентності і таких понять, як “готовність”, “діяльність”, “професіоналізм” тощо. Ми не маємо наміру докладно розкривати теоретичні засади цих підходів до визначення структури компетентності, зробимо це в узагальненому вигляді. Результати аналізу психолого-педагогічних досліджень [118; 154; 195; 213; 217; 230] свідчать, що компетентність має певну структуру, до складу якої входять компоненти, що гіпотетично визначені та експериментально перевірені в кожному окремому дослідженні. Найчастіше в структурі компетентності виділяють: операційно-технічну сферу (знання, навички, уміння, професійно важливі якості); мотиваційну сферу (спрямованість, інтерес, мотиви, потреби); практично-діяльнісну сферу (засоби виконання діяльності, результативні показники діяльності). Наповнення змістом структурних компонентів відбувається варіативно, залежно від професії або виду діяльності суб'єкта. Найбільшою варіативністю і невизначеністю характеризуються професійно важливі якості. Визначаючи їх, дослідники або керуються традиційним кваліфікаційним підходом до особистості майбутнього фахівця або спираються на ідеальну модель сучасного фахівця. здебільшого це особистісні властивості, значно рідше може бути мислення як професійно важлива якість.

Слід також зазначити, що, крім згаданих структурних компонентів у деяких дослідженнях [47; 167] виділяють рефлексивну сферу (аналіз та оцінка відповідності здобутого результату поставленим цілям). Водночас у дослідженні С.О. Гапоненка [33] подано структуру компетентності як сукупність особистісного, інтелектуального, функціонально-предметного та адаптивного компонентів.

Певний інтерес викликає дослідження М.О.Худякової [210], в якому застосовується функціональний підхід до розкриття структури компетентності. Зокрема, структуру подано як сукупність функцій, що

розкривають зміст, властивості компетентності та засоби її формування. Виділено такі функції компетентності: гносеологічна (система знань); аксіологічна (система цінностей); антиципація, з якою пов'язані прогноз і рефлексія (інтелектуальні якості: допитливість, критичність, креативність тощо); регулювання діяльності (система умінь і навичок); саморегулювання (система моральних якостей); адаптація (система психічних якостей: емоції, пам'ять, увага, уява тощо); інтеграційна (результативність діяльності, самосвідомість, саморозвиток та ін.).

У контексті нашого дослідження увагу привертає структура інтелектуальної компетентності [65, с.25; 209] як особливого типу знань, що забезпечує можливість прийняття ефективних рішень, зокрема в екстремальних умовах. Структура інтелектуальної компетентності стосовно системи знань:

- різноманітність (наявність різноманітніших знань);
- артикульованість (елементи знань, чітко визначені і взаємопов'язані);
- гнучкість (зміст окремих елементів знань і зв'язки між ними можуть швидко змінюватися під впливом об'єктивних чинників навіть тоді, коли знання перетворюються в незнання);
- швидкість актуалізації (оперативність і легка доступність знань);
- можливість застосування знань у різноманітних ситуаціях;
- наявність ключових елементів;
- категоріальний характер (визначається роль того типу знань, що подаються у вигляді загальних принципів, підходів, ідей);
- володіння не тільки декларативними знаннями (про те, "що"), а й процедурними (про те, "як");
- наявність інформації про власні знання.

При цьому, як вважають дослідники, знання є елементарною одиницею в структурі компетентності.

Незважаючи на неоднозначність у визначенні структури компетентності можна все таки виділити спільні структурні компоненти. Це професійні знання, навички, уміння, інтелектуальні якості як професійно важливі, рефлексія тощо. Специфічною в структурі є взаємодія функцій, яка лише умовно диференціює в процесі професійної діяльності. Ми вважаємо, що ефективність функцій у структурі компетентності пов'язана із гнучкістю виконання професійних завдань.

На основі аналізу праць, в яких подано структуру компетентності, можна стверджувати, що виділення структурних елементів не дає можливості повністю усвідомити сутність компетентності, з'ясувати її структуру, чинники і механізми її формування в певних умовах.

Наголосимо, що в такому разі ми, як і попередні дослідники, маємо намір ототожнити структуру компетентності із структурою іншого поняття. У нашому випадку цим поняттям є професійний інтелект. Проте складність полягає в тому, що поняття професійного інтелекту, його структура й досі є предметом специфічних (і одиничних) досліджень. Нам здається неможливим виявлення принципових відмінностей у структурі психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки, та вивчення впливу на ефективність і успішність професійної діяльності кожного структурного елемента, оскільки пропонуються різноманітні підходи до з'ясування структури компетентності.

Таким чином, загальною особливістю у формуванні поняття компетентності як наукової категорії є суперечність між структурними компонентами, що остаточно ще не склалися. Інакше кажучи, сутність компетентності як наукової категорії остаточно не визначено. Такий стан речей, свідчить про можливість віднесення до структури психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки “нових” елементів або надання “нового погляду” на визначення структури компетентності на основі суттєвих характеристик професійного інтелекту, що забезпечить цілісність її уявлення.

1.3. Професійний інтелект як системоутворюючий чинник формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки

Компетентність суб'єкта професійної діяльності знаходить своє істотне та специфічне відображення в інтеграції поняття “професійний інтелект”, що має подвійний зміст: професійний аспект компетентності, нерозривність і безпосередній зв'язок об'єктивних і суб'єктивних вимог у всіх виявах професійної діяльності; застосування набутого досвіду в своїй життєдіяльності. Це зумовлює потребу в обґрунтуванні наших поглядів на сутність психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів економічних дисциплін на основі розуміння професійного інтелекту. Для цього потрібно узагальнити функціональну сутність понять інтелекту і компетентності, подати співвідношення їх змістової сутності, розкрити сутність понять “професійне” та “практичне мислення”, “практичний” і “професійний інтелект”.

Як показує аналіз літературних джерел [157; 232; 234], є два протилежних погляди на функціональний взаємозв'язок і змістове співвідношення понять компетентності та інтелекту. Прибічники першого погляду ототожнюють компетентність з поняттям інтелекту, оскільки ґрунтують висновки на загальній ознаці кожного із них. Так, Д.Голт на основі свого дослідження зробить висновок, що інтелект - це стиль життя, спосіб поведінки у різноманітних ситуаціях, особливо нових, незнайомих, складних [234, с. 358]. Тим самим поняття інтелекту наближається до загальновідомого розуміння суті компетентності як сукупності способів і прийомів діяльності, що забезпечують ефективність розв'язання професійних ситуацій.

Інакше розглядають співвідношення компетентності та інтелекту американські дослідники К. Скайє, Дж. Гонд, М. Квейхаген [за 231], які

стверджують, що неможливо ототожнювати інтелект і компетентність. Так, компетентність, на їхню думку, - це “уміння створювати стратегію дії, передбачати наслідки для досягнення поставленої мети та роботи корисні висновки із успіхів або невдач при складанні нових планів” [цит. за 231, с. 119]. Автори вважають, що компетентна поведінка – це застосування інтелектуальних здібностей у повсякденних ситуаціях. А сама компетентність, на думку К. Скайє, - фенотипічне вираження комбінації генотипічних факторів інтелектуального розвитку, які забезпечують адаптивну поведінку в специфічних ситуаціях або класі ситуацій [за 231, с. 120]. Тим самим компетентність зводиться, хоч автори так не вважають, до загальновідомого поняття інтелекту як розумної поведінки.

Отже, обидва підходи, незважаючи на те, що у першому випадку йдеться про інтелект як стиль життя та спосіб поведінки, а в другому - про компетентність як здатність обирати стратегію поведінки, що дасть змогу суб'єкту адаптуватися до специфічних умов ситуації, практично підтверджують спільне розуміння як у функціональному, так і змістовому аспекті понять інтелекту і компетентності. Безумовно, при цьому не розв'язується така складна проблема, як з'ясування спільного або відмінного між інтелектом і компетентністю, ми лише усвідомлюємо складність розуміння обох понять.

Альтернативний підхід до розуміння інтелекту пропонується Р.Стернбергом (концепції інтелекту). Він дає змогу поєднати вивчення інтелекту і здібностей з дослідженнями компетентності (концепції компетентності) інших дослідників (Еріксон, Сміт, Чейз, Саймон) [157, с.12-13]. Вихідним положенням співвідношення інтелекту і компетентності у працях Р.Стернберга є теза, що інтелект - це здібність, яка розвивається, але не тільки завдяки взаємодії генетичних чинників і середовища. Пріоритетну роль у розвитку інтелекту відіграє набутий досвід, який визначається як тривалий процес набуття та узагальнення навичок, що необхідні для досягнення високого рівня майстерності в тих чи інших сферах

життєдіяльності [157, с. 13]. У цьому випадку навички відображають рівень інтелекту, а інтелект набирає форму набутого досвіду, тобто компетентності. Таким чином, інтелект і компетентність пов'язуються загальними психологічними механізмами. При цьому інтелект усвідомлюється як здатність адаптувати, формувати і обирати навколишні умови для досягнення особистих цілей з урахуванням суспільного і культурного контексту [157, с. 36]. А компетентність - це не оволодіння безпосередньо знаннями, а їх гнучке застосування, що залежить від аналітичних (критичність мислення: аналіз та оцінка ідеї, розв'язання проблеми і прийняття рішення), творчих (вихід за межі існуючого, щоб генерувати нові ідеї) і практичних (інструментальні ідеї) навичок [157, с. 13-37] тощо.

Подібні підходи розглядаються і в сучасній системі підготовки викладачів [39; с. 4], оскільки компетентність (досконала) забезпечує формування нового стилю мислення педагогів завдяки теоретичній готовності (наявність аналітичних, прогностичних, проєктивних, реалективних умінь) та практичній, що виражається у зовнішніх уміннях, тобто у діях, які можна спостерігати.

Отже, результати аналізу підходів до розуміння компетентності та інтелекту показують, що, сприймаючи майже однаково інтелект і компетентність, дослідники намагаються довести неможливість ототожнення понять, а в іншому випадку, незважаючи на відмінності в усвідомленні сутності згаданих понять, співвідносять їх за механізмами функціонування та формування. Тому ми вважаємо за необхідне виявити можливий зв'язок між компетентністю та інтелектом, враховуючи наявність їх структури та її складових.

Безумовно, що останні дослідження інтелекту [4; 44; 191; 208] підтверджують його когнітивну структуру, що не зводиться до певних вищих психічних функцій або їх сукупності та наявності міжфункціональної природи інтелекту. Так, завдяки дослідженням, що були започатковані ще Б.Г.Ананьєвим, до структури інтелекту віднесено такі основні компоненти,

як вербальний і невербальний, мнемологічний, атенційний [196, с. 103-104], а вияв різнорівневих зв'язків між ними, починаючи від так званих природних і до соціально-особистісних, свідчить про наявність відповідної організації цілісної системи інтелекту як структури міжфункціональних зв'язків. Сучасні дослідження в межах інтегративного підходу до інтелекту [190, с. 6] дають можливість сприймати інтелект як механізм породження (створення і перетворення) особистісної системи ментальних моделей світу, де істотним моментом є інтеграція складників у єдиний інтелект. Так, структура інтегрованого інтелекту [190, с.12-14] означає інтеграцію і взаємодію таких складників:

- провідних когнітивних (орієнтувальних) - мислення, мова й мовлення, уява – вищі психічні функції (за Л.С.Виготським);
- метакогнітивних (ціннісних) - метапізнання, метакогнітивний моніторинг, метакогнітивне спостереження, рефлексія, мова мислення, інтелектуальні стратегії та вміння, абстрактні концептуальні структури, інтелектуальні диспозиції, інтуїція і психологічний захист.

Розглядаючи проблему ототожнення інтелекту та компетентності з погляду структури обох понять настільки, наскільки це важливо для нашого дослідження, ми повинні враховувати той факт, що структури компетентності (п.1.2) не мають ніякої спорідненості зі структурою інтелекту. У такому разі, на нашу думку, неможливо ототожнювати поняття інтелекту з компетентністю. При цьому ми не заперечуємо взаємозумовленості та взаємозв'язку обох понять, оскільки загальновідомо, що інтелект опосередковує не тільки успішність діяльності, а й цілісний професійний розвиток особистості фахівця.

Глибоке вивчення проблеми наводить нас на думку, що саме існуючий взаємозв'язок між інтелектом і компетентністю підтверджує, що досягнення високого рівня компетентності не можливе без високого рівня інтелекту. Водночас ставиться під сумнів зумовленість поєднання високого рівня

інтелекту і високого рівня компетентності та як наслідок успішний результат діяльності. Тому ми зробили припущення, що саме професійний інтелект є системоутворюючим чинником формування компетентності суб'єкта діяльності. Визначення компетентності фахівця на основі суттєвих характеристик професійного інтелекту, незважаючи на те, що їх визначення не є остаточною, все - таки дасть змогу відійти від результативно-змістового аспекту компетентності, який найчастіше застосовують при атестації педагогічних працівників.

Дійсним є факт, що наявність системи знань, умінь і навичок, володіння способами і прийомами діяльності ще не означає, що вона компетентно здійснюється. Водночас професійна діяльність більшою мірою спирається не стільки на набутий досвід, скільки на можливість його якісного застосування при розв'язуванні професійних ситуацій. При цьому, слід враховувати загальновідомі механізми функціонування пізнавальної діяльності (за Л.В.Шеншевим): 1) стимулювання зовні незвичною ситуацією, що зумовлює необхідність орієнтування; 2) пізнання проблемної ситуації відносно того, що сприймається усіма як те, що розуміється само собою [за 26, с. 23]. Тим самим підтверджується зовнішня і внутрішня детермінація компетентного здійснення діяльності. Можна припустити, що стимулювання зовні та пізнання професійних ситуацій відбуваються завдяки виявленню професійного інтелекту.

До останнього часу не сформульовано чіткого визначення поняття професійного інтелекту як наукової категорії. Водночас, незважаючи на те, що спеціальні дослідження щодо формування компетентності спираючись на суттєві характеристики професійного інтелекту не проводилося, все-таки проблеми професійного інтелекту, або професійного мислення, практичного мислення, практичного інтелекту у контексті компетентності певним чином відображались у психолого-педагогічних дослідженнях [22; 51; 136; 144; 171].

Так, важливого значення набули дослідження професійного мислення і практичного мислення. Майже всі дослідження ґрунтуються на професіональному принципі, за яким виявлялися типологічні особливості професійної діяльності, що впливають на специфіку професійного мислення. Професійне мислення здебільшого розкривається у дослідженнях у двох аспектах: якісному і предметному [171, с. 132]. У першому аспекті особливості професійного мислення відображають професійно-кваліфікаційний рівень фахівця і дають змогу успішно розв'язувати професійні нестандартні (творчі) ситуації. В предметному аспекті розкриваються ті особливості мислення, що зумовлені стереотипним характером професійної діяльності і ґрунтуються на набутому досвіді. Саме завдяки їм успішно розв'язуються типові професійні ситуації. Проте, професійне мислення фахівця (педагогічне, технічне, математичне і т.п.), що виявляється в діяльності, являє собою інтеграцію творчого компонента (якісний аспект) і репродуктивного (предметний аспект) [171]. На основі аналізу педагогічних підходів до природи мислення Є.І.Рогов [171] констатує, що в більшості досліджень розкривається тільки його зовнішній вияв, залишаються поза увагою механізми виникнення, динаміка становлення на різних етапах професіоналізації та його результативність відповідно до різноманітних класифікацій. Крім того, розкривається функція мислення, що адаптується до вимог і завдань професійної діяльності [136; 144]. Тому зрозумілими є наміри деяких дослідників [51, с. 110] ототожнювати професійне мислення з поняттям професійної компетентності або відносити професійне мислення до структури професійної компетентності педагога [134], ступінь розвитку якого виявляється в розв'язуванні педагогічних ситуацій стратегічного, тактичного і операційного характеру.

У педагогічній діяльності поняття практичного мислення не набуло такого поширення, як педагогічне мислення. Це можна пояснити тим, що в основі практичного мислення визначено такі істотні характеристики, як зв'язок з діями, безпосереднє практичне перетворення світу, конкретність,

часові обмеження, інтуїція, що властиві всім різновидам цього мислення [22; 173]. У більшості досліджень з проблеми практичного мислення розкриваються його особливості в складі професійного мислення. Але в розв'язуванні професійних ситуацій важливу роль відіграють не особливості мислення, а способи дій у кожному конкретному виді професійної діяльності. Причому, існує думка, що з набуттям досвіду роль практичного мислення змінюється, оскільки зменшується проблемність у практичній діяльності [52; 53], тобто з'являється здатність відчувати проблему в завданнях, що потребують розв'язування та здатність відчувати виникнення проблемних ситуацій.

У педагогічних дослідженнях практичне мислення розглядається в складі психологічної структури діяльності педагога [135] або в складі діагностичного мислення педагога [13], що спрямоване на розв'язування практичних ситуацій в умовах часового обмеження, або як творче мислення [182; 183]. Формування такого мислення залежить від досвіду і суб'єктивних можливостей педагога стосовно діагностування практичних ситуацій та їх творчого розв'язування. Ототожнення практичного мислення з компетентністю можна виявити у дослідженнях [65, с.25; 208], де компетентність розглядається як особливий тип знань, що забезпечують можливість прийняття ефективних рішень у конкретній предметній діяльності, зокрема в екстремальних умовах (інтелектуальна компетентність). У практичному аспекті компетентність є базовою інтелектуальною якістю особистості, що потребує цілеспрямованого формування. У наявності взаємозв'язку між компетентністю і практичним мисленням переконує в своєму дослідженні Р.Стернберг [157, с. 12], який вважає, що практичне мислення, подібно більшості здібностей, можна розглядати як форму розвивальної компетентності.

Результати аналізу психолого-педагогічної літератури показали, що застосування поняття “практичний інтелект” не дає змоги дослідникам остаточно виявити внутрішні механізми і закономірні процеси компетентної

поведінки суб'єкта щодо успішного розв'язування професійних завдань. Так, практичний інтелект сприймають як знання для реалізації конкретних дій [157; 203]. При цьому розглядаються тільки знання, здобуті завдяки досвіду. [157, с. 102]. Тим самим у структурі практичного інтелекту виділяють соціальний та емоційний аспект. Автори деяких досліджень [231; 232; 233], намагаються з'ясувати сутність практичного інтелекту в межах компетентності, яку розглядають як конструкт, що узагальнює знання і навички, залучені до процесу досягнення цілей і розв'язування проблем. Щодо компетентності, то вважають, що вона ґрунтується на знаннях, які характеризуються гнучкістю їх застосування, що певною мірою залежить від аналітичних, творчих і практичних навичок [157, с. 13]. Як бачимо, професійне мислення, практичне мислення, практичний інтелект широко розглядається у психолого-педагогічних дослідженнях. Водночас результати аналізу наукових праць свідчать, що проблема професійного інтелекту ще потребує глибокого теоретичного дослідження.

У зв'язку з цим розглянемо практичний аспект цієї проблеми. Існує понад 300 тисяч професій, з них близько 13 тисяч являють собою різні форми інтелектуальної діяльності. Причому умови їх діяльності майже однакові, у тому числі і діяльності вчителів [158, с. 9]. Підтвердженням того, що педагогічна діяльність зорієнтована на когнітивний характер, є підхід до розуміння її структури, що пропонується групою авторів [159]. Обґрунтовуючи його автори спираються тільки на елементи мисленнєвої діяльності. До структури діяльності педагога відносять: педагогічне передбачення, прогнозування, методичне осмислення та організацію впливів за допомогою засобів різних видів діяльності, аналіз досягнутих результатів відповідно до мети та завдань тощо. Певна річ, що структурні елементи педагогічної діяльності залежать від впливу конкретних суб'єктивних та об'єктивних чинників, які підвищують або знижують ефективність діяльності педагога.

Спинимось докладно на деяких підходах до розуміння професійного інтелекту в сфері інтелектуальної діяльності.

Так, А.І.Нафтульєв [137]. розглядає професійний інтелект як складну функціональну систему, що забезпечує орієнтовно-пошукову активність суб'єкта і прийняття ним оперативних рішень у конкретній професійній діяльності. При цьому професійний інтелект як інтегральний ефект конкретної соціально-детермінованої діяльності, на думку автора, забезпечує адаптацію (у широкому значенні) до неї суб'єкта [137, с. 45]. Проте таке розуміння професійного інтелекту, на нашу думку, майже наближається до визначення практичного мислення, оскільки автор вважає за необхідне формування оперативних способів розв'язування завдань. А адаптаційна функція, що є пріоритетною для професійного інтелекту, ототожнює його з професійним мисленням. Водночас автор визначає рівні розвитку професійного інтелекту, що дає змогу з'ясувати детермінацію психологічної стабільності професійної діяльності та стабілізувати її відносну автономність [137, с. 45]:

- рівень узагальнених стратегій орієнтовно-пошукової, прогностичної, діагностичної активності, на основі яких і формуються конкретні способи розв'язування професійних завдань;
- рівень рухливості ієрархії критеріїв оцінювання обставин, що склалися, та генерування рішень.

Цей підхід привертає увагу тим, що професійний інтелект як інтегративне утворення детермінує активність суб'єкта діяльності в розв'язуванні професійних завдань.

Крім того, привертає увагу визначення А.І.Нафтульєвим структури професійного інтелекту. Так, діяльність відображається в суб'єкті як когнітивно-регуляторна система, яка називається інтелектом. Саме вона являє собою складний об'єкт, який допускає безліч членувань, причому кожне з них сприяє виявленню суттєво різних компонентів в інтелекті, що його відображають [137, с. 45-46]. Тому системна побудова діяльності

зумовлює відповідні до неї інтелектуальні структури. Автор, виділяє наступні взаємодоповнюючі способи опису структури професійного інтелекту [137, с.46]:

- морфологічний - через елементарно-структурну побудову діяльності (світ завдань, світ речей, технологія та семіозис), яка задає набір основних “аналізаторних” систем, що створюють інтелект суб'єкта;
- параметричний - через чинниковий опис діяльності, що зумовлює властивості інтелекту;
- функціональний - через вимоги до суб'єкта, що дають змогу визначити функціональні механізми, які їм відповідають.

Аналізуючи морфологічний опис професійного інтелекту за допомогою елементно-структурної побудови діяльності, слід зазначити, що в цьому випадку до структури професійного інтелекту за елементом діяльності “світ завдань” увійшли аналізатори (походження назви дослідник пов'язує з їх функціональним призначенням, а саме: прогнозування, передбачення подій, аналізування наслідків, визначення специфіки завдання як проблемної ситуації) [137, с. 46-52].

Таке визначення структурних елементів професійного інтелекту за першим елементом діяльності “світ завдань” можна частково використовувати і для опису професійного інтелекту педагога, оскільки педагогічна діяльність уявляється дослідниками як сукупність задач, завдань, ситуацій, які потребують аналітичного аналізу різного виду.

Подаючи набір аналізаторних і регуляторних систем професійного інтелекту за другим елементом (світ речей) діяльності дослідник спирається на його функціональну природу (мета, засоби, умови, ознаки тощо) і структурну організацію (властивості, відношення, стани, ситуації, сукупність ситуацій) [137, с. 48]. Тому, до структури професійного інтелекту за цим елементом діяльності увійшли: цілестворення і цілепокладання; оцінювання і поточний самоконтроль; система регуляторно-пошукових процесів, що

приводить до появи і функціонування сукупностей евристик і стратегій, якими оперує людина.

Третій елемент діяльності, що зазначається в такій характеристиці як технологія, повинен, як вважає дослідник, впливати на побудову професійного інтелекту, насамперед, на стратегію його формування за певними принципами організації процесу навчання [137, с.49-50]. Серед умов формування визначено:

- орієнтовна база інтелекту, що формується за допомогою спеціалізованих тренажерів-імітаторів, так і неспецифічних, абстрактних, які дають можливість сформувати оптимальні стратегії;
- критичність мислення, що формується за допомогою системи суб'єктивних критеріїв самооцінки;
- пізнавальна активність, яку стимулює ігрова діяльність, що дає змогу знаходити спосіб розв'язування проблем, що виникають у професійній діяльності.

Четвертим соціально заданим елементом діяльності, як вважає А.І.Нафтульєв, може бути семіозис як ієрархічна множина знакових систем, а саме: природна мова, відображення інформації, системи символів і ознак [137, с. 50-51]. Проблема формування цих елементів професійного інтелекту розглядається автором як створення механізму гнучкого засвоєння знакових систем. У цілому, як показав аналіз морфологічного опису інтелекту, за допомогою елементно-структурної побудови діяльності можна отримати універсальні характеристики професійного інтелекту.

За допомогою чинникового опису діяльності, на думку дослідника, з'ясовуються вимоги до професійного інтелекту та структур, що їм відповідають [137, с. 52], згідно з фундаментальними характеристиками (чинниками) діяльності. Так, складовими професійного інтелекту є своєчасне забування і передбачення та оптимальна організація прогностичних процесів, система оцінювання достовірності сприйнятої інформації, діагноз ситуації,

визначення способів розв'язання ситуацій, оперативна перебудова дій до змін умов ситуації тощо [137, с.53-55].

При цьому, головним у розвитку професійного інтелекту, на думку дослідника, вважається формування механізмів, що забезпечують діагностування ситуацій. Крім того, звертається увага на сукупність механізмів подолання дефіциту інформації, що також, напевно, може бути істотним компонентом професійного інтелекту [137, с. 56]. В умовах групової діяльності до описаної системи професійного інтелекту додаються ще механізми уподобання партнерам, а саме:

- зміни позицій як здатність бачити ситуації з різних точок зору і відповідну організацію спільної активності залежно від її характеру (кооперативна, конкурентна).

Отже, чинниковий опис інтелекту через вимоги до своєчасного здобування інформації, необхідної для розв'язування ситуації, синтез зведень у цілісний образ, конвергенція усіх логічних процесів на завдання свідчить, що основною властивістю професійного інтелекту є мобільність усіх компонентів інтелекту, їх здатність створювати доцільну функціональну систему [137, с. 56].

Останнім аспектом, на який ми звертаємо увагу, є функціональний опис професійного інтелекту як системи, що саморегулюється, забезпечуючи тим самим норми діяльності в досить широкому діапазоні ситуацій, а також станів суб'єкта [137, с. 57]. Так, забезпечення норм діяльності дослідник подає як сукупність часткових завдань, на розв'язування, яких спрямовується функціонування систем саморегуляції. А стан суб'єкта усвідомлюється як сукупність засобів сприймання та оцінювання зовнішніх і внутрішніх подій, з одного боку, та сукупність прийомів впливу на психічні і фізіологічні процеси, з другого [137, с. 57]. Автор визначає системи (мобілізації, саморегуляції, компенсації, оптимізації, самоконтролю), що забезпечують саморегуляцію професійного інтелекту відповідно до вимог професійної діяльності і відіграють певну роль у його формуванні [137, с. 57-58]. При

цьому, кожна система допускає, по-перше, наявність інформації про ситуацію і стани, по-друге, складні засоби її оцінювання, по-третє, способи розв'язування відповідного завдання саморегуляції [137, с. 58].

Інакше кажучи, подаючи функціональний опис професійного інтелекту через вимоги до діяльності, А.І.Нафтульєв, насамперед, наголошує на необхідності адаптації суб'єкта діяльності до поточних зовнішніх і внутрішніх умов. Сформувані зазначені системи саморегуляції можна, як вважає дослідник, завдяки використанню у підготовці суб'єкта діяльності ситуацій, що потребують активізації кожної із систем саморегуляції. А засоби їх формування мають бути неспецифічного характеру і пов'язуватись з емоційно-вольовими рисами людини.

Ми докладно проаналізували підхід до визначення професійного інтелекту, запропонований А.Ф.Нафтульєвим, щоб і далі продовжувати вивчення структурних компонентів професійного інтелекту майбутніх викладачів економіки та пошук основних принципів формування його професійного інтелекту в умовах професійної підготовки.

Оригінальний погляд на сутність професійного інтелекту наводить у своїх працях М.Л.Смульсон [190; 191]. На основі психологічного аналізу конкретної професійної діяльності автор зробив висновки, що професійний інтелект виявляється саме в ній, і формується тільки завдяки професійній діяльності. Тому він розглядається як комплексна скоординована робота всіх інтелектуальних структур у згорнутому, автоматизованому мисленні, яке миттєво обробляє всі дані, що надходять до органів відчуттів, пропонує пам'ять, виділяє увага відповідно до потреб особистості [191, с. 201], що забезпечує появу "почуття" проблемної ситуації, яка ще не виникла, але може виникнути у професійній діяльності.

У дослідженні визначено такі складники професійного інтелекту [190, с. 30]:

- ефективне володіння засобами діяльності, що пов'язане з розвинутими інтелектуальною гнучкістю і стратегічністю;

- проектування діяльності і створення інтелектуальних засобів;
- нестандартне поєднання творчого характеру мислення, його логічного характеру, інтуїції з усвідомленням, рефлексивним аналізом власних засобів діяльності та мисленнєвих стратегій;
- ретельність та уважність, вміння знайти помилку і запобігти її наслідкам;
- оперативність мислення, прийняття рішень в умовах обмеженого часу;
- елементи соціального інтелекту – вміння ефективно взаємодіяти і спілкуватися з колегами в умовах спільної діяльності.

Аналізуючи наведені складові професійного інтелекту, слід зазначити, що вони являють собою сукупність як особливостей мислення (стратегічність, гнучкість, оперативність, рефлексивність), тобто визначення наближається до традиційного розуміння професійного мислення, так і психологічних рис фахівця (творчі можливості мислення, логічне мислення, рефлексія, інтуїція тощо), але в меншому обсязі.

Стосовно педагогічної діяльності, то поняття професійного інтелекту зводиться до орієнтування на розв'язування спеціальних проблем [141, с. 20] і вживається поряд із загальним інтелектом, що забезпечує успішність діяльності, та соціальним інтелектом, який виявляється в сфері міжособистісних стосунків. При цьому, особливо наголошується, що високий рівень професійного інтелекту педагога є можливим лише завдяки цілісному розвитку його інтелекту.

У професійному інтелекті, що ототожнюється з педагогічним мисленням педагога-майстра, виявляється внутрішня єдність інтелектуальних, емоційних і вольових якостей [141, с. 20-22]. Основними властивостями професійного інтелекту, які своєрідно виявляються та реалізуються в педагогічній діяльності, визначено такі:

- аналітичність мислення;
- гнучкість мислення і здатність до імпровізації;

- альтернативність і відкритість мислення;
- позитивна спрямованість мислення, що виявляється в педагогічному оптимізмі і толерантності;
- креативність як загальна здатність особистості до творчості.

Як бачимо, перелічені властивості розкривають тільки інтелектуальний та емоційний аспект професійного інтелекту. На жаль, поза увагою дослідників залишився вольовий аспект вияву професійного інтелекту в педагогічній діяльності.

У контексті компетентності професійний інтелект, як ми вже зазначали, дослідниками не розглядається. Водночас слід зазначити, що, розв'язуючи інші наукові завдання, дослідники звернули увагу на питання вияву компетентності та інтелекту в різних видах діяльності. Так, у дослідженнях Д.І.Дзвінчука [42; 43] компетентність розглядається як складна, інтегральна, багаторівнева, стійка структура психічних рис особистості, до ознак якої відносять: глибину, критичність, гнучкість, широту розуму, швидкість, оригінальність, допитливість тощо. А сутність компетентності, на думку дослідника, є певним предметно-функціональним аспектом інтелекту як діяльнісного вияву рівня професійної освіти [43, с. 47]. На жаль, ці гіпотетичні припущення не знайшли теоретичного обґрунтування і практичного підтвердження в зазначених дослідженнях. Так, види компетентності (психологічна, цільовизначальна, мотиваційна, технологічна, предметна, продуктивно-результативна, аналітико-синтетична ситуативна, аналітико-синтетична прогнозуюча) скоріше розкривають взаємозумовленість із організаційно-психологічною структурою індивідуальної діяльності та функціонально-психологічною моделлю управлінської діяльності, що розроблена автором, чим із сутністю та структурою інтелекту.

Звичайно підходи до вирішення поставленої нами проблеми є різноманітними. Наш підхід до розуміння психолого-педагогічної компетентності має спиратись на суттєві характеристики професійного

інтелекту, що дасть змогу здійснювати також соціально-психологічний аналіз професійних функцій діяльності викладача економіки. Тим самим ми додержуємо традиційного підходу, що склався, вдаючись до професіографічного принципу. Нагадаємо, що педагогічна діяльність має специфічні і тільки для неї характерні ознаки. Водночас діяльність педагога диференціюється за її функціями [227] (цільова, інформаційна, прогностична, прийняття рішень, організаційно-виконавча, комунікаційна, контрольна-оцінювальна, корекційна), що вже розглядалися (п.1.2) як сукупність компетенцій у складі функціональної структури психолого-педагогічної компетентності викладача економіки.

Спираючись на структурно-функціональний підхід [54] до досліджень психолого-педагогічних процесів і явищ, компетентність можна визначити як інтегральне багатоконпонентне утворення. Таким чином, психолого-педагогічна компетентність майбутніх викладачів економіки – це інтегральна характеристика, що цілісно відображає процесуальну взаємодію інтелектуальних, особистісних та інтегративних чинників у їх поєднанні, де вияв тільки одного із них є неможливим. При цьому компетентність не можна зводити до жодного з них. Компетентність формується та виявляється в діяльності як складне інтегральне новоутворення, як синтез певних властивостей, що забезпечують успішне виконання професійної діяльності.

Створюючи експериментальну структуру компетентності, ми спиралась на істотні характеристики професійного інтелекту, на аналіз значущості термінів. через які визначалися базові поняття “компетентність”, “інтелект”, “професійний інтелект”, “професійна компетентність”. Ми вважаємо, що в структурі психолого-педагогічної компетентності основними є інтелектуальні, особистісні та інтегративні компоненти. За змістом вони знаходять певне відображення. Так, інтелектуальний компонент становить фундамент психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки, але виявляються в ній не безпосередньо, а в поєднанні з іншими компонентами. До основних його показників, як свідчить теоретичний аналіз

психолого-педагогічних досліджень, можна віднести основні характеристики інтелекту, зокрема професійного, а також основні характеристики мислення.

Спинимось докладніше на характеристиці тих показників, які на нашу думку повинні бути складовими інтелектуального компонента психолого-педагогічної компетентності викладачів економіки.

На основі теоретичного аналізу [26, с. 48-49; 56; 81, с. 72; 141, с. 21-22; 175; 191, с. 205] виявлено такі показники інтелектуального компонента:

- 1) продуктивність (“швидкість мислення”) – здатність генерувати велику кількість ідей, що виникають за одиницю часу. У педагогічній діяльності така здатність є важливою для ситуацій, що потребують невідкладного прийняття нестандартних рішень, часом у складних, екстремальних умовах;
- 2) гнучкість мислення – здатність швидко й легко переключатися з однієї ідеї на іншу, переходити від явищ одного класу до явищ іншого, часто далеких за змістом, встановлювати між цими явищами (об'єктами, процесами) асоціативні зв'язки. У педагогічній діяльності гнучкість мислення не тільки дає змогу швидко реагувати на ситуацію і відповідно на зміни умов ситуації, змінювати способи дій, трансформувати свій досвід, а й зумовлює здатність до імпровізації як миттєве знаходження незвичних, нових і найбільш оптимальних способів діяльності;
- 3) оригінальність – здатність продукувати нові, несподівані ідеї, які відрізняються від загальноприйнятих, традиційних поглядів. Виявляється у розв'язуванні педагогом вже існуючих проблем, коли необхідно запропонувати нетрадиційне, нове розв'язання проблеми або підхід до неї. Набуває великого значення для педагога в умовах інноваційної діяльності;
- 4) допитливість – чутливість до проблем в навколишньому світі, що виявляється в надзвичайно високій потребі в інтелектуальній стимуляції, у новизні та бажанні завжди знаходити найкраще

рішення. У педагогічній діяльності виявляється у пошуку нової інформації, нових знань, у прагненні знайти велику кількість відповідей на запитання, у науково-творчій активності;

- 5) глибина – властивість, що сприяє аналізу, порівнянню, знаходженню істотних зв'язків. У конкретно-психологічному плані вона означає здатність урахувувати всі відомі й необхідні дані, запропоновані в умові задачі, і зв'язки між ними;
- 6) критичність – здатність оцінювати предмети і явища з бажанням піддати сумніву гіпотези, концепції явища. У педагогічній діяльності вона діє як “своєрідний фільтр”, що забезпечує контроль за вірогідністю інформації, яка надходить, а також виявляється в обґрунтованості мисленнєвої обробки інформації та в адекватності поведінки суб'єкта в цілому;
- 7) широта мислення – здатність застосовувати для розв'язування задачі необхідні засоби і знання, які безпосередньо не визначені в умові задачі, а взято з іншої галузі знань, наук тощо. У педагогічній діяльності є особливо важливою, коли для постановки завдань в межах “розмитої умови” потрібно залучити певні знання і засоби;
- 8) стратегічність – здатність ефективно обирати й використовувати адекватні засоби і способи розв'язування завдань і відповідних розумових дій. Виявляється в здатності педагога бачити різні способи розв'язування проблеми, розуміти та сприймати інші точки зору. Педагог здатний вникнути в іншу логіку, спосіб мислення, в інше бачення ситуації, готовий змінювати свій спосіб мислення, розвитку і пошуку;
- 9) рефлексивність (інтелектуальна рефлексія) – здатність до рефлексивного аналізу ситуації, що виявляється як самосвідомість особистості в проблемній ситуації і виражається в усвідомленні, аналізі та корекції не тільки власних дій, а й їх бази, дій супротивника (якщо має місце ігрова або аналогічна ситуація),

передбаченні та прогнозуванні. Пропонується підхід до розуміння інтелектуальної рефлексії як засобу теоретичного мислення. Це дає змогу розглядати результати і способи аналізу певних умов ситуації, що характерно для теоретичного підходу до її розв'язування [56]. Причому специфічною особливістю розв'язування є спрямованість на зовнішній об'єкт, що дає можливість педагогу співвідносити способи й прийоми своєї діяльності з тими умовами, в яких вони застосовуються. Завдяки цьому переосмислюється й розширюється досвід. Інтелектуальна рефлексія педагога (разом з особистісною і комунікативною) виявляється в плануванні індивідуальної діяльності, а також у моделюванні та розв'язуванні педагогічних ситуацій, зокрема нестандартних.

Як бачимо, більшість елементів інтелектуального компонента компетентності (швидкість, гнучкість, оригінальність, допитливість) являють собою гіпотетично виділені Дж. Гілфордом інтелектуальні здібності, що характеризують креативність. Особливого значення (за Дж. Гілфордом) вони набувають тоді, коли проблему потрібно означити або розкрити, а також коли не запропоновано способу розв'язування [187, с. 67]. Таким чином, зміст інтелектуального компонента психолого-педагогічної компетентності майбутнього викладача економіки, слід розуміти як професійні властивості інтелектуальної сфери особистості, що характеризують її інтелектуальні можливості стосовно професійної діяльності.

Наш підхід до визначення показників наступного інтегративного компонента компетентності ґрунтується на можливостях формування функціональних систем педагогічної діяльності, аналізі структури педагогічної діяльності, а також на сутнісних характеристиках компетентності [94; 227]. Тому у змісті цього компонента відображаються характеристики професійного досвіду та результати праці педагога, що утворюються на основі інтеграції знань, навичок, умінь та характеризують здатність фахівця ефективно здійснювати професійну діяльність. Основні

показники інтегративного компонента психолого-педагогічної компетентності такі:

- 1) здатність до застосування досвіду – вміння критично оцінювати набутий досвід і творчо використовувати його для розв'язування професійних завдань. У педагогічній діяльності виявляється в творчому застосуванні професійних знань, навичок, умінь для розв'язування складних ситуацій та знаходження конструктивних і нетрадиційних способів їх розв'язування. Педагог здатний генерувати новації;
- 2) здатність до адекватного розуміння ситуації – вміння визначати (діагностувати) проблемну ситуацію, оцінювати та аналізувати складні завдання у професійній сфері. У педагогічній діяльності виявляється в діагностуванні умов проблемної ситуації, з'ясуванні її особливостей, основних суперечностей, встановленні взаємозв'язків з іншими явищами та процесами, виявленні та постановці мети до її вирішення;
- 3) надчутливість до проблем - здатність розпізнавати проблему там, де інші нічого незвичного не помічають. Доцільно нагадати думку С.Л.Рубінштейна, що для «проникливого розуму усе проблематично; тільки для того, хто не звик самостійно мислити, не існує проблем...» [174, с.352]. У педагогічній діяльності виявляється в здатності помічати й ставити проблеми;
- 4) здатність до прогнозування – вміння передбачати результати розв'язування проблеми, уявляти можливі її наслідки. Виявляється як під час розв'язування педагогом навчальних задач, так і в різноманітних ситуаціях спілкування;
- 5) пристосовуваність до умов діяльності – здатність, що забезпечує ефективність адаптації до різноманітних умов зовнішнього та внутрішнього середовища. У педагогічній діяльності адаптація може бути: ситуаційною – коли змінюються умови зовнішнього

середовища, і перспективною, якщо виявляються і завчасно враховуються тенденції змін зовнішнього середовища;

- б) здатність приймати рішення – вміння обґрунтовано приймати самостійні рішення. Педагог володіє здатністю аналізувати й прогнозувати діяльність. У нестандартних ситуаціях виявляється як здатність педагога до рішучих дій.

Наведений зміст показників психолого-педагогічної компетентності допоможе сформуванню у майбутніх викладачів економіки здатність компетентно діяти при розв'язуванні професійних ситуацій.

На основі теоретичного аналізу літературних джерел [83, с.11; 86; 103, с.375; 126, с.46-57; 127, с.136; 169, с.92] визначено за змістом показники особистісного компонента психолого-педагогічної компетентності, які в цілому характеризують особистість фахівця в системі емоційно-соціальних стосунків:

- 1) відповідальність – здатність усвідомлювати причини змін або їх протидії в навколишньому середовищі та їх усвідомлене управління. У педагогічній діяльності відповідальність являє собою внутрішню регуляцію, опосередковану ціннісними орієнтирами. Педагог характеризується впевненістю, надійністю у розв'язуванні завдань професійної діяльності, наполегливістю у досягненні поставленої мети. Крім того, відповідальність дає змогу педагогові приймати альтернативні рішення, тобто діяти, а не тільки прогнозувати діяльність;
- 2) емоційна гнучкість – здатність успішно здійснювати необхідну діяльність в складних емоційних умовах з оптимальним виявом емпатійності. У педагогічній діяльності виявляється як співвідношення емоційної стійкості та емоційної експресивності (чуйність), що дає змогу сприймати та усвідомлювати емоційні переживання;
- 3) соціальна гнучкість – здатність до необмеженої зміни напрямів, впливів, дій для досягнення сумісності, згоди, взаємної

пристосованості та задоволеності завдяки гнучкому коригуванню цілей, умінь, станів, способів відповідно до обставин ситуації, що змінюються. У педагогічній діяльності сприймається як безпосередня умова успішного педагогічного спілкування;

- 4) самостійність – здатність організувати і реалізувати свою діяльність без стороннього керівництва і допомоги. У педагогічній діяльності виявляється в самостійній систематизації, плануванні, контролі і регулюванні своєї діяльності. При цьому підґрунтям самостійності є сукупність особистісних якостей фахівця, таких, як впевненість у досягненні успіху, наполегливість, ініціативність, критичність, самоконтроль у складних ситуаціях, дисциплінованість.

Отже, зміст перелічених показників особистісного компонента психолого-педагогічної компетентності, на нашу думку, відображає здатність в педагога свідомо управляти професійними ситуаціями та розв'язувати їх завдяки емоційно-соціальному ставленню до них.

Зрозуміло, що наш підхід до визначення складових у структурі психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки умовний і потребує експериментального вивчення змістово-функціонального аспекту компетентності, зокрема обґрунтування критеріїв динамічної структури показників психолого-педагогічної компетентності. Причому, ці критерії можуть одночасно оцінювати її формування та динаміку змін у її структурі. Крім того, це пов'язано з побудовою моделі формування психолого-педагогічної компетентності, що дасть змогу виявити не тільки рівні її сформованості, а й умови її формування в студентів як майбутніх викладачів економіки на етапі психолого-педагогічної підготовки.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

Аналіз сучасної науково-педагогічної літератури показав, що проблема формування психолого-педагогічної компетентності викладачів економіки в процесі професійної підготовки тільки починає вивчатися у вітчизняній педагогічній науці. Визначено, що основні перепони для здійснення формування психолого-педагогічної компетентності у навчальному процесі полягає у наступному: зазвичай підготовку викладачів економіки здійснювали класичні та педагогічні університети; результат професійної підготовки визначали сукупністю набутих знань, навичок, умінь та професійно значущих якостей; ігнорувалася специфіка і своєрідність підготовки викладачів економіки у профільних і непрофільних закладах вищої освіти; відсутня єдина концепція компетентності. Сучасні вимоги до професійної підготовки зумовлюють пошук нових підходів до розуміння психолого-педагогічної компетентності, які б повніше враховували об'єктивні потреби педагогічної діяльності та реальні можливості майбутніх викладачів економіки.

Психолого-педагогічна компетентність є важливою комплексною ознакою якісної підготовки як викладачів певної фахової спрямованості, так і взагалі спеціаліста з вищою освітою. Порівняльний аналіз професійної підготовки викладачів економіки в класичних університетах, педагогічних університетах та інститутах, економічних університетах показав, що психолого-педагогічна компетентність не є закономірним результатом психолого-педагогічної підготовки, тому це потрібно враховувати при виявленні дидактичних умов її формування.

Питання компетентності педагога протягом останніх десятиріч викликає дедалі зростаючий дослідницький інтерес у світовій науці. Теоретичний аналіз сутності, структури і функцій компетентності засвідчив, що продуктивним підходом до компетентності є її тлумачення як цілісного

утворення, яке забезпечує взаємозв'язок об'єктивної професійної діяльності та суб'єктивних можливостей фахівця. Таке розуміння дає змогу не зводити компетентність до набуття знань, навичок, умінь, професійно значущих якостей, побачити теоретичні перспективи розуміння компетентності як цілісного утворення, яке є відкритим для формування і розвитку, і відповідно, розробити і експериментально перевірити ефективність впливу дидактичних умов на ці процеси.

Як свідчить аналіз психолого-педагогічної літератури генезис поняття компетентності характеризується трансформацією у напрямі інтегрування з іншими поняттями та категоріями. Насамперед це стосується взаємозумовленості компетентності та інтелекту. Однак взаємозв'язок цих понять вивчено не повністю. Краще вивчено зв'язки компетентності з інтелектом, гірше – з професійним інтелектом. Саме тому визначення структури психолого-педагогічної компетентності, спираючись на суттєві характеристики професійного інтелекту, на нашу думку, мають стати пріоритетним напрямом подальших досліджень.

РОЗДІЛ 2

**ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ СТРУКТУРИ ТА РІВНІВ
СФОРМОВАНOSTІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЕКОНОМІКИ****2.1. Виявлення компонентів структури психолого-педагогічної
компетентності в студентів - майбутніх викладачів економіки**

Експериментальна перевірка ефективності розвитку психолого-педагогічної компетентності в студентів як майбутніх викладачів економіки проводилась на базі Київського національного економічного університету (КНЕУ) та Криворізького економічного інституту КНЕУ в 2000-2003 рр.

Розробляючи програму і методику експериментального дослідження, ми спиралися на наступні положення:

1. Психолого-педагогічна компетентність майбутнього викладача економіки розуміється нами як інтегральне утворення, формування якого відбувається в поєднанні інтегративного, інтелектуального і особистісного компонентів структури.
2. Формування психолого-педагогічної компетентності викладача - складний процес, що розпочинається на етапі професійної підготовки і має певні умови та специфіку свого розвитку.

Тому метою нашого дослідження є виявлення та вдосконалення необхідних дидактичних умов, що забезпечують динаміку формування психолого-педагогічної компетентності на етапі професійної підготовки викладачів економіки. Результатом взаємодії умов, слід вважати зміну рівнів сформованості психолого-педагогічної компетентності в студентів як майбутніх викладачів економіки. При цьому комплекс дидактичних умов має забезпечити розвиток психолого-педагогічної компетентності, а її внутрішня

динаміка в процесі професійної підготовки зумовить зміни, що дадуть змогу студентам переходити з одного рівня її сформованості на інший.

Дидактичні умови як сукупність об'єктивних можливостей психолого-педагогічної підготовки стосовно змісту, методів та її організаційних форм забезпечать результативність формування психолого-педагогічної компетентності в студентів як майбутніх викладачів економіки.

Експериментальне дослідження (констатуючий і формуючий експеримент) проблеми формування психолого-педагогічної компетентності здійснювалося внаслідок реалізації наступних етапів: пошукового, організаційного, діагностичного, експериментального впровадження, кількісної обробки та інтерпретації здобутих даних.

Зазначимо, що на першому етапі передбачалось визначення компонентів психолого-педагогічної компетентності на основі суттєвих характеристик професійного інтелекту, зв'язків між ними та їх ієрархії, оскільки не має чітких знань про її структуру. Проте результати деяких досліджень структур компетентності та професійного інтелекту, висвітлені в психолого-педагогічній літературі, свідчать про необхідність емпіричного вивчення структури психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки. Причому теоретичний аналіз літератури з цієї проблематики дав нам змогу припустити, що структура означеного явища має бути багатокомпонентною.

Організаційний етап дослідження охоплював конструювання пробної вибірки (тих, хто братиме участь у пробних варіантах), експериментальної і контрольної вибірок (тих, хто братиме участь у експериментальному дослідженні), а також добір і розробку методичних засобів дослідження.

У побудові пробної вибірки і вибірки для проведення експериментального дослідження ми спирались на різні критерії добору учасників.

На діагностичному етапі експериментального дослідження передбачалось:

- відбір показників психолого-педагогічної компетентності за допомогою експертного оцінювання пробної вибірки учасників дослідження;
- вимірювання показників рівня сформованості психолого-педагогічної компетентності в експериментальній і контрольній вибірках.

Етап експериментального впровадження охоплював:

- вирівнювання основних умов психолого-педагогічної підготовки для проведення експерименту в експериментальних і контрольних групах;
- виявлення комплексу дидактичних умов формування психолого-педагогічної компетентності та їх впровадження в процес професійної підготовки майбутніх викладачів економіки.

На етапі кількісної обробки та інтерпретації здобутих даних передбачалось:

- аналіз результатів експертного оцінювання показників психолого-педагогічної компетентності за коефіцієнтом альфа – Кронбаха;
- визначення динаміки рівня сформованості психолого-педагогічної компетентності в студентів методом статистичної обробки t - критерія для незалежних вибірок.

Звернемо увагу на діагностичний етап дослідження, на якому необхідно було перевірити виділені нами на основі теоретичного узагальнення показники психолого-педагогічної компетентності викладача економіки. Не маючи загальноприйнятої структури як компетентності педагога, так і те, що до її структури введено істотні характеристики професійного інтелекту, ми поставили перед собою завдання за допомогою експертів з'ясувати основні показники психолого-педагогічної компетентності. Експертами оцінювання її показників, теоретично обґрунтованих, були залучені викладачі економіки з різним стажем роботи, які працюють в навчальних закладах освіти та студенти – майбутні викладачі

економіки. Експерти добровільно брали участь у дослідженні, яке проводилось як у груповій, так і в індивідуальній формах.

Не маючи методики дослідження психолого-педагогічної компетентності, ми змушені були створити опитувальник, спираючись на істотні характеристики професійного інтелекту. З цією метою за результатами теоретичного аналізу наукових досліджень було складено перелік властивостей компетентності та професійного інтелекту (п.1.3), який потім використали для створення методики оцінювання основних показників психолого-педагогічної компетентності. При цьому ми враховували особливості вияву професійного інтелекту не тільки в професійній діяльності педагога, а й в інших сферах діяльності. Водночас до переліку основних властивостей віднесли і основні характеристики компетентності, які найчастіше зустрічаються у дослідженнях питання компетентності та її вияву в діяльності.

В результаті ми розробили методику (додаток А), що складається із трьох частин. До першої частини увійшли показники психолого-педагогічної компетентності, що їх умовно об'єднали у “Інтегративний компонент”. Ці показники в основному являють собою певну “здатність”, яка виявляється під час виконання професійних дій у тій або іншій діяльності. Відразу зауважимо, що поняття “здатність” є предметом особливих теоретичних та емпіричних досліджень, тому ми вичленили їх із структури компетентності в межах різних наукових підходів. Усього до цього переліку увійшло 6 положень, що становлять сутність компетентності.

До другої частини методики, яку ми умовно назвали “Інтелектуальний компонент” увійшли показники психолого-педагогічної компетентності, що являють собою найважливіші характеристики інтелектуальної сфери (10 положень). Перелік цих показників методики ґрунтувався на результатах аналізу наукових досліджень з питань професійного інтелекту [137; 191] та досліджень професійного мислення педагога [135; 141; 171 та ін.].

До третьої частини методики “Особистісний компонент” увійшли ті показники психолого-педагогічної компетентності, що відображають особистісні риси професійного інтелекту (4 положення). При складанні переліку ми керувалися, насамперед, висновками наукових досліджень [137; 191] щодо основних властивостей професійного інтелекту. Крім того, врахували висновки досліджень стосовно педагогічного мислення [134; 135; 136 та ін.] та компетентного виконання професійної діяльності.

Міра узгодження з положеннями опитувальника оцінювалася досліджуваними за п'ятибальною шкалою: “так, належить” (5 балів); “ні, не належить” (1 бал). Спочатку було сформульовано 21 положення, які експерти проранжирували їх за ступенем важливості для компетентного виконання професійної діяльності. Після такої пробної емпіричної перевірки їх у кінцевому варіанті опитувальника залишилось 13 пунктів, які мали (через певний час) знову оцінюватися за 5-бальною шкалою. Це ті положення, які були максимально оцінені за рангами майже всіма досліджуваними як такі, що входять до структури психолого-педагогічної компетентності викладачів економіки.

Отже, після попереднього опитування пробної вибірки, у першому блоці залишилися для оцінювання наступні показники психолого-педагогічної компетентності викладача економіки:

- здатність до застосування набутого досвіду;
- здатність до адекватного розуміння ситуації;
- здатність розпізнавати проблему (надчутливість до проблем);
- здатність до прогнозування;
- пристосовуваність до умов діяльності.

Положення, яке ми не залишили в опитувальнику, оскільки воно зайняло останній рангу:

- здатність приймати рішення.

У другому блоці ми залишили для оцінювання такі показники психолого-педагогічної компетентності викладача економіки:

- стратегічність;
- рефлексивність;
- оригінальність;
- гнучкість;
- критичність;

Показники психолого-педагогічної компетентності, які не увійшли до другого компоненту опитувальника:

- глибина;
- широта розуму;
- швидкість;
- допитливість;
- продуктивність.

У третьому блоці ми залишили для оцінки такі показники психолого-педагогічної компетентності викладача економіки:

- відповідальність;
- емоційна гнучкість;
- соціальна гнучкість.

Не увійшов до третього компоненту такий показник, як самостійність.

В результаті ми дістали чіткіший опитувальник стосовно трикомпонентної структури психолого-педагогічної компетентності викладачів економіки. Показники, що залишилися (13-ть з 21-го) були знову підтверджені оцінюванням за 5-бальною шкалою.

Крім того, ми свідомо залишили порожні графи і запропонували експертам, на свій розсуд, доповнити перелік показників компетентності, що дало нам змогу з'ясувати їх розуміння поняття “компетентність”. Слід зазначити, що це завдання викликало найбільші труднощі, оскільки не було запропоновано жодного елемента компетентності викладачами економіки, які брали участь в опитуванні. Студенти доповнили перелік такими показниками, які, на нашу думку, не відносяться до психолого-педагогічної компетентності. Наприклад: імідж педагога, здатність до постійної

самоосвіти, здатність до взаєморозуміння, комунікабельність, здатність протистояти умовам діяльності, здатність швидко та ефективно розв'язувати проблем, дотепність, доброта, пунктуальність тощо. Як бачимо, студенти пропонували включити до переліку як професійно важливі якості особистості фахівця, так і елементи комунікативної і професійної культури та педагогічної майстерності. Проте такі показники не завжди оцінювалися високими балами в сфері педагогічної та економічної діяльності. Це опосередковано свідчить про те, як викладачі й студенти розуміють поняття “компетентність” або про їх байдуже ставлення до нашого прохання.

Пробний варіант методики було апробовано студентами, які проходили психолого-педагогічну підготовку (II, III курси навчання) в Київському національному економічному університеті та Криворізькому економічному інституті КНЕУ. На жаль, залучити студентів інших навчальних закладів освіти (класичних університетів та педагогічних університетів), які також здобувають кваліфікацію викладача економіки, неможливо через відсутність єдиної концепції професійної підготовки майбутніх викладачів економіки (п.1.1).

Крім студентів, до вибірки як експерти увійшли також викладачі вищих навчальних закладів. Серед них були ті, що проходили підвищення кваліфікації в межах програми тренінг-курсів “Сучасні методи навчання у КНЕУ” та програми курсу “Майстерність викладача вищої школи” у Криворізькому економічному інституті КНЕУ, ті, які мали різний стаж роботи і такі, хто безпосередньо працюють викладачами економіки. Усього у пробному експерименті брало участь 60 студентів і 60 викладачів. Основний критерієм добору цієї вибірки: врахування механізмів професійного становлення суб'єкта педагогічної діяльності. Ми виходили з тих міркувань, що процес професійного становлення педагога відбувається за певними загальновідомими етапами становлення фахівця [60; 61; 62; 71; 148; 159; 194; 225 та ін.], а саме:

- професійно-підготовчий (5 років навчання у ВНЗ);

- професійно-адаптаційний (1-3 роки);
- професіоналізації (4-10 років);
- майстерності (11-20 років і далі)

Певна річ, що на кожному етапі професійного становлення суб'єкта педагогічної діяльності розвиваються і формуються певні показники психолого-педагогічної компетентності викладача економіки. Тому до вибірки ми залучили представників усіх зазначених етапів професійного становлення, враховуючи мету нашого дослідження – виявлення та вдосконалення комплексу дидактичних умов розвитку психолого-педагогічної компетентності у майбутніх викладачів економіки в процесі професійної підготовки.

Проте, складання вибірки тільки за одним критерієм може свідчити про безпосередню залежність виявлення показників психолого-педагогічної компетентності від процесу професійного становлення педагога. Тому другим критерієм добору вибірки студентів і викладачів був рівень освіти: з вищої освітою та студенти вищих навчальних закладів. При цьому необхідною умовою була наявність двопрофільної освіти: економічної та педагогічної. Цей аспект відображений у методиці через співвіднесення показників компетентності як з педагогічною, так і з економічною діяльністю. Одночасне зіставлення положень методики обох сфер діяльності посилює об'єктивність визначення показників психолого-педагогічної компетентності викладача економіки. Зауважимо, що більшість показників були оцінені учасниками дослідження як ті, що належать або скоріше належать, ніж не належать до компетентності як в педагогічній, так і економічній діяльності. Тому ми вирішили не враховувати результатів оцінювання показників стосовно економічної діяльності.

Третім критерієм добору вибірки був – критерій гомогенності складу викладачів і студентів як майбутніх викладачів. Тому до вибірки увійшли тільки викладачі економіки та студенти економічного університету. Цей критерій мав забезпечити посилення предметної інваріантності, щоб

якнайповніше виявити дидактичні умови формування психолого-педагогічної компетентності у майбутніх викладачів економіки в процесі їх професійної підготовки.

Таким чином, зазначені критерії: стаж роботи, рівень освіти, гомогенність складу викладачів і студентів - визначили принцип побудови пробної вибірки, достовірність якої досягалась завдяки незалежності та ймовірності вибору учасників дослідження.

Результати дослідження оброблялись на основі підрахунків середнього балу за кожним положенням: окремо для педагогічної та економічної діяльності. Потім ми знаходили їх середнє значення, що виражало віднесення певного показника до психолого-педагогічної компетентності викладача економіки. Майже всі показники, за якими середній бал був вищим за 4, розглядалися як такі, що належать до психолого-педагогічної компетентності. Тому ми залишити тільки ті показники, за якими середнє значення щодо результатів оцінювання тільки педагогічної діяльності становило не менш як 4 бали.

Водночас аналіз здобутих результатів у кожній групі пробної вибірки (професійно-підготовча, професійно-адаптаційна, професіоналізації, майстерності) показав, що оцінювання положень методики має специфічні особливості щодо з'ясування наявності кожного показника в структурі психолого-педагогічної компетентності. Експертне оцінювання положень методики викладачами економіки підтвердила об'єктивність оцінювання студентами, оскільки тенденції оцінювання в основному збігалися за рангами. Водночас загальне оцінювання кожного показника психолого-педагогічної компетентності в різних групах було неоднаковим, що відповідало етапам професійного становлення педагога.

Наводимо результати оцінювання показників психолого-педагогічної компетентності викладача економіки, які, на думку експертів кожної групи, можуть входити до її складу (табл.2.1).

Таблиця 2.1

Загальне оцінювання показників психолого-педагогічної компетентності викладачів економіки

Показники психолого-педагогічної компетентності		Загальна оцінка		Категорії експертів							
				Студенти		Викладачі зі стажем, (рр.)					
		Ранг	Бали	Ранг	Бали	1-3		4-10		11-20	
				Ранг	Бали	Ранг	Бали	Ранг	Бали	Ранг	Бали
Інтегративний компонент	Здатність до застосування набутого досвіду	1	4,65	1	4,7	3	4,4	1	4,7	1-2	4,8
	Здатність до адекватного розуміння ситуації	2	4,6	2	4,5	2	4,5	2-3	4,6	1-2	4,8
	Надчутливість до проблем (здатність розпізнавати проблему)	4	4,27	4	4,2	4	4,1	2-3	4,6	5	4,2
	Здатність до прогнозування	5	4,0	5	3,7	5	4,0	5	4,0	4	4,3
	Пристосовуваність до умов діяльності	3	4,45	3	4,4	1	4,6	4	4,1	3	4,7
	Інше				0,8	-	-	-	-	-	-
Інтелектуальний компонент	Стратегічність	4	4,12	4	3,6	4	4,3	3-4	4,6	5	4,0
	Рефлексивність (інтелектуальна рефлексія)	3	4,35	3	4,0	3	4,4	1-2	4,7	3-4	4,3
	Оригінальність	2	4,4	1	4,3	1-2	4,9	5	4,1	3-4	4,3
	Інтелектуальна гнучкість	1	4,53	2	4,1	1-2	4,9	1-2	4,7	2	4,4
	Критичність	5	4,0	5	2,8	5	3,9	3-4	4,6	1	4,7
	Інше				0,3	-	-	-	-	-	-
Особистісний компонент	Відповідальність	1	4,67	1	4,4	1	4,8	1	4,7	1	4,8
	Емоційна гнучкість	2	4,5	2	4,3	2	4,5	2	4,6	2	4,6
	Соціальна гнучкість	3	4,2	3	4,0	3	4,2	3	4,1	3	4,5
	Інше				0,4						

Вірогідність отриманих результатів оброблялась за допомогою статистичної програми SPSS. Зокрема, перевірялася погодженість експертних оцінок розрахунком коефіцієнта альфа – Кронбаха, модуль якого перебуває в

межах 0 - 1. У нашому випадку коефіцієнт альфа – Кронбаха є досить високим – його значення - 0,8742. Це свідчить про високий ступінь погодженості оцінок експертів, що є підставою вважати методику оцінювання структури психолого-педагогічної компетентності викладачів економіки перевіреною та випробуваною.

Як видно із табл.2.1, загальна оцінка кожного положення методики становить не менш як 4 бали. Аналізуючи результати, ми враховували насамперед ранг кожного положення опитувальника. Але при здійсненні якісного аналізу цих результатів нашу увагу привернули такі факти:

1. Оцінювання положень викладачами економіки не було тотожним, незважаючи на те що, учасники експерименту добирались за двома однаковими критеріями (рівень освіти, гомогенність групи), а третій, що відображав етапи професійного становлення викладачів виявився принциповим.

2. Викладачі економіки, що перебували на етапах професіональному та майстерності, значно вище оцінювали положення методики ніж студенти та викладачі, що перебували на адаптаційному етапі. Це свідчить про наявність показників у структурі психолого-педагогічної компетентності.

Більш докладний аналіз здобутих результатів по кожному компоненту складових психолого-педагогічної компетентності відображає специфічні тенденції їх формування, які необхідно враховувати у професійній підготовці студентів.

По першому “Інтегративному компоненту”, який в цілому відображає процесуальну здатність викладача економіки здійснювати діяльність, що ґрунтується на знаннях, навичках і вміннях, перші три місця за рангами зайняли: 1 - здатність до застосування набутого досвіду; 2 - здатність до адекватного розуміння ситуації; 3 - пристосовуваність до умов діяльності. Нам здається, що такими рангами наділені показники психолого-педагогічної компетентності через те, що учасники дослідження спиралися на

загальноприйнятю структуру компетентності, основу якої становлять знання, уміння, навички, способи та прийоми діяльності.

Останні місця за рангом зайняли показники: надчутливість до проблем (4-й ранг – 4,27 - загальний бал) та здатність до прогнозування (5-й ранг – 4,0 бали). Такий стан оцінювання відображав загальну проблему розвитку психолого-педагогічної компетентності на кожному етапі професійного становлення викладача економіки та необхідність пошуку способів розв'язування в умовах професійної підготовки.

Аналіз результатів оцінювання по другому “Інтелектуальному компоненту” показав такі тенденції за показниками: інтелектуальна гнучкість – 1-й ранг, оригінальність – 2-й ранг, рефлексивність (інтелектуальна рефлексія) – 3-й ранг. Останні місця за рангами зайняли стратегічність (4-й ранг – 4,12 бала і критичність 5-й ранг – 4,0 бали). Цікавим є той факт, що викладачі – експерти, зокрема група майстерності, здійснили оцінювання досить стабільно. Про це свідчить середній бал (4,0 – 4,4), яким оцінювались положення, окрім критичності. Саме критичність оцінено середнім балом 4,7, що становить перший ранг, на відміну від інших груп, де вона займає останнє місце за рангом. Водночас нас здивував характер оцінювання цією ж групою експертів такого показника як стратегічність. За їхньою оцінкою цей показник опинився на максимально допустимій межі середнього балу - 4,0. Тому, незважаючи на загальний 4-й ранг, ми віднесли його до тих, які потребують особливої уваги. Це ті показники, які зайняли останні місця за рангом.

По третьому “Особистісному компоненту”, як показав аналіз результатів, оцінки показників і студентів, і викладачів – експертів практично збігаються. Так, за рангами відповідальність - на першому місці, емоційна гнучкість - на другому, а соціальна гнучкість - на третьому. Це свідчить про практичну однотайність думок кожної групи експертів. Проте ми не передбачали, що соціальна гнучкість займатиме останнє місце в усіх групах. Отже, це підтверджує необхідність визначення основних детермінант

та умов формування соціальної гнучкості як показника психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки.

Таким чином, порівняльний аналіз оцінювання показників структури психолого-педагогічної компетентності студентами та викладачами – експертами свідчить про необхідність подальшого дослідження проблеми, що вивчається, в двох аспектах. Перший загальний - діагностування рівня сформованості психолого-педагогічної компетентності на основі суттєвих характеристик професійного інтелекту. при цьому слід враховувати позитивний вплив кожного показника на загальну зміну динаміки сформованості рівня психолого-педагогічної компетентності. Другий конкретний – з'ясування комплексу оптимальних дидактичних умов професійної підготовки та їх впливу на формування психолого-педагогічної компетентності у майбутніх викладачів економіки.

Для реалізації зазначеного ми визначили такі завдання подальшого констатуючого етапу експерименту:

1. З'ясувати критерії та показники рівнів сформованості психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки.
2. Виявити рівень сформованості психолого-педагогічної компетентності у студентів - майбутніх викладачів економіки.
3. Проаналізувати результати констатуючого етапу експерименту (якісний і кількісний аналізи).

2.2. Модель формування психолого-педагогічної компетентності у майбутніх викладачів економіки: показники, критерії, ознаки та рівні сформованості

Аналіз підходів до розкриття сутності психолого-педагогічної компетентності (п.1.2.) показав наявність можливостей для її формування в процесі професійної підготовки. Як свідчить практика, найбільшої ефективності у формуванні компетентності досягають за допомогою “моделей компетентності”, що передбачають обґрунтування умов та з'ясування чинників їх впровадження.

Безумовно, що інтегрувати визначення психолого-педагогічної компетентності у загальноприйняте поняття неможливо через розбіжність у розумінні природи і сутності поняття, його основних характеристик. А тому важко створити єдину модель її формування. Існуючі моделі різних видів компетентності у кожному випадку враховують завдання конкретного дослідження. Тому виникає певна складність в аналізі моделей компетентності, спричинена низкою обставин. По-перше, автори відомих моделей професійної компетентності зосереджували основну увагу на змістово-процесуальному аспекті. По-друге, різні принципи складання моделей, характеризують різні підходи до явища, що вивчається. По-третє, автори в основному визначали залежність рівня сформованості професійної компетентності від досвіду практичної діяльності. Та, незважаючи на велику кількість моделей компетентності, їх можна, як нам здається, умовно класифікувати, оскільки майже всі вони в основному ґрунтуються на принципах створення загальновідомих моделей.

Найбільш поширеними й відомими можна вважати “діяльнісні моделі компетентності” (Н.В. Кузьміна [94], А.К. Маркова [114] та ін.), в яких враховуються особливості професійної діяльності педагога та вимоги педагогічної норми, а особистість педагога є одним із структурних

компонентів моделі. Так, орієнтуючись на багатогранність педагогічної діяльності, створює свою модель професійної компетентності педагога Н.В.Кузьміна [94], яка сприймає професійну компетентність як здатність педагога перетворювати спеціальність, носієм якої він є, у засіб формування особистості учня з урахуванням обмежень, що накладаються на навчально-виховний процес вимогами педагогічної норми. При цьому здатністю вважаються уміння педагога як суб'єкта педагогічного впливу особливим способом структурувати наукові й практичні знання з метою якнайкращого розв'язання педагогічних завдань. Основними елементами моделі професійної компетентності є певні види компетентності педагога [94]. Якщо аналізувати кожен з елементів професійної компетентності, то спеціально-педагогічна компетентність розглядається як обізнаність педагога, його авторитетність у галузі науки, що зосереджується в навчальному предметі. Цей вид компетентності охоплює й науково-педагогічну. Методичну та диференційно-психологічну компетентність автор тільки називає, а їх функцій не розкриває. Зміст соціально-психологічної визначається як обізнаність педагога в процесах спілкування, що відбувається в групах учнів, між педагогом і групами учнів, педагогом і учнями, та як знання про те, якою мірою процеси спілкування сприяють або заважають у досягненні педагогічних результатів. Її структура розглядається через взаємозв'язок соціально-перцептивного та комунікативного компонентів. Аутопсихологічну компетентність автор сприймає як обізнаність педагога із способами самовдосконалення, а її формування, на думку Н.В.Кузьміної, залежить від рівня соціального інтелекту [94].

До цього ж типу моделей можна віднести й модель професійної компетентності А.К.Маркової [114], яка складається з п'яти блоків, що відображають змістовий аспект праці вчителя і мають єдину структурну організацію. Основні її елементи: 1) професійні психологічні та педагогічні знання; 2) професійні педагогічні вміння; 3) професійні психологічні позиції, настанови вчителя, яких вимагає професія; 4) особистісні властивості, що

забезпечують опанування педагогом професійних знань і вмінь [114], але їх співвідношення у структурі не однакове. До пріоритетних складових професійної компетентності відносять результати праці педагога (навченість та научуваність учнів), а також професійну позицію та особистісні (психологічні) якості вчителя, що доповнюються і реалізуються вміннями ("техніками") [112; 113; 114].

Спільним для моделей компетентності обох авторів є намагання створити модель за процесуальними критеріями, які визначають якість професійної діяльності. Проте, структурна організація моделі, розроблена А.К.Марковою [114], дає змогу розглядати професійну компетентність як складне утворення, в якому особистість педагога є одним із структурних її компонентів. При цьому слід зауважити, що як структурний компонент особистість педагога поступово набуває дедалі більшого значення у подальших дослідженнях автора. Ускладнивши модель іншими елементами, в ній стали відображати психолого-особистісні властивості педагога, а компетентність визначати як індивідуальну [116]. Її зміст розкривається через професійну самосвідомість, самовизначення, саморозвиток професійних здібностей, інтернальність та самопроекування власної стратегії професійного зростання. Таким чином, зміни, що відбулися, переорієнтують згадану модель А.К.Маркової [116, с. 34-35] з діяльнісного принципу побудови на особистісний. Це дало змогу дослідниці визначати види професійної компетентності, спираючись на поняття "зрілість людини в професійній діяльності". Так, у моделі компетентності наводяться такі її види:

- спеціальна компетентність - володіння власне професійною діяльністю на достатньо високому рівні, здатність проектувати свій подальший розвиток;
- соціальна компетентність – уміннями здійснювати спільну професійну діяльність, співпрацювати, а також володіння

прийомами професійного спілкування; соціальна відповідальність за результати своєї праці;

- особистісна компетентність – володіння способами особистісного самовираження й саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості;
- індивідуальна компетентність – володіння способами самореалізації і розвитку індивідуальності у межах професії, готовність до професійно-особистісного зростання, самоорганізації і самореабілітації.

До найбільш відомих моделей, що ми їх називаємо «особистісними» належить модель компетентності педагога Л.М. Мітіної [126; 128], оскільки вона зорієнтована на вимоги загальновідомих суспільних норм, що проявляються до особистості педагога, де особливого значення набуває професійна самосвідомість. Професійну компетентність автор визначає як одну із складових педагогічної майстерності, яка забезпечує успішність педагогічної діяльності відповідно до сучасних вимог [126; 128]. Проте така модель професійної компетентності насправді відображає в своєму змісті, замість особистості педагога, насамперед, традиційні професійні знання, педагогічні здібності, педагогічні вміння, що пов'язані з педагогічною спрямованістю особистості, її загальною культурою та розвитком. Так, блок професійних знань складається не тільки із знань предмета, спеціальних психолого-педагогічних знань, а охоплює знання стосовно професійно-педагогічного удосконалення своєї діяльності, а блок педагогічних здібностей доповнено особистими вміннями.

Отже, структурна модель Л.М. Мітіної [126; 128] відображає інтеграцію попередніх моделей, але з орієнтуванням на особистісні властивості особистості як суб'єкта педагогічної діяльності. Ми вважаємо, що моделі компетентності, розроблені Н.В.Кузьміною, А.К.Марковою, Л.М.Мітіною, можна використовувати для діагностики рівня професійної компетентності педагогів в умовах закладів освіти, але через відсутність

чіткого визначення чинників та умов, які б сприяли підвищенню рівня сформованості компетентності, вони не є ефективними для застосування в умовах професійної підготовки до педагогічної діяльності.

У зарубіжній психолого-педагогічній літературі найбільш відомою є модель компетентності Дж.Равена [164; 165], яку ми умовно назвали “ситуативною”. Слід зазначити що, автор розглядає компетентність як здатність діяти самостійно і відповідально при виконанні конкретної дії в конкретних ситуаціях. Складовими в його моделі компетентності є вузькоспеціалізовані знання, особливі навички, способи мислення та розуміння відповідальності за свої дії. Завдяки вияву ціннісних аспектів поведінки в конкретних ситуаціях (досягнення, співробітництво, вплив) можливим є формування високого рівня компетентності, що охоплює високий рівень ініціативності, здатності організовувати діяльність для досягнення поставленої мети, готовність оцінювати та аналізувати соціальні наслідки своїх дій тощо. Важливим вважається те, що через суб’єктивно значущі ситуації оцінюється ефективність навчальної діяльності. на нашу думку, модель можна використовувати в професійній підготовці викладачів, оскільки компетентність розглядається в органічному поєднанні з особистісними цінностями. Модель створено на основі взаємодії: компонентів компетентності (когнітивні, афективні, вольові, навички та досвід), ефективно-результативної діяльності (ціннісні аспекти поведінки), конкретної ситуації.

Отже, аналіз найбільш відомих моделей компетентності показав, по-перше, що є розбіжності у підходах до модульного уявлення сутності компетентності; по-друге, виникає варіативність і неоднозначність у визначенні критеріїв побудови моделей компетентності; по-третє, у моделюванні враховується, що компетентність складне утворення і має компонентний характер. При цьому наведені істотні характеристики компетентності не дають змоги певною мірою обґрунтувати механізм та умови її формування й становлення.

На нашу думку, можна створити структурно-функціональну модель компетентності, яка ґрунтуватиметься на істотних характеристиках такого багаторівневого утворення як професійний інтелект. Ми виходимо з розуміння природи та сутності професійного інтелекту, завдяки якому виникає можливість постійно оновлювати знання, підвищувати кваліфікацію, критично мислити і знаходити нові та оригінальні способи розв'язування професійних завдань, вільно орієнтуватися й самостійно розв'язувати нестандартні та нетипові професійні ситуації.

В аспекті нашого дослідження психолого-педагогічної компетентності ми вважаємо перспективним суб'єктний підхід до з'ясування психолого-педагогічних явищ [202], принципи якого дають можливість умовно створити "суб'єктну модель компетентності". Побудова моделі, з одного боку, має враховувати структуру професійного інтелекту та його характерні особливості вияву в професійній діяльності викладача економіки, а з другого, спиратись на загальновідомі функції суб'єкта професійної діяльності.

Стосовно структури психолого-педагогічної компетентності, то ми попередньо теоретично обґрунтували та емпірично її перевірили (пп. 1.3; 2.1). Водночас ми передбачали, що працюватимемо в подальшому з метою виявлення рівня сформованості психолого-педагогічної компетентності у студентів як майбутніх викладачів економіки в процесі професійної підготовки. Тому в межах побудови моделі формування психолого-педагогічної компетентності кожен складовий в її структури має розглядатись як показник. Під показником психолого-педагогічної компетентності ми розуміємо теоретично визначену певну істотну характеристику професійного інтелекту. У моделі наведено 13 показників психолого-педагогічної компетентності (стратегічність, інтелектуальна рефлексія, або рефлексивність, гнучкість, критичність, оригінальність, здатність до застосування досвіду, здатність до адекватного розуміння ситуації, надчутливість до проблем, здатність до прогнозування, пристосовуваність до умов діяльності, відповідальність, соціальна гнучкість,

емоційна гнучкість), які згруповані до трьох компонентів (інтегративний, інтелектуальний, особистісний).

Виходячи з розуміння процесу формування психолого-педагогічної компетентності в єдності її компонентів: інтелектуального, інтегрального та особистісного, ми вважає за доцільне визначити загальні критерії моделі формування психолого-педагогічної компетентності у студентів в процесі професійної підготовки до педагогічної діяльності.

Як показав аналіз досліджень, в яких подано й теоретично обґрунтовано побудову моделей компетентності, проблема виявлення критеріїв компетентності не ставилася як самостійна. Водночас майже всі дослідники, насамперед, розглядають показники, їх ознаки та критерії, що потрібні як для побудови теоретичної моделі компетентності, так і для експериментального її підтвердження. Різноманітні критерії компетентності неможливо систематизувати, можна тільки виявити наявність спільних. Так, найчастіше обирають критерії компетентності, які дають змогу оцінити результат професійної діяльності. Цей підхід пропонується в працях А.К.Маркової, Н.В.Кузьміної, де критерії є найбільш обґрунтованими. Слід зазначити, що докладна розробка критеріїв компетентності, пов'язана з атестацією педагогічних кадрів, дає можливість на практиці визначати певний рівень набуття професіоналізму в педагогічній діяльності. Традиційні критерії професіоналізму А.К.Маркова [116] доповнює ще й індивідуально-варіативними (прагнення до індивідуалізації, самореалізації й саморозвитку), прогностичними (орієнтація на перспективи зростання, “зону найближчого професійного розвитку”), критеріями активності та конкурентоспроможності (спроможність викликати інтерес до результату своєї праці та існуючих проблем при внутрішньому локусі контролю).

Як бачимо, зберігається традиційна тенденція визначення процесуальних і результативних показників педагогічної діяльності. Так, А.К. Маркова [117] до процесуальних показників відносить особливості педагогічного спілкування, особистість педагога, особливості

співробітництва в системі “учитель-учень”. Причому досягнення високих результативних показників професійної діяльності пов’язує з умінням педагога створювати мотивацію учіння, готовністю і можливістю до особистісних взаємоперетворень, задоволеністю результатами спільної навчальної діяльності.

Стосовно критеріїв компетентності в умовах професійної підготовки студентів до майбутньої діяльності, то на практиці зберігається тенденція вважати критерієм готовність майбутнього фахівця здійснювати професійну діяльність. Так, у дослідженні В.А.Адольфа [3] показниками компетентності визначено: усвідомлення ролі та функцій педагога в сучасному суспільстві; наявність суспільно значущих мотивів вибору професії; глибина оволодіння поняттями професійна гідність, обов'язок; прагнення до високого професіоналізму; наявність потреби у спілкуванні з дітьми; ступінь оволодіння активними методами навчання; наявність і динаміка професійно значимих якостей; ступінь вияву і рівень практичного оволодіння організаційною діяльністю; наявність і динаміка потреби у професійній самоосвіті та самовихованні.

Звичайно, що діагностика перелічених показників в умовах професійної підготовки майбутніх педагогів лише частково і орієнтовно може показати динаміку їх ознак через формальність деяких показників.

Наше уявлення про модель формування компетентності як комплексної характеристики суб'єкта професійної діяльності ґрунтується на змістовій сутності структури професійного інтелекту та функціонально-компонентному виявленні інтегративної здатності педагога до розв'язування нестандартних і нетипових професійних ситуацій. Відповідно модель психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки можна розглядати як інтеграцію структуроутворюючих компонентів професійного інтелекту: інтегрального, інтелектуального, особистісного та функціонально-формуєчих компонентів компетентності. Зрозуміло, що формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів

економіки детерміновано виникненням суперечностей у розвитку зазначених її складових.

Здебільшого в дослідженнях, що відображають формування будь-якого явища, або рис особистості додержуються підходу О.О.Бодалева [27, с. 336-338], в якому процес формування розглядається в єдності знань, переживань та поведінки. Інакше кажучи, цей процес повинен відобразити формування когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів структури явища, що вивчається. Тобто формування та розкриття особистості відбувається завдяки досвіду, що його набуває людина пізнаючи дійсність, емоційним переживанням, що виникають у неї при цьому, та різноманітним діям, що проявляються [27, с. 338]. Водночас, як вважає сам дослідник, у цій загальній формулі формування недостатньо такого компонента, як ставлення до дійсності, яке, з одного боку, відображає систему характерних тенденцій у способах дій у різних ситуаціях, а з другого - є по суті відображенням тих самих знань, переживань і різноманітних дій. Висновки цього підходу, ми будемо враховувати при визначенні специфічних ознак критеріїв моделі формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки.

В умовах професійної підготовки до педагогічної діяльності в економічному університеті модель психолого-педагогічної компетентності має відображати специфічні особливості процесу професійної підготовки, а також враховувати загальні та специфічні ознаки компетентності. Характерними особливостями побудови моделі формування компетентності є: по-перше, тенденція до зміни призначення психолого-педагогічної підготовки викладача економіки; по-друге, тенденція до спрощення досить складного інтегративного утворення, яким вважається психолого-педагогічна компетентність. При цьому модель формування психолого-педагогічної компетентності дасть змогу визначити не тільки структурні компоненти цього явища у взаємозв'язку з функціональними компонентами професійної

підготовки, а й способів її формування в студентів економічного університету.

Тому формування психолого-педагогічної компетентності в студентів в поєднанні структуроутворюючих та функціонально-формуючих компонентів ми розглядаємо як розширення можливостей здійснювати професійну діяльність, розкриття здатності інтелектуальної сфери фахівця та емоційно-особистісного залучення її до розв'язування педагогічних ситуацій.

Визначення ступеня інтеграції зазначених компонентів дасть змогу з'ясувати якісні зміни, що відбуваються у формуванні компетентності, та рівні сформованості компетентності. Загальновідомо, що критерії повинні відображати основні закономірності формування певного явища, існуючі взаємозв'язки між компонентами в моделі, динаміку явища, що вивчається, і розкриватися через специфічні ознаки кожного структурного компонента. На основі теоретико-експериментальної роботи ми визначили комплекс критеріїв рівня сформованості психолого-педагогічної компетентності в студентів як майбутніх викладачів економіки, що виявляються таких ознаках:

- усвідомлення сутності проблем, що виникають в професійній діяльності та їх суперечностей;
- наявність особистого ставлення до способу розв'язування професійних завдань;
- наявність реального способу виявлення дій при розв'язуванні ситуацій.

Зазначимо, що ці ознаки будуть загальними для всіх критеріїв психолого-педагогічної компетентності, оскільки ми розглядаємо її як цілісне утворення, тому неможливо здійснювати оцінювання і формування не враховуючи єдності її складових.

Першим критерієм рівня сформованості психолого-педагогічної компетентності ми обрали суб'єктну активність майбутнього викладача економіки. Вона виявляється в розв'язуванні нетипових, нестандартних професійних (проблемних) ситуацій, у здатності відчувати проблемність під

час розв'язування професійних завдань та в самостійності постановки проблеми.

У виборі цього критерію ми спиралися на загальновідомий підхід до активності як до “розвитку, формування та подолання ...детермінуючих тенденцій” – суб’єктивної та об’єктивної [1, с. 289-290].

Як критерій сформованості психолого-педагогічної компетентності суб’єктна активність виявляється в таких показниках: здатність до застосування досвіду, здатність до адекватного розуміння ситуації, надчутливість до проблем, здатність до прогнозування, пристосовуваність до умов діяльності.

Другим критерієм є інтелектуальна готовність до розв'язування ситуацій, оскільки педагогічна діяльність вважається інтелектуальною діяльністю. Під інтелектуальною готовність до педагогічної діяльності ми маємо на увазі не сукупність сформованих інтелектуальних навичок або окремих психічних функцій, що характеризують особистість фахівця в розумовому, емоційному та соціальному аспектах, а результат психічної зрілості, що да змогу реалізовувати творчо-інтелектуальний потенціал та прогнозувати особливості формування психолого-педагогічної компетентності в студентів на етапі професіоналізації.

Як критерій сформованості психолого-педагогічної компетентності інтелектуальна готовність має такі показники: стратегічність, рефлексивність (інтелектуальна рефлексія), оригінальність, гнучкість, критичність тощо.

Третій критерій сформованості рівня психолого-педагогічної компетентності - емоційно-особистісне сприйняття. Він пов'язаний з готовністю до гнучких змін в емоційно-соціальному досвіді під час розв'язування нетипових, нестандартних професійних завдань. Теоретичною основою визначення цього критерію є підхід до розуміння особистості педагога як динамічного і пластичного утворення, що характеризується, з одного боку, гнучкістю та постійним розвитком, змінами, перетвореннями, а

з другого - стабільністю та усталеністю соціально-емоційних виявів [128; 129].

Показниками цього критерію є відповідальність, емоційна гнучкість, соціальна гнучкість.

Як бачимо, у кожному з критеріїв моделі формування психолого-педагогічної компетентності вихідним чинником оцінювання стає ситуація як “взаємодія суб'єкта та обставин” [227, с. 44].

Згідно з критеріями у моделі формування психолого-педагогічної компетентності ми умовно виділили чотири рівня її сформованості.

Високий рівень сформованості психолого-педагогічної компетентності за наведеним комплексом критеріїв характеризується високою надчутливістю до проблем, високим ступенем пошуку нових способів розв'язування у нестандартних, нетипових педагогічних ситуаціях завдяки перевазі в структурі інтегративного компонента аналітико-рефлексивних умінь розв'язувати ситуації. Надситуативна активність суб'єкта виявляється як здатність виходити за межі вимог ситуації.

В інтелектуальному компоненті структури психолого-педагогічної компетентності високий рівень інтелектуальної рефлексії, оригінальності та критичності створює умови для ефективної реалізації інтелектуально-творчого потенціалу при моделюванні педагогічних ситуацій.

Позитивне емоційно-соціальне сприйняття дійсності стимулює гнучкий перехід до творчого перетворення в діяльності. Важливе місце займає емпатія, що забезпечує емоційну чуйність та емоційну чутливість як готовність до здійснення гнучких змін в емоційно-соціальному досвіді при розв'язуванні типових, нестандартних ситуацій.

Рівень, вищий від середнього, можна охарактеризувати так.

Активність суб'єкта виявляється як пошукова, спрямована на зміну ситуацій або ставлення до них при повній відсутності конкретного прогнозування результатів щодо способу розв'язування ситуацій, але при постійному враховуванні його ефективності. У цілому відбувається

перенесення засвоєних варіантів розв'язування в умови нестандартних ситуацій та пошук нових способів розв'язування типових ситуацій.

У інтелектуальному компоненті структури психолого-педагогічної компетентності передбачається вияв рівня, вищий від середнього показників, а саме: стратегічності, гнучкості та оригінальності, що створює умови для розв'язування стандартних ситуацій новими способами.

Відкритість емоційно-соціального сприйняття дійсності дає змогу засвоювати новий досвід, перебудовувати свої дії на основі реального оцінювання проблем.

Середній рівень сформованості психолого-педагогічної компетентності можна охарактеризувати так.

Активність суб'єкта - ситуативно-пошукова, виявляється в репродуктивній діяльності, характеризується своєчасним включенням у знаходження способів розв'язування ситуацій. Спостерігаються елементи пошуку нових рішень у стандартних умовах, відсутність прогнозування результатів, не враховується його ефективність.

Інтелектуальна сфера характеризується копіюванням готових продуктів діяльності з невеликими змінами у їх використанні.

Емоційно-соціальне сприйняття виявляється в нетерпимості протилежних точок зору, бажанні приймати тільки свої дії абсолютно правильними.

Низький рівень сформованості психолого-педагогічної компетентності характеризується відсутністю системи знань і вмінь, необхідних для розв'язування педагогічних ситуацій, що призводить до залежності від їх умов. У розв'язуванні нестандартних, нетипових ситуацій не виконується послідовність дій, не здійснюється прогнозування, не застосовується особистий досвід. Діяльність будується за стандартним алгоритмом розв'язування типових педагогічних ситуацій

Активність суб'єкта має адаптивно-ситуативний характер, що виявляється в пристосуванні дій та обмеженості їх конкретною ситуацією.

В інтелектуальному компоненті структури рефлексивність дає змогу зіставляти умови ситуації та способи її розв'язування.

Емоційно-соціальне сприйняття виявляється у формалізмі та байдужості, що призводить до відчуження від пошуку способів розв'язування ситуацій.

Таким чином, рівень психолого-педагогічної компетентності студентів як майбутніх викладачів економіки зумовлюється мірою активності суб'єкта, її особливостями і можливостями самостійно організовувати свої дії, поведінку, діяльність у цілому на основі інтелектуальної готовності та усвідомлення емоційно-соціальної значущості особистих способів розв'язування професійних ситуацій.

Цілісне уявлення моделі психолого-педагогічної компетентності, обґрунтування її структурних і функціональних компонентів, критеріїв та рівнів сформованості стає теоретичним підґрунтям для виявлення комплексу дидактичних умов її розвитку в студентів.

Так, на моделі (Рис. 2.1) досить чітко визначено місце дидактичних умов професійної підготовки, без яких стає неможливим формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки.

Зовнішнім механізмом формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки має бути моделювання педагогічних ситуацій в умовах тренінгу, яке забезпечить дидактичну регуляцію самостійної творчо-пошукової діяльності студентів, що спрямована на виявлення детермінуючих зв'язків, аргументацію та пошук способів розв'язування як реальних, так і умовних ситуацій.

Внутрішнім механізмом становлення психолого-педагогічної компетентності є рефлексія “як пізнання і аналіз педагогом явищ особистої свідомості та діяльності” [187; с. 84], яка дає змогу одночасно інтегрувати осмислення набутого власного досвіду, емоційні переживання та усвідомлення вибору і побудови способів, що пропонуються для розв'язування ситуацій.

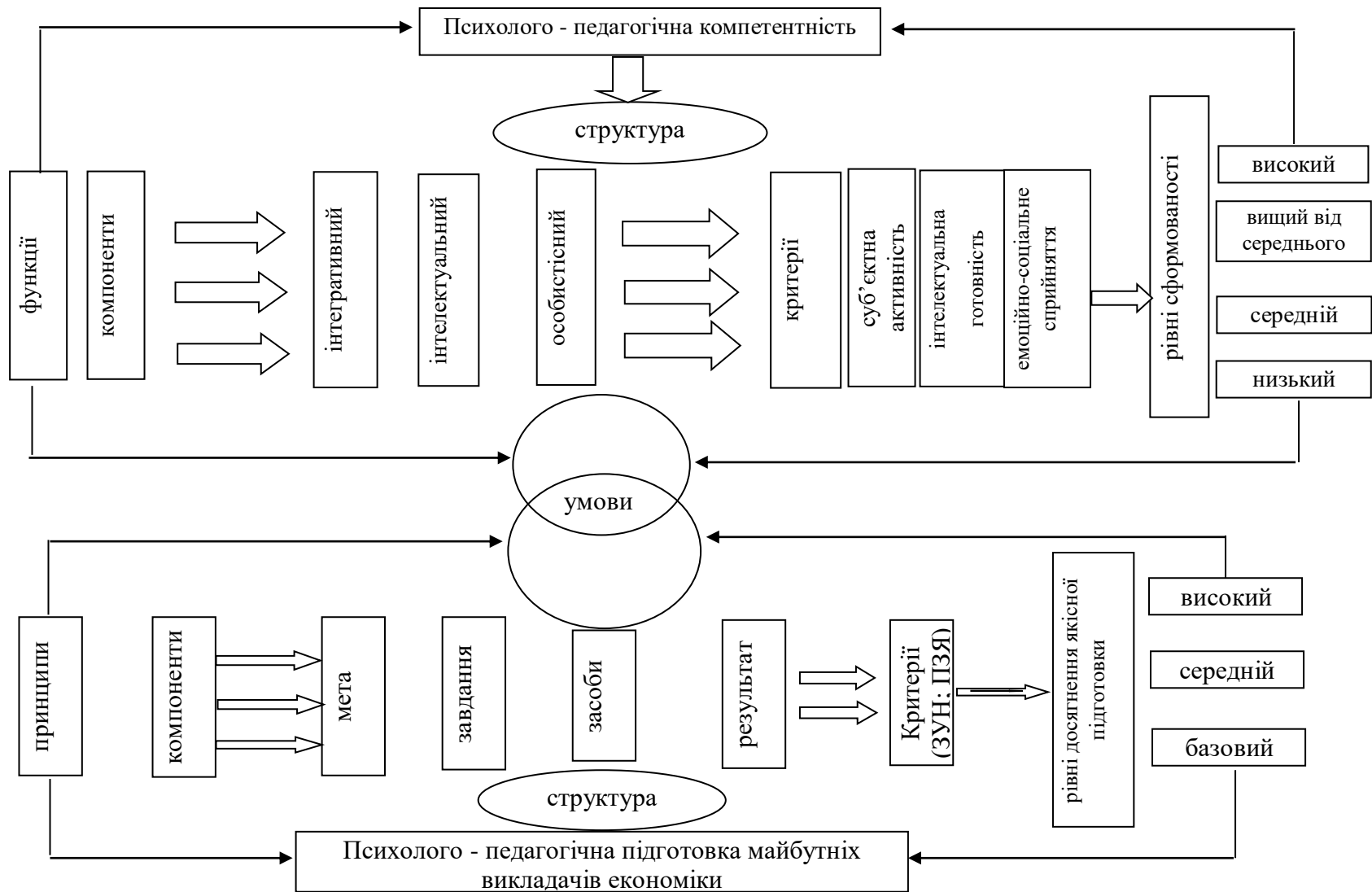


Рис. 2.1. Модель формування психолого-педагогічної компетентності в процесі професійної підготовки

Таким чином, модель формування психолого-педагогічної компетентності в майбутніх викладачів економіки подано в поєднанні функціональних компонентів, що забезпечують цілісність функціонування діяльності під час розв'язування ситуацій, та структурних компонентів, які є смислоутворюючими стосовно динаміки її формування.

Психолого-педагогічна компетентність майбутніх викладачів економіки має різні рівні сформованості: низький, середній, вищий від середнього та високий. Механізмом формування виступить моделювання педагогічних ситуацій в умовах тренінгу, що забезпечить цілісність її формування в процесі професійної підготовки майбутніх викладачів економіки.

2.3. Визначення рівня сформованості психолого-педагогічної компетентності у майбутніх викладачів економіки

Аналіз концептуальних підходів до моделей формування компетентності (п. 2.2), показав як їх різноманітність, так і невизначеність стосовно діагностування. В умовах професійної діяльності (атестація категорій педагога) найчастіше застосовується комплексна діагностика компетентності педагога, що ґрунтується на теоретичному підході А.К.Маркової [112; 113]. Водночас поширення набуває діагностика окремих аспектів компетентності відповідно до цілей і завдань досліджень.

При складанні та виборі діагностичних методик ми спиралися на модель формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки (п.2.2), підґрунтям якої є теоретичні підходи до її побудови, що подані у першому розділі. Відповідно до моделі особливості взаємодії трьох компонентів (інтегративного, інтелектуального, особистісного) визначають динаміку формування психолого-педагогічної компетентності, яка безпосередньо впливає на визначення її змісту та рівня сформованості. Крім того, враховувалося положення робочої гіпотези. Згідно з ними процес формування психолого-педагогічної компетентності розглядається як якісна поступова зміна рівнів її сформованості, динаміка і неперервність якої зумовлюється дидактичними умовами професійної підготовки майбутніх викладачів економіки.

Для виявлення показників рівня сформованості психолого-педагогічної компетентності в студентів ми застосовували діагностичні методики, які дають змогу з'ясувати наявність або відсутність взаємозв'язку між компонентами в структурі та переконують у правильності щодо впливу дидактичних умов професійної підготовки на зміну рівнів її формування. Тому для кожного показника психолого-педагогічної компетентності ми

обрали або створили у разі відсутності або невідповідності нашому дослідженню окремі діагностичні методики (табл. 2.2).

Табл. 2.2.

**Методи виявлення показників психолого-педагогічної
компетентності**

Об'єкт виявлення показників	Показники	Методи виявлення
Інтегративний компонент	1. Здатність до застосування набутого досвіду. 2. Здатність до адекватного розуміння ситуації. 3. Надчутливість до проблем (здатність розпізнавати проблему). 4. Здатність до прогнозування. 5. Пристосовуваність до умов діяльності.	Методика “Аналіз кейс – ситуації”, розроблена нами на основі методу конкретних ситуацій [36] та кейс-методу [226]
Інтелектуальний компонент	1. Стратегічність 2. Рефлексивність 3. Оригінальність	Тестування: Опитувальник А.Гаррісона, Р.Бремсона “Стиль мислення” (адаптований А.А.Алексєєвим, Л.А.Громовою) [6] Методика визначення рефлексивності мислення [156] Методика діагностики вербальної креативності (тест С.Медніка RАТ, адаптований А.Н. Вороніним); Методика діагностики невербальної креативності (короткий варіант тесту Торренса, адаптований А.Н.Вороніним) [44]

	<p>4. Інтелектуальна гнучкість</p> <p>5. Критичність</p>	<p>Експрес-метод оцінювання активності мислення [156];</p> <p>Опитувальник для з'ясування критичності мислення, розроблений на основі модифікації практикуму моделювання педагогічних ситуацій Я.Л.Коломинського та Н.Г. Оловнікової [169]</p>
<p>Особистісний компонент</p>	<p>1. Відповідальність</p> <p>2. Емоційна гнучкість</p> <p>3. Соціальна гнучкість</p>	<p>Тестування:</p> <p>Тест-опитувальник рівня суб'єктивного контролю (В.В. Бажин, Е.А.Голикіна, А.М.Єткінд) [171]</p> <p>Методика дослідження емпатії І.М. Юсупова [170]</p> <p>Методика оцінювання самоконтролю в спілкуванні (тест М.Снайдера) [170]</p> <p>Методика оцінювання стратегій поведінки [66]</p>

Усього в експериментальному дослідженні брали участь 938 студентів Київського національного економічного університету (КНЕУ) та Криворізького економічного інституту Київського національного економічного університету (КЕІ КНЕУ), які увійшли до контрольних та експериментальних груп. Серед них 411 осіб, які навчаються в КНЕУ (102 студенти - на обліково-економічному факультеті; 100 - на факультеті маркетингу; 105 - на фінансово-економічному; 104 - на факультеті економіки та управління), і 407 студентів КЕІ КНЕУ (103 студенти навчаються на обліково-економічному факультеті; 99 - на факультеті маркетингу; 104 - на фінансово-економічному; 101 особи на факультеті економіки та управління).

Цю вибірку можна вважати репрезентативною відповідно до всієї популяції студентів економічних університетів, які набувають другу спеціальність викладача економічних дисциплін.

Крім того, на організаційному етапі дослідження для апробації діагностичних методик та визначення їх придатності для наших завдань ми створили пробну вибірку (експерти), до якої увійшли 30 студентів і 30 викладачів економіки Київського національного економічного університету та 30 студентів і 30 викладачів економіки Криворізького економічного інституту КНЕУ. Аналіз результатів діагностування пробної вибірки студентів КНЕУ та КЕІ КНЕУ показав відсутність істотних відмінностей між ними з усіх показників психолого-педагогічної компетентності, що дало можливість нам здійснювати якісний і кількісний узагальнений аналіз результатів констатуючого та формуючого етапів експерименту в контрольних та експериментальних групах студентів КНЕУ та КЕІ КНЕУ.

Для визначення рівнів сформованості показників інтегративного компоненту структури психолого-педагогічної компетентності, враховуючи відсутність конкретних методик, ми розробили методику для аналізу “кейс - ситуацій”, яка містить ситуацію “Остання крапка чи творча співпраця?” (додаток Б) і алгоритм аналізу кейс ситуацій (додаток В). Вона дає можливість виявити під час аналізу педагогічної ситуації, такі особливості показників, як здатність до адекватного розуміння ситуації (причинново-наслідковий аналіз), здатність до застосування набутого досвіду (праксеологічний аналіз), здатність до прогнозування (прогностичний аналіз), пристосовуваність до умов діяльності (аксеологічний аналіз), надчутливість до проблем (проблемний аналіз).

Методика аналізу кейс – ситуації передбачала як “сукупність подій, станів, особливостей, які містять у собі певні суперечності, завдяки яким створюється варіативність її аналізу” [184; 197; 219; 226], так і створення певного алгоритму аналізу ситуації, завдяки якому виникає можливість оцінювання. Виходячи з цього, методика охоплювала сукупність подій

фактів, станів та особливостей, які відбуваються в шкільній практиці. Студентам було запропоновано проаналізувати кейс-ситуацію за певною схемою [226, с. 7], яку модифіковано з метою діагностики (додаток В). Схема аналізу складається з переліку запитань, які конкретизують зміст кейс-ситуації. Ми об'єднали деякі запитання в групи (проблемного аналізу, причинно-наслідкового та ін.), оскільки потрібно було виявити п'ять показників у складі інтегративного компонента психолого-педагогічної компетентності. П'ять видів аналізу відображають п'ять показників інтегративного компоненту психолого-педагогічної компетентності, що входять до складу дев'яти груп запитань аналізу кейс-ситуації. Так, ми вважали, що за допомогою кожної групи запитань можна виявити сформованість у студентів таких показників:

- здатність до адекватного розуміння ситуації (причинно-наслідковий аналіз) – запитання 1, 3, 4-ї груп;
- здатність до застосування набутого досвіду (праксеологічний аналіз) – запитання 7, 9-ї груп;
- здатність до прогнозування (прогностичний аналіз) – запитання 8-ї групи;
- пристосовуваність до умов діяльності (аксеологічний аналіз) – запитання 5, 6-ї груп;
- надчутливість до проблем (проблемний аналіз) – запитання 2-ї групи.

Результати аналізу кейс-ситуації оброблялися за кожним запитанням у кожній групі. Бали за аналіз кейс-ситуації ми виставлялися за шкалою:

- “0” – відповіді немає або вона повністю неправильна;
- “1” – відповідь неповна, але з елементами правильності;
- “2” – відповідь повна і повністю правильна.

При цьому ми враховували такі параметри:

- кількість відповідей у кожній групі запитань;

- загальна кількість відповідей відповідно до сукупності груп запитань;
- співвідношення кількості відповідей між різними групами запитань.

Таким чином, ми в основному спиралися на повноту відповіді, а не на її правильність, оскільки, як зазначає один із авторів, що “правильність відповіді рідко видається очевидною” при аналізі кейс-ситуацій [226, с. 4]. Водночас, ми все-таки намагались з'ясувати значимість параметра “правильно - неправильно” під час аналізу кейс-ситуації викладачами економіки та студентами як експертами пробної вибірки. На основі аналізу результатів ми переконались у тому, що всі правильні відповіді все одно враховуються в загальній кількості. Було виявлено динаміку загальної кількості відповідей у кожній групі запитань, а також співвідношення загальної кількості відповідей і кількості відповідей у кожній групі запитань. Це дало нам можливість виявити в студентів рівень сформованості показників інтегративного компоненту структури психолого-педагогічної компетентності.

Підраховувалася загальна сума балів у кожній групі запитань. Оскільки певна здатність студентів виявлялась за допомогою сукупності груп запитань, то загальна сума відповідей на кожне запитання поділялась на кількість груп. Так визначалася, наприклад, здатність до адекватного розуміння ситуації (Зд._{роз}): кількість відповідей на запитання 1, 3 і 4 груп поділялась на три. За цим принципом визначалися й інші показники.

Ми припускали, що чим вища сума балів у студентів з кожної групи запитань, тим вищий рівень сформованості певного показника в складі психолого-педагогічної компетентності. З кожної групи запитань мали дістати максимально 6 балів. Якщо показник вимірюється за допомогою сукупності запитань у групах, то все одно середнє значення визначається за шестибальною шкалою оцінювання. Відповідно до цього ми визначили рівні сформованості кожного показника інтегративного компонента психолого-педагогічної компетентності:

- 0 – 1,9 бала – низький рівень сформованості;
- 2,0 – 3,7 бала – середній рівень сформованості;
- 3,8 – 5,0 балів – вищий від середнього;
- 5,1 – 6,0 балів – високий рівень сформованості.

Для визначення показників інтегративного компонента психолого-педагогічної компетентності ми з'ясували кількість відповідей з кожної групи запитань. Усього студентам мали запропонувати по три відповіді в дев'яти групах. Слід зазначити, що студенти відповіли не на всі запитання у кожній групі. З деяких груп запитань спостерігалася тенденція відповідати значно більше, ніж передбачалося алгоритмом аналізу кейс - ситуації. Тому ми підраховали середню кількість відповідей з кожного показника в інтегративном компоненті психолого-педагогічної компетентності та привели їх у відповідність до рівнів сформованості психолого-педагогічної компетентності.

В результаті проведення констатуючого етапу експерименту було визначено рівень сформованості в студентів КНЕУ та КЕІ КНЕУ інтегративних показників психолого-педагогічної компетентності. Здобуті в 2001/02 навчальному році результати їх вимірювання за методикою “Аналіз кейс-ситуації” наведено у таблицях 2.3 – 2.7.

Таблиця 2.3.

**Рівень сформованості в студентів здатності до застосування
набутого досвіду, (%)**

Рівень сформованості показника	Групи студентів	
	Експериментальні	Контрольні
Низький	57,69	19,23
Середній	42,31	53,85
Вищий від середнього	0	26,92
Високий	0	0

Таблиця 2.4.

Рівень сформованості в студентів здатності до адекватного розуміння ситуації, (%)

Рівень сформованості показника	Групи студентів	
	Експериментальні	Контрольні
Низький	26,92	19,23
Середній	42,31	53,85
Вищий від середнього	30,77	26,92
Високий	0	0

Таблиця 2.5.

Рівень сформованості в студентів надчутливості до проблем (здатність розпізнавати проблему), (%)

Рівень сформованості показника	Групи студентів	
	Експериментальні	Контрольні
Низький	0	0
Середній	46,15	30,76
Вищий від середнього	38,46	53,85
Високий	15,39	15,39

Таблиця 2.6.

Рівень сформованості в студентів здатності до прогнозування, (%)

Рівень сформованості показника	Групи студентів	
	Експериментальні	Контрольні
Низький	61,54	34,62
Середній	38,46	38,46
Вищий від середнього	0	26,92
Високий	0	0

Рівень сформованості в студентів пристосовуваності до умов діяльності, (%)

Рівень сформованості показника	Групи студентів	
	Експериментальні	Контрольні
Низький	46,15	0
Середній	53,85	69,23
Вищий від середнього	0	26,92
Високий	0	3,85

Порівняльний аналіз результатів констатуючого етапу експерименту в контрольних та експериментальних групах студентів КНЕУ та КЕІ КНЕУ (2001-2002 навч.рр.) свідчить про низький рівень сформованості всіх показників інтегративного компонента (окрім показника – надчутливість до проблем) в переважній більшості студентів експериментальної групи. Аналіз даних, що відображають середній рівень сформованості показників цього компоненту психолого-педагогічної компетентності, показує, що кількісне співвідношення студентів в експериментальній і контрольній групах за згаданою ознакою майже однакове. Стосовно рівня сформованості, вищого від середнього, то аналіз даних свідчить, що він притаманний тільки двом показникам в експериментальній групі (здатність до адекватного розуміння ситуації – 30,77%; надчутливість до проблем – 38,46%). На основі узагальнення результатів експерименту можна зробити висновок про несформованість високого рівня сформованості психолого-педагогічної компетентності майже з всіх показників, окрім показників “надчутливість до проблем” (ЕГ – 15,39%; КГ – 15,39%), “пристосовуваність до умов діяльності” (КГ – 3,85%). Високий рівень сформованості цих показників можна пояснити соціально-економічними умовами, які є мотивацією студентів, зокрема КЕІ КНЕУ, для вибору педагогічного фаху.

Такий стан результатів констатуючого етапу експерименту свідчить про необхідність формування в студентів – майбутніх викладачів економіки прийомів аналітичної діяльності, щоб виробити в них вміння здійснювати різні види аналізу в професійній діяльності.

Визначення рівня сформованості психолого-педагогічної компетентності з показників інтелектуального компонента здійснювалось за допомогою комплексу методик (див табл. 2.2.). Проте методики, що застосовувались для розв'язування деяких завдань дослідження, було модифіковано відповідно до шкали оцінювання рівнів сформованості. Це деякою мірою ускладнювало завдання, потребувало їх перевірки на групі експертів. Так, для з'ясування рівня сформованості показника “стратегічність” (методика “Стиль мислення”) [6] ми враховували результати тестування тільки за однією стратегією мислення. Відповідно до загальної мети дослідження ми дійшли висновку, що це може бути аналітична стратегія. Рівень сформованості стратегічності ми визначали за такою шкалою:

- 72-90 балів – високий рівень;
- 71-54 бали – рівень, вищий від середнього;
- 53-36 балів – середній рівень;
- 35-18 балів – низький рівень.

Крім того, виникла потреба у створенні методики діагностики критичності в педагогічній діяльності, оскільки наявні методики виявлення критичності мислення зорієнтовані на пошук власних помилок, саморецензування і не відповідають цілям нашого дослідження. Проте ні в якому разі ці методики не можна застосовувати для студентів, оскільки в них немає власного досвіду педагогічної діяльності.

Тому для кількісного визначення рівня показника критичності ми модифікували завдання практикуму на виявлення 20 типових педагогічних помилок, що складене Я.Л.Коломінським та Н.Г.Оловниковою [169] і сформулювали опитувальник, до якого увійшло 5 ситуацій, адаптованих до

діяльності викладача економіки (додаток Д). Кожна ситуація містить 8 положень, що відображають переконання викладача, які зумовлюють його поведінку в певній ситуації. Студентам пропонувалася інструкція: “Визначити в переліку положень судження, які призводять до помилок у педагогічній діяльності і позначити їх знаком “-”, а ті роздуми педагога, що, на ваш розсуд, є правильними і сприяють успіху в педагогічній діяльності, - відмітьте знаком “+”.

Ефективність методики було перевірено на групі експертів, до якої увійшли викладачі зі стажем роботи в навчальних закладах освіти не менш як 15 років. Середній показник становив 18 балів при максимальній сумі 20 балів, що свідчить про доцільність застосування методики для студентів як майбутніх викладачів економіки.

Підрахунок кількості помилок, допущених студентами, дав змогу визначити рівень сформованості показника критичності. Наводимо в таблицях 2.8 – 2.12 результати вимірювання показників інтелектуального компонента психолого-педагогічної компетентності на констатуючому етапі експерименту у студентів – майбутніх викладачів економіки КНЕУ та КЕІ КНЕУ.

Таблиця 2.8.

Рівень сформованості в студентів стратегічності, (%)

Рівень сформованості показника	Групи студентів	
	Експериментальні	Контрольні
Низький	0	0
Середній	23,08	38,46
Вищий від середнього	76,92	57,69
Високий	0	3,85

Таблиця 2.9.

Рівень сформованості в студентів рефлексивності, (%)

Рівень сформованості показника	Групи студентів	
	Експериментальні	Контрольні
Низький	0	0
Середній	11,54	19,23
Вищий від середнього	34,61	42,31
Високий	53,85	38,46

Таблиця 2.10.

Рівень сформованості в студентів оригінальності невербальної (А) та вербальної (В), (%)

Рівень сформованості показника	Групи студентів			
	Експериментальні		Контрольні	
Низький (А/В)	34,62	84,62	7,69	46,15
Середній (А/В)	38,46	15,38	30,77	34,62
Вищий від середнього (А/В)	26,92	0	26,92	19,23
Високий (А/В)	0	0	34,62	0

Таблиця 2.11.

Рівень сформованості в студентів інтелектуальної гнучкості (вербальної (А) та образної (В)), (%)

Рівень сформованості показника	Групи студентів			
	Експериментальні		Контрольні	
Низький (А/В)	42,31	11,53	57,69	15,38
Середній (А/В)	42,31	11,53	26,93	19,24
Вищий від середнього (А/В)	7,69	50,00	7,69	50,00
Високий (А/В)	7,69	26,94	7,69	15,38

Рівень сформованості в студентів критичності, (%)

Рівень сформованості показника	Групи студентів	
	Експериментальні	Контрольні
Низький	15,38	38,46
Середній	7,69	23,08
Вищий від середнього	42,32	23,08
Високий	34,61	15,38

Узагальнений аналіз результатів констатуючого етапу експерименту свідчить, що в значній кількості студентів КНЕУ та КЕІ КНЕУ експериментальної та контрольної груп низький рівень сформованості трьох показників інтелектуального компонента психолого-педагогічної компетентності. Це стосується оригінальності, інтелектуальної гнучкості у здебільшого вербальної) та критичності. Показники стратегічності та інтелектуальної рефлексії в незначній частині студентів мають середній рівень сформованості, як в експериментальній, так і контрольній групах. Невисокі цифрові дані порівняно з іншими показниками відображають середній рівень сформованості показників критичності, оригінальності (особливо вербальної) та інтелектуальної гнучкості (особливо вербальної) в експериментальній групі.

Стосовно рівня сформованості вищого від середнього, то він притаманний всім показникам, окрім вербальної оригінальності. Тому, звичайно, цей показник не сформований і на високому рівні. Не виявлено високого рівня сформованості показника стратегічності в студентів експериментальної групи, а в контрольній групі вони становлять незначну кількість. Таким чином, можна дійти висновку, що успішність педагогічної діяльності значною мірою зумовлюється рівнем сформованості зазначених показників інтелектуального компонента психолого-педагогічної

компетентності. Тому до завдань, що потребують першочергового розв'язання, слід віднести розвиток інтелектуальної сфери особистості, зокрема стратегічності, критичності, оригінальності, гнучкості, рефлексивності тощо.

Визначення рівня сформованості психолого-педагогічної компетентності за показниками особистісного компонента здійснювалося на констатуючому етапі експерименту за допомогою комплексу методик (див. табл. 2.2.). Так, виявлення за тестом “Рівень суб’єктивного контролю” [171] рівня екстернальності та інтернальності людини дасть змогу зробити висновок щодо сформованості рівня відповідальності. Відповідно до завдань нашого дослідження, ми використовували лише рівень інтернальності (за А.К.Марковою [116]) в сфері досягнень, рівень інтернальності в такій сфері життєдіяльності, як виробничі та міжособистісні відносини. Вимірюючи емоційну гнучкість за допомогою методики дослідження емпатії [170], ми спиралися на ті дослідження, у яких було висловлено припущення про вплив розвитку емпатійності людини на гнучкість у її поведінки (п. 1.3), а потім експериментально перевірено.

Стосовно визначення соціальної гнучкості, то аналіз психодіагностичної літератури свідчить про відсутність конкретних методик. Тому ми вдалися до застосування комплексу методик (див. табл. 2.2). Так, тест на самоконтроль у спілкуванні [170] був нами адаптований (додаток Ж), а в методиці оцінювання стратегій поведінки [66] ми змушені були модифікувати процедуру визначення стратегій. Загальна шкала оцінювання за цією методикою після апробації на пробній виборці та на групі експертів має такий вигляд:

А	В	Рівень
0-9	0-1	Низький
10-19	1-2	Середній
20-27	2-3	Вищий від середнього
28-35	3-4-5	Високий

Відповідно до наших завдань експерименту ми визначали результати тестування студентів за методикою визначення поведінкових стратегій за двома параметрами:

А) кількість балів;

В) кількість збігів.

Другий параметр ми ввели для того, щоб визначати гнучкість застосування поведінкових стратегій.

Наводимо в таблицях 2.13 – 2.15 результати вимірювання рівнів сформованості показників особистісного компонента психолого-педагогічної компетентності у студентів.

Таблиця 2.13.

Рівень сформованості в студентів відповідальності, (%)

Рівень сформованості показника	Групи студентів	
	Експериментальні	Контрольні
Низький	15,39	19,23
Середній	38,46	30,77
Вищий від середнього	46,15	50,0
Високий	0	0

Таблиця 2.14.

Рівень сформованості в студентів емоційної гнучкості, (%)

Рівень сформованості показника	Групи студентів	
	Експериментальні	Контрольні
Низький	0	0
Середній	0	0
Вищий від середнього	100	100
Високий	0	0

Рівень сформованості в студентів соціальної гнучкості (стратегії – (А) та самоконтролю (В)), (%)

Рівень сформованості показника	Групи студентів			
	Експериментальні		Контрольні	
Низький (А/В)	53,85	30,77	38,46	26,92
Середній (А/В)	11,54	19,23	26,93	0
Вищий від середнього (А/В)	34,61	26,92	30,76	46,16
Високий (А/В)	0	23,08	3,85	26,92

На основі аналізу даних констатуючого етапу експерименту можна зробити висновок, що низький рівень сформованості психолого-педагогічної компетентності характерний для таких показників як відповідальність і соціальна гнучкість. Слід зауважити, що в співвідношенні цих показників значно переважає соціальна гнучкість. Зовсім не виявив себе показник емоційної гнучкості.

Показники, які характеризують середній рівень сформованості психолого-педагогічної компетентності розподілилися таким чином. Істотний вплив має показник відповідальності. Як і в попереднього випадку, знову не виявив себе показник емоційної гнучкості. Стосовно показника соціальної гнучкості, то в незначній кількості студентів він сформований на середньому рівні.

У цілому істотних розходжень між показниками експериментальної та контрольної груп як на низькому, так і на середньому рівні сформованості психолого-педагогічної компетентності не відбувається.

Серед показників особистісного компонента, в яких рівень сформованості вищий від середнього, превалює емоційна гнучкість. Водночас, цей показник переважає всі показники інших компонентів психолого-педагогічної компетентності. Це означає, що в усіх студентів

(100%) експериментальної та контрольної груп рівень сформованості показника емоційної гнучкості вищий від середнього. У співвідношенні інших показників експериментальної та контрольної груп, а саме відповідальності та соціальної гнучкості, сформованих на цьому самому рівні, є незначні розходження.

На високому рівні зовсім не виявили себе ні в експериментальній, ні в контрольних групах показники відповідальності та емоційної гнучкості. Показник соціальної гнучкості за стратегією не сформований на цьому рівні в студентів експериментальної групи, а в у контрольній він має незначне цифрове вираження (КГ – 3,85%). Показник соціальної гнучкості за самоконтролем сформований на високому рівні. Причому істотного розходження між групами щодо нього не спостерігається.

На основі аналізу результатів констатуючого етапу експерименту, можна зробити такі висновки.

1. Комплекс методів діагностики психолого-педагогічної компетентності дав можливість визначити в студентів як майбутніх викладачів економіки рівень сформованості таких її структурних компонентів, як інтегративний, інтелектуальний та особистісний.
2. Інтегративний компонент психолого-педагогічної компетентності, сформований в учасників експерименту на досить низькому рівні, що виражається обмеженістю уявлень про психолого-педагогічний зміст професійних ситуацій, способи їх розв'язування, прогнозування результатів своїх дій.
3. Інтегральний компонент психолого-педагогічної компетентності перебуває в безпосередньому зв'язку з інтелектуальним та особистісним компонентами. Таким чином, усі структурні компоненти психолого-педагогічної компетентності взаємопов'язані і створюють єдину цілісну систему.

4. Аналіз показників рівня сформованості психолого-педагогічної компетентності, свідчить про необхідність її формування в студентів в процесі професійної підготовки за такими напрямками:
 - навчання прийомів аналізу і моделювання педагогічних ситуацій;
 - розвиток здатності до адекватного сприймання ситуацій, до прогнозування, пристосовуваності до умов діяльності, до застосування набутого досвіду;
 - розвиток стратегічності, інтелектуальної гнучкості (вербальної), критичності та вербальної оригінальності.
5. Результати констатуючого експерименту підтвердили правильність нашого припущення про необхідність створення комплексу науково - обґрунтованих дидактичних умов, які зможуть забезпечити підвищення рівня психолого-педагогічної компетентності студентів у процесі професійної підготовки та їх перевірку в експериментальних групах у ході формуючого експерименту.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

Для побудови цілісної структури психолого-педагогічної компетентності розроблено методику експертної оцінки, яка дозволяє не лише визначити наявність складових, а з урахуванням їх прояву у структурі розв'язувати проблеми їх формування в процесі професійної підготовки. Психолого-педагогічна компетентність викладачів економіки включає в себе три складові – інтегративну, інтелектуальну і особистісну. Не зафіксований пріоритет однієї із складових над іншою, а їх взаємопроникнення (інтеграція) з почерговим домінуванням однієї із них, що забезпечує перехід до якісно нового рівня – основа формування психолого-педагогічної компетентності.

При визначенні структури психолого-педагогічної компетентності на основі експертного оцінювання встановлено найважливіші її компоненти, за якими вимірювався рівень сформованості психолого-педагогічної компетентності в студентів як майбутніх викладачів економічних дисциплін. Серед них: інтегративна складова: *здатність до застосування досвіду, здатність до адекватного розуміння ситуації, надчутливість до проблем, здатність до прогнозування, пристосовуваність до умов діяльності*; інтелектуальна складова: *стратегічність, рефлексивність, оригінальність, гнучкість, критичність*; особистісна складова: *відповідальність, емоційна гнучкість, соціальна гнучкість* тощо.

Існуючі методики діагностики компетентності педагога не забезпечують належного рівня її діагностування, передусім інтеративної складової. У процесі констатуючого дослідження було обґрунтовано доцільність використання комплексу опитувальників і діагностичних методик, які дали змогу з'ясувати рівні сформованості психолого-педагогічної компетентності в майбутніх викладачів економіки. Визначено і теоретично обґрунтовано критерії рівнів сформованості психолого-педагогічної компетентності: 1) суб'єктна активність; 2) інтелектуальна

готовність; 3) емоційно-соціальне сприйняття. За допомогою комплексної методики діагностики психолого-педагогічної компетентності виявлено різнорівневість і неоднаковий ступінь сформованості її структурних компонентів у контрольних та експериментальних групах студентів КНЕУ та КЕІ КНЕУ. В дослідженні експериментально показано, що стихійно досягнутий рівень сформованості психолого-педагогічної компетентності не завжди забезпечує розв'язання складних (нетипових) ситуацій.

На основі аналізу сучасних моделей компетентності педагога ми дійшли висновку, що її формування в майбутнього фахівця в процесі професійної підготовки до педагогічної діяльності є результатом взаємодії комплексу певних умов. Показано, що серед основних засад побудови моделі психолого-педагогічної компетентності в процесі професійної підготовки вагомим значення набуває визначення впливу дидактичних умов на її формування. Спроектвана модель відповідає високому рівню сформованості психолого-педагогічної компетентності, враховує специфіку професійної підготовки в закладах вищої освіти, і визначає вагомість впливу дидактичних умов на рівень її формування.

РОЗДІЛ 3

РЕАЛІЗАЦІЯ ДИДАКТИЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЕКОНОМІКИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

3.1. Дидактичні можливості психолого-педагогічної підготовки в економічному університеті щодо формування психолого-педагогічної компетентності в майбутніх викладачів економіки

Розкриття теоретичної концепції психолого-педагогічної підготовки викладачів економіки в економічному університеті (п.1.1.) та обґрунтування моделі формування психолого-педагогічної компетентності (п.2.2.) здійснювалося на загальнометодологічних засадах, що дало змогу підійти до створення комплексу дидактичних умов формування психолого-педагогічної компетентності.

Створюючи програму формуючого експерименту, ми враховували, що у процесі психолого-педагогічної підготовки майбутнього викладача економіки в економічному університеті має певним чином відобразитись моделювання заданої структури психолого-педагогічної компетентності. Ми вирішили, що в процесі реалізації моделі формування психолого-педагогічної компетентності будемо керуватись не тільки основними принципами професійної підготовки, а й рефлексивно-ситуаційним принципом.

Нагадаємо, що, досліджуючи педагогічну діяльність як безперервний процес розв'язування педагогічних завдань, застосовують такі види аналізу: соціально-педагогічний, психолого-педагогічний, конкретно-методичний [188] тощо. У контексті нашого дослідження ми спиратимемось, насамперед, на психолого-педагогічний аналіз, що “спрямований на визначення її структурних компонентів, розкриття тих особистісних чинників і внутрішніх

механізмів, без яких є здійснення педагогом своїх громадянських і професійних функцій неможливим” [188].

Саме тому рефлексивно-ситуаційний принцип можна розглядати як процес рефлексивного управління діяльністю студентів, які стають активними суб'єктами своєї діяльності. Крім того, він повинен забезпечити максимальний розвиток усіх компонентів психолого-педагогічної компетентності в їх поєднанні в процесі професійної підготовки в економічному університеті. Отже, ми вважаємо, що рефлексивно – ситуаційний принцип дасть можливість вивчити і проаналізувати, описати і змодельовати різні аспекти професійних ситуацій, розкрити особисті стратегії мислення і поведінки, здійснити їх корекцію в умовах групового тренінгу (або індивідуально-тренінгової роботи).

Тому, ми вирішили максимально реалізувати рефлексивно-ситуаційний принцип в умовах психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів економіки, організовуючи індивідуальні заняття для кожної групи студентів у формі проведення тренінгу. Це повною мірою забезпечить усвідомлення та виявлення інтелектуально-творчого потенціалу кожним студентом з метою осмислення, критичного аналізу та оцінювання ефективності свого потенціалу під час аналізу та моделювання професійних ситуацій.

Крім того, ми спиралися на гіпотетичне припущення: у процесі професійної підготовки в економічному університеті створені дидактичні умови забезпечать підвищення рівня сформованості психолого-педагогічної компетентності в майбутніх викладачів економіки. При цьому, ми враховували визначення сутності дидактичних умов В.І.Андрєєвим. Дослідник вважає, що “дидактичні умови – це обставини процесу навчання, які є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання і застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей” [11, с. 24].

Водночас, ми дійшли таких висновків:

- професійна підготовка до педагогічної діяльності в економічному університеті сприяє формуванню в студентів психолого-педагогічної компетентності;
- є соціальні, індивідуальні, особистісні чинники і є умови, які активізують формування психолого-педагогічної компетентності в майбутніх викладачів економіки в процесі професійної підготовки;
- потрібно визначити комплекс дидактичних умов, які забезпечують цілеспрямоване та ефективне формування психолого-педагогічної компетентності в студентів.

Ми вважаємо, що формування психолого-педагогічної компетентності студентів може забезпечуватись співвідношенням змісту, методів і форм професійної підготовки майбутніх викладачів економіки; організацією аналізу та моделювання проблемних ситуацій; реалізацією рефлексивно-ситуаційного принципу, на якому ґрунтується створення програми інтелектуально-творчого тренінгу, що дозволить сформувати показники інтелектуального і особистісного компонентів психолого-педагогічної компетентності; введенням тренінгової роботи у дидактичні “традиції” проведення індивідуальних занять з курсу “Психологія діяльності та навчальний менеджмент”.

Таким чином, психолого-педагогічна компетентність студентів формується як результат взаємодії комплексу дидактичних умов психолого-педагогічної підготовки в економічних університетах, а саме:

- забезпечення відбору і структурування змісту навчального матеріалу з урахуванням специфіки індивідуальної роботи та мети кожного практичного заняття з курсу “Психологія діяльності та навчальний менеджмент”;
- застосування тренінгу в умовах індивідуальних занять з курсу “Психологія діяльності та навчальний менеджмент”;

- впровадження комплексу завдань для поточного і підсумкового контролю рівня сформованості психолого-педагогічної компетентності.

З'ясовуючи способи реалізації комплексу дидактичних умов в процесі професійної підготовки ми переконались у тому, що вони можуть бути в загальній структурі психолого-педагогічної підготовки в такій організаційній формі, як індивідуально-тренінгові заняття.

Вибір індивідуальних занять із “Психології діяльності та навчального менеджменту” (“ПДНМ”) для перевірки основної гіпотези дослідження не випадковий. При цьому ми керувалися, по-перше, тим, що психолого-педагогічна компетентність як цілісне новоутворення формується в поєднанні інтегративного, інтелектуального та особистісного компонентів. По-друге, саме навчальна дисципліна “ПДНМ” є найбільш інтегрованою до моделі формування психолого-педагогічної компетентності в майбутніх викладачів економіки, що дає змогу впроваджувати дидактичні умови та виявляти їх ефективність. По-третє, “ПДНМ” має досить значні переваги, як у змістовому, так і в організаційному аспектах порівняно з навчальними дисциплінами “Комунікаційні процесі в навчанні” та “Методика викладання економіки”. По-четверте, індивідуальні заняття у формі інтелектуально-творчого тренінгу в загальній структурі психолого-педагогічної підготовки (табл. 3.1.) сприятимуть створенню умов для саморозкриття в студентів інтелектуально-особистісного потенціалу та забезпечать цілеспрямоване, ефективне формування психолого-педагогічної компетентності.

Як видно з таблиці, тренінгу як форма навчання може займати незначну частку навчального часу в психолого-педагогічній підготовці майбутніх викладачів в економічному університеті. Це можна пояснити тим, що введення до складу психолого-педагогічної підготовки тренінгів не має наукового обґрунтування.

**Місце тренінгу в структурі психолого-педагогічної підготовки
майбутніх викладачів економіки**

Навчальні дисципліни психолого-педагогічного циклу	Затрати навчального часу, %				
	Лекції	Практичні заняття	Самостійна робота	Індивідуальні заняття – тренінг	Усього
Психологія діяльності та навчальний менеджмент	12,0	29,6	48,6	9,7	37,1
Комунікаційні процеси в навчанні	18,5	14,8	55,6	11,1	18,6
Методика викладання економіки	24,7	30,9	37,0	7,4	27,8
Педагогічна практика	-	-	-	-	15,5
Курсова робота	-	-	-	-	1,0

Але, як показує практика, у вищих навчальних закладах набувають масового поширення тренінгові технології навчання професійного спілкування, які ґрунтуються на активних методах навчання (активне соціально-психологічне навчання (Т.С.Яценко) [229], психологічний тренінг як інструментальна дія (Т.В.Зайцева) [55]; соціально-психологічний тренінг (Л.А.Петровська; В.П.Захаров, Н.Ю.Хряцова) [153; 59], рефлексивно - перцептивний тренінг [168], тренінгові технології навчання бізнесу [192; 198]. Та якщо виходити із загальновідомого розуміння тренінгових технологій в умовах професійної підготовки для “концептуалізації практичного досвіду та актуалізації набутих теоретичних знань” [192, с. 9], то доцільним є впровадження в систему психолого-педагогічної підготовки

різних модифікацій тренінгових технологій (тематичних або комплексних). Крім того, теоретичне обґрунтування і пояснення принципів, методів і динамічних аспектів психологічного тренінгу [55], дає змогу нам найефективніше застосовувати їх в процесі професійної підготовки. Отже, тренінг як система спеціально організованих дій дозволяє активно оволодіти та перебудувати певні аспекти поведінки і діяльності, тим самим здійснити поступовий перехід на більш високий рівень.

У контексті нашого дослідження ми обрали тренінг як форму навчання в економічному університеті, яка, з одного боку, дає змогу інтегрувати всі дидактичні умови ефективного формування психолого-педагогічної компетентності, а з другого, - забезпечує якнайповніший її розвиток у процесі професійної підготовки.

При цьому ми вважаємо, що взаємодія студентів в умовах інтелектуально-творчого тренінгу на основі моделювання педагогічних ситуацій забезпечить поступовий перехід від одного рівня сформованості психолого-педагогічної компетентності до іншого. Це дасть можливість, по-перше, здійснити уточнення структурних компонентів та їх показників, що входять до структури психолого-педагогічної компетентності; по-друге, забезпечити розвиток у студентів експериментальної групи кожного структурного компонента; по-третє, виявити рівні сформованості психолого-педагогічної компетентності в студентів як майбутніх викладачів економіки, як в традиційних умовах, так і умовах тренінгових занять.

Для перевірки нашої гіпотези на етапі формуючого експерименту потрібно було розв'язати такі завдання:

1. На основі існуючої програми навчальної дисципліни “Психологія діяльності та навчальний менеджмент” [81; 161] розробити програму тренінгу компетентності таким чином, щоб її зміст сприяв розвитку в студентів компонентів психолого-педагогічної компетентності.

2. Створити комплекс завдань для індивідуальних занять з навчальної дисципліни “Психологія діяльності та навчальний менеджмент”, які дадуть змогу з'ясувати особливості розвитку компонентів психолого-педагогічної компетентності та послідовно формувати здатність до аналітичної і творчої діяльності.

Слід зазначити, що проведення індивідуальних занять відбувається одночасно з лекційними та практичними заняттями з дисципліни “Психологія діяльності та навчальний менеджмент”, що визначає зміст програми тренінгу психолого-педагогічної компетентності. При побудові програми інтелектуально-творчого тренінгу психолого-педагогічної компетентності ми враховували принципи і особливості побудови програм та досвід організації тренінгів, висвітлені у наукових дослідженнях [55;127; 153; 229]. Крім того, обираючи тренінг як форму групової роботи, ми звернули увагу на чинники, які впливають на ефективність тренінгу: методологія, інструментарій і майстерність тренера. Проте, останні дослідження вчених [55] доводять наявність загальних закономірностей виникнення ефекту тренінгу не залежно від його теоретичної та методологічної спрямованості. А саме визначення і обґрунтування етапів виникнення та закріплення ефекту тренінгу [55, с. 28-29]:

- виявлення та вилучення до зовнішнього плану неконструктивних елементів і моделей поведінки;
- створення нового еталона ефективної поведінки у зовнішньому плані;
- модифікація поведінки учасників тренінгу у бік максимального наближення до еталону і закріплення його у внутрішньому плані.

Таким чином, ефективність тренінгу визначається логікою побудови та розвитку його процесу з метою виявлення неефективних дій і заміною ефективними діями. Тому, інтелектуально-творчий тренінг психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки, як інтенсивний і короткий курс підвищення рівня сформованості психолого-педагогічної

компетентності може бути призначеним для вироблення практичних навичок і вмінь, формування певних видів здатності, що необхідні для компетентного здійснення професійної діяльності.

Тренінг як особливо організована групова форма роботи, що ґрунтується на системі спеціально організованих дій та взаємодії учасників групи, спрямований на підвищення розвитку психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки. Відповідно до наших завдань тренінг має конкретну спрямованість – інтелектуально-творчий тренінг, моделювання педагогічних ситуацій, ситуаційно-рольова гра.

Інтелектуально-творчий тренінг психолого-педагогічної компетентності являє собою багатопланову програму практичних занять.

Мета тренінгу психолого-педагогічної компетентності.

1. Сформувати в студентів адекватне розуміння психолого-педагогічної компетентності як необхідної складової професіоналізму педагога.
2. Підвищити індивідуальний рівень сформованості психолого-педагогічної компетентності в студентів.

Тренінг психолого-педагогічної компетентності як ефективна форма навчання і засіб розвитку психолого-педагогічної компетентності в майбутніх викладачів економіки дає змогу вирішити наступні завдання:

- 1) дати певні знання про психолого-педагогічну компетентність майбутнім викладачам економіки;
- 2) виробити в них практичні навички і вміння аналізувати та моделювати педагогічні ситуації;
- 3) синтезувати засвоєні методи і засоби розкриття інтелектуально-творчого потенціалу для складання індивідуальної програми розвитку психолого-педагогічної компетентності;
- 4) сформувати індивідуальний рівень психолого-педагогічної компетентності в умовах моделювання педагогічних ситуацій;

- 5) розвинути здатність до застосування набутого досвіду, до адекватного розуміння ситуації, розпізнавання проблем, прогнозування і пристосування до умов діяльності.;
- 6) навчити студентів прийомів підвищення інтелектуально-творчого потенціалу для ефективного розвитку психолого-педагогічної компетентності.

Результати, які очікуються від реалізації програми тренінгу.

1. Позитивна динаміка рівня сформованості психолого-педагогічної компетентності.
2. Адекватне ставлення до педагогічної діяльності.
3. Активізація механізмів аналітичної діяльності.
4. Розвиток рефлексії в майбутніх викладачів економіки.
5. Активізація інтелектуально-творчого потенціалу студентів.
6. Розвиток оптимальних стратегій поведінки в типових і нетипових ситуаціях.

Умови проведення інтелектуально-творчого тренінгу психолого-педагогічної компетентності.

- Склад групи: максимальна кількість учасників – 26 осіб (медіогрупа), оптимальна кількість учасників – 7-9 осіб (мікрогрупа).
 - Послідовність у проведенні тренінгових занять, вільне відвідування їх учасниками.
 - Реалізація принципів проведення тренінгової роботи:
- Принцип активності відображається у вивченні та аналізі різних аспектів педагогічних ситуацій, у моделюванні типових і нетипових ситуацій, в активній роботі кожного студента.

- Рефлексивно-ситуаційний принцип полягає в осмисленні, критичному аналізі та оцінюванні ефективності свого потенціалу при моделюванні професійних ситуацій.
- Принцип суб'єкт-суб'єктних відношень відображається в рівноправності позицій керівника тренінгу і його учасників.
- Принцип експериментування передбачає активний пошук учасниками нових стратегій і видів поведінки та нових способів розв'язування проблемних ситуацій.
 - Тривалість заняття – різна. Час проведення тренінгу може бути від 1 години до двох і більше годин.
 - Основні методи тренінгової роботи: дискусійні методи групового розв'язування проблемних ситуацій, ситуаційно-рольова гра, аналіз конкретних ситуацій, моделювання проблемних ситуацій, система корекційних вправлянь тощо. Сукупність різних методів активізує студентів, що дає змогу кожному стати активним учасником.
 - Спеціальна організація групового простору у ході проведення тренінгових занять. Бажано, коли розмір кімнати дозволяє використовувати наступні класичні способи організації: традиційна “класна кімната”, модель “кав'ярні”, модель “співпраці у команді”, модель “конференції”, модель “аудиторії”, модель “кола”.

Отже, інтелектуально-творчий тренінг психолого-педагогічної компетентності, спрямований на набуття актуального досвіду і особистого переживання, активізацію механізмів інтелектуально-творчого потенціалу особистості майбутніх викладачів економіки, сприяє підвищенню рівня сформованості психолого-педагогічної компетентності і тим самим забезпечує здатність суб'єкта бути активним і відповідальним у майбутній професійній діяльності.

Програма тренінгу психолого-педагогічної компетентності передбачає поступовий перехід від одного етапу до іншого відповідно до структури

психолого-педагогічної компетентності майбутнього викладача економіки. Тому інтелектуально-творчий тренінг психолого-педагогічної компетентності складається із трьох взаємозалежних компонентів, що відображається у поперечній трифазовій структурі тренінгових занять.

Так, перший блок тренінгу повинен допомогти студентам усвідомити себе як суб'єкта професійної діяльності, сприяти формуванню здатності застосовувати досвід у типових ситуаціях, адекватно розуміти умови ситуації, передбачати проблеми в нетипових і нестандартних ситуаціях, пристосовуватись до умов діяльності, прогнозувати результати, причини і наслідки.

Зміст цього блоку тренінгу розкривається через аналізування професійних ситуацій. Інакше кажучи, на кожному занятті поступово відбувається засвоєння студентами різних видів аналізу ситуацій у такій послідовності: проблемний, системний, причиново-наслідковий, праксеологічний, аксеологічний, прогностичний, рекомендаційний, програмно-цільовий тощо.

Зміст практичної частини цього блоку становить комплекс завдань, які послідовно реалізуються на кожному занятті під час аналізу педагогічних ситуацій, як типових, так і нетипових. Ідею створення таких завдань, на основі різновидів аналізу ми запозичили [184, с. 32], але модифікували кожне завдання до конкретного різновиду психолого-педагогічних ситуацій. Цей комплекс завдань зорієнтований на аналіз таких ситуацій, які пропонуються викладачем – тренером або самими студентами. Як правило, ми використовували ситуації описового характеру [18] або змодельовані студентами на репродуктивному рівні.

Отже, комплекс практичних завдань, передбачає прийоми формування аналітичної діяльності студентів, які сприяють розвитку і вдосконаленню здатності розпізнавати проблеми, застосовувати набутий досвід, прогнозувати, адекватно розуміти ситуації, пристосовуватись до умов діяльності. Він складається з 8 завдань, що використовувалися на першій фазі

заняття для аналізу педагогічних ситуацій, які розв'язувалися в мікрогрупах за допомогою певного алгоритму. Основними серед них були такі завдання:

1. Студенти повинні здійснити системний аналіз педагогічної ситуації. Системне структурування передбачає визначення основних характеристик і функцій педагогічної ситуації, розгляд суб'єктів у їх взаємодії між собою та навколишнім середовищем за допомогою певного алгоритму дій.
2. Студенти повинні здійснити проблемний аналіз педагогічної ситуації. Проблемне структурування передбачає виділення комплексу проблем у педагогічній ситуації, що пропонувалась або попередньо була змодельована студентами самостійно. Студенти поступово аналізували проблеми педагогічної ситуації, проблемні умови та проблемні наслідки в педагогічній ситуації за допомогою запропонованого нами алгоритму дій.
3. Студенти повинні здійснити причинно-наслідковий аналіз педагогічної ситуації. Причинно-наслідкове структурування передбачає розгляд причин і наслідків, з'ясування причин, що призвели до появи педагогічної ситуації, і з'ясування наслідків її розгортання за допомогою певного алгоритму дій.
4. Студенти повинні здійснити праксеологічний аналіз педагогічної ситуації. Практиологічне структурування педагогічної ситуації передбачає діагностику змісту діяльності кожного суб'єкта в педагогічній ситуації, розгляд процесів, пов'язаних з виконанням цієї діяльності, аналіз способів моделювання діяльності та її оптимізацію за допомогою певного алгоритму дій.
5. Студентам мають здійснити аксеологічний аналіз педагогічної ситуації. Аксеологічне структурування педагогічної ситуації передбачає загальне оцінювання її студентами, визначення складових цього оцінювання, умов, наслідків та дійових осіб,

діяльність яких підлягає оцінюванню за допомогою запропонованого алгоритму дій.

6. Студенти повинні здійснити прогностичний аналіз педагогічної ситуації. Прогностичне структурування охоплює побудову передбачень відносно майбутнього розвитку педагогічної ситуації, а саме: ймовірного, потенційного та бажаного майбутнього за допомогою певного алгоритму дій.
7. Студенти мають здійснити рекомендаційний аналіз педагогічної ситуації. Рекомендаційне структурування передбачає вироблення студентами рекомендацій і пропозицій щодо поведінки дійових осіб педагогічної ситуації за допомогою алгоритму певних дій.
8. Студенти повинні здійснити програмно-цільовий аналіз педагогічної ситуації. Програмно-цільове структурування передбачає розробку програми діяльності кожного суб'єкта в педагогічній ситуації з визначенням мети або розробку узагальненої стратегії діяльності за допомогою певного алгоритму дій.

Методичні рекомендації. У повсякденній професійній діяльності аналіз ситуацій здійснюється досить складним шляхом. Визначення окремих етапів аналітичної діяльності відбувається для детального вивчення. Кожний викладач - тренер може використовувати свої методичні прийоми аналізу найбільш диференційовано і ефективно.

Найкращим стимулом для студентів є вміння викладача – тренера оцінити критичне й системне бачення ситуації. Необхідно показати, що більшість ситуацій мають безліч варіантів вирішення, що цілком закономірно пов'язано з певним аспектом її аналізу. При цьому важливо оцінити у кожного студента здатність до певного виду аналізу. Уникання позиції експерта дозволить розвинути незалежність аналізу ситуацій кожним студентом.

При плануванні цього блоку тренінгу важливо звернути увагу на наступне:

- використання “кейс-ситуацій” дає змогу для експериментування і дослідження в процесі тренінгу;
- застосування аналізу ситуацій у різних формах організації тренінгового простору: індивідуально, попарна, групова тощо;
- врахування можливості відкритого обговорення ситуацій (без участі викладача – тренера, але він за бажанням студентів може вступити у обговорення).

Другий блок тренінгу повинен забезпечити розвиток інтелектуально-творчого потенціалу майбутнього викладача економіки, зокрема критичності, стратегічності, рефлексивності, оригінальності, гнучкості та відповідальності тощо. Комплекс завдань, які цьому сприятимуть, охоплює тренувальні вправи на інтелектуальний розвиток та практичні завдання, що передбачають складання пропозицій і рекомендацій для власного інтелектуального розвитку. Завдання використовувались на другій фазі заняття. Основними серед них були такі тренувальні вправи.

1. Студентам пропонувалася тренувальна вправа на розвиток невербальної оригінальності. Ми використовували вправу “Практичне використання”, ідея якої запозичена [187; с. 118], але модифікована нами відповідно до цілей тренінгу. Студентам пропонувалося перелічити (без обмежень) варіанти, використання в своїй діяльності як викладача економіки таких речей: олівець, газета, гудзики тощо з урахуванням того, на якому етапі уроку вони використовуються: під пояснення нового матеріалу, при опитуванні учнів, під час малювання на дошці, під час прийняття рішення тощо.
2. Студентам пропонувалася тренувальна вправа на розвиток вербальної оригінальності. Ми застосовували методику складання міні-розповідей за ключовими словами в мікрогрупах. Кожній мікрогрупі студентів пропонувалась однакова кількість слів (7-9), проте різна спрямованість за

жанром тексту (літературного або театрального), що його мали складати за певним алгоритмом дій. Час роботи групи був обмежений. Як показала практика, за цією методикою потрібно зазначити нестандартний час (21 хвилину). Така методика призначена розвивати здатність групи створювати щось нове, оригінальне.

3. Студентам пропонувалися тренувальні вправи на розвиток критичності мислення. Потрібно було довести доцільність поведінки педагога в певній ситуації або правильність прийнятого рішення, а також виявити помилки та спростувати їх. Для цього використовувалися помилки, які найчастіше трапляються в педагогічній діяльності викладача економіки і традиційна структура обговорення помилок [169, с. 379- 399]: визначення їх помилок, неправильні доводи, корекція осмислення та корекція поведінки.
4. Студентам пропонувалися вправа на розвиток образної гнучкості мислення. Потрібно було змінити звичні часові та просторові зв'язки та зв'язки спільності. У основу виконання тренувальних вправ покладено систему прийомів розвитку гнучкості В.Н. Келасьєва [67], що застосовувались варіативно з урахуванням специфіки педагогічної діяльності. Серед них найефективніші такі:
 - завдання на відокремлення одного явища від іншого (наприклад, школа без учителів, описати, що означає вчитель);
 - завдання на скорочення інтервалів часу між подіями (наприклад, скоротити навчання в школі до одного дня і запропонувати сюжет цього дня);
 - завдання на роз'єднання пов'язаних у просторі фактів (наприклад, книжка без літер);
 - завдання на визначення зв'язку спільності (або дій) між об'єктами, які є розрізненими за своїм характером. Потрібно уявно здійснити взаємоперетворення, знайти способи зближення (наприклад, економіка і музика).

5. Студентам пропонувалися вправи на розвиток вербальної гнучкості мислення. Потрібно було змінити звичні зв'язки, перетворити дії. В основі - 8 прийомів системи розвитку гнучкості В.Н.Келасьєва [67], які модифіковано з урахування специфіки педагогічної діяльності. Серед них: прийоми відокремлення дій, отримання певного результату без звичного джерела дій, блокування “очікуваного результату”, зміна напрямку дій, посилення певних властивостей об'єкта в безмежній кількості, зміна основної властивості об'єкта у бік посилення або послаблення, прийом складання сюжетів на основі завчасно підібраних об'єктів та їх розігрування, прийом формування нових об'єктів на основі тих, які є.
6. Студентам пропонувалися вправи на розвиток рефлексивності мислення. При складанні вправ ми враховували специфіку майбутньої педагогічної діяльності викладачів економіки. Серед завдань були такі: знайти факти (до 10), які не дадуть змоги компетентно здійснювати в майбутньому педагогічну діяльність, знайти обмеження (до 10), які не дадуть можливості самореалізуватись як викладачеві економіки.
7. Студентам пропонувалися вправи на розвиток стратегічності мислення, зокрема п'яти стилів мислення (аналітичного, ідеалістичного, прагматичного, реалістичного та синтезуючого). Складаючи ці вправи, ми скористувались загальними характеристиками стилів мислення [6] щодо їх особливостей мовлення і поведінки. Студентам пропонувалась загальна тема, яку треба було розкрити з урахуванням вияву у структурі мовлення, у конструкціях речень, фразях, тоні. Вправа виконувалась як індивідуально, так і малими групами.
8. Студентам пропонувалися вправи на розвиток відповідальності. Потрібно було усвідомити підвищення своєї відповідальності завдяки змінам у структурі свого мовлення. Ідею ми запозичили із вправи “Сила мовлення” [160, с. 87], яку модифікували до педагогічної діяльності. Студентам пропонувалося починати три фрази, уявляючи себе викладачем економіки (я повинен як викладач економіки...; я не можу як викладач економіки...),

а потім змінити початок і залишити незмінними інші частини речення.

Вправа виконується попарно, без зворотного зв'язку.

Методичні рекомендації. Для підвищення інтелектуально-творчого потенціалу студентів бажано варіювати їх роботу. Коли виконуються тривалі завдання бажано іноді робити короткі паузи, а якщо необхідно сприймати велику кількість інформації бажано їх роботи частіше.

Потрібно використовувати вправи і завдання, на виконання яких потрібно обмаль часу. Іноді застосовувати прийом обмеження часу (3 хв. або 180 сек.). Але часові обмеження не повинні бути жорсткими. Певні завдання потребують гнучких часових меж і зміни форми.

Завдання повинні бути не досить легкими. Проте, студенти мають знати, що вони будь-коли отримають підтримку з боку викладача – тренера. Слід пам'ятати, що завдання різної складності дають змогу не тільки бачити досягнення студентів повільно і постійно, тобто частинами, а й для того, щоб кожний етап передбачав одержання найбільш ймовірного успіху.

При формування психолого-педагогічної компетентності необхідно звернути на той факт, що особистісна значимість кожного студента має бути досить високою. Тому необхідно брати до увагу досвід студентів, їх розуміння ситуацій тощо. Комбінація актуальних тем професійної діяльності педагога і ситуацій повсякденного життя передбачає комплексність досвіду. При цьому, контекст цього досвіду має бути цікавим і стимулюючим, а викладач – тренер готовим допомагати у одержанні інформації, розвитку навичок, розумінні завдань.

Завдання мають бути різноманітними, тоді усі студенти зможуть розкрити і підвищити свій інтелектуально-творчий потенціал. Надавання студентам можливості вибору сприяє пробудженню індивідуального інтересу.

Третій блок тренінгу повинен забезпечити розвиток усіх показників психолого-педагогічної компетентності та поточний і підсумковий контроль рівня її сформованості під час ігрового моделювання типових і нетипових

ситуацій. Ми використовували різні види ігрового моделювання в практиці професійної підготовки викладачів, а саме: репрезентативне, варіативне, проблемне, адаптивне, евристичне, перетворююче, функціонально - корекційне [167, с. 145], тематичне.

Комплекс практичних завдань ігрового моделювання.

1. Студентам пропонується здійснити репрезентативне моделювання педагогічних ситуацій, що ґрунтується на уявленні найбільш значимих, істотних або характерних явищ, подій, які відображені в педагогічній діяльності.
2. Студентам пропонується здійснити варіативне моделювання педагогічних ситуацій, що ґрунтується на доборі різноманітних варіантів педагогічної діяльності, або варіантів її розв'язування, які вже запропоновані педагогічною ситуацією.
3. Студентам пропонується проблемне моделювання педагогічних ситуацій, що містить суперечності, які виникли при розв'язуванні певного роду завдань і спрямовані на пошук правильних способів їх розв'язування.
4. Студентам пропонується адаптивне моделювання педагогічних ситуацій, що ґрунтується на загальновідомому способі їх розв'язування, але такий спосіб має адаптуватися до умов конкретної ситуації педагогічної діяльності.
5. Студентам пропонується евристичне моделювання, що ґрунтується на самостійному пошуку оригінального, нового способу розв'язування педагогічної ситуації.
6. Студентам пропонується перетворювальне моделювання, що ґрунтується на уявленні певних змін особистості, що мають відбуватися за цих умов.
7. Студентам пропонується функціонально - корекційне моделювання педагогічних ситуацій, що ґрунтується на застосуванні загальновідомих, взаємопов'язаних між собою функцій педагогічної діяльності.

8. Студентам пропонується тематичне моделювання педагогічних ситуацій, що ґрунтується на розв'язуванні певних змістових аспектів діяльності викладача економіки.

Ефективність ігрового моделювання певною мірою залежить від оволодіння технікою моделювання професійних ситуацій. Тому студентам, насамперед, пропонувалось ознайомитися з методикою моделювання педагогічних ситуацій в такому порядку:

- засвоєння алгоритму аналізу і моделювання типових ситуацій;
- засвоєння алгоритму і моделювання нетипових ситуацій;
- здійснення ситуаційно-ігрового моделювання.

Практичні рекомендації. Необхідно забезпечити студентам можливість здійснити ігрове моделювання позитивним чином. Саме рольова гра – найкращий засіб повного переживання ситуації у цілому. Студенти готові до інтенсивного моделювання ситуацій, якщо тему ситуації вони сприймають як особистісно значиму, емоційно забарвлену і можуть пов'язати зі своїми потребами і цінностями. Можна пропонувати теми і завдання, які цікаві усім студентам. При цьому, слід пам'ятати, що для різних студентів актуальними можуть бути різні теми. Тому, важливо забезпечити одночасне моделювання різних тем, використовуючи роботу індивідуальну, попарну, або групову.

Забезпечення кооперативного моделювання підвищує соціально-емоційний рівень психолого-педагогічної компетентності. Завдання необхідно пропонувати таким чином, щоб студенти удосконалювали свої комунікативні навички.

Використання достатньої кількості завдань з ігровими компонентами дозволить створити ігрову атмосферу, яка суттєво відрізняється від внутрішнього напруження і забезпечити творчий стан, готовність експериментувати, відкритість до несподіванок, ризику тощо.

Якщо викладач – тренер бажає чітко структурувати процес моделювання ситуацій, то необхідно використовувати якнайбільшу кількість дій, які притаманні повсякденній професійній діяльності педагога.

Важливо забезпечити не тільки активний процес моделювання а й сприяти можливості студентів брати на себе відповідальність на свої дії. Для недостатньо мотивованих учасників тренінгу досить вдалою є їх співпраця з досить мотивованими. Тому, важливо, щоб студенти увесь час працювати з різними партнерами. Більшість студентів підтримуються такі форми тренінгової роботи. Проте, якщо вводити елемент змагання, тоді інтенсивна і часта співпраця різних груп за складом бути неможливою.

По закінченню тренінгу потрібно організувати процедури, які дозволять усвідомити студентам динаміку змін у рівні сформованості психолого-педагогічної компетентності.

Таким чином, різні практичні завдання, які можна використовувати в комплексі, розраховані як на індивідуальну, так і групову діяльність студентів. Успішне виконання цих завдань значною мірою має сприяти формуванню психолого-педагогічної компетентності та підвищенню рівня її сформованості в майбутніх викладачів економіки в умовах професійної підготовки.

3.2. Дослідно-експериментальна перевірка ефективності дидактичних умов формування психолого-педагогічної компетентності в майбутніх викладачів економіки

Нагадаємо, що психолого-педагогічна компетентність має в своєму складі 13 показників, які впливають на формування рівня її сформованості у майбутніх викладачів економіки. На основі аналізу результатів констатуючого і формуючого етапів експерименту визначено ефективність застосування дидактичних умов формування психолого-педагогічної компетентності студентів в процесі їх професійної підготовки.

На етапі формуючого експерименту застосовувався той самий комплекс опитувальників і діагностичних методик, якими вимірювалися показники психолого-педагогічної компетентності на констатуючому етапі дослідження (див. табл.2.2). Цей факт ми пояснюємо кількома причинами, а саме: відсутністю паралельних форм цих методик, наявністю часового чинника. Оскільки психолого-педагогічна підготовка викладачів економіки в економічних університетах здійснюється на 2-му і 3-му курсах, а вимірювання показників психолого-педагогічної компетентності відбувалося на початку і наприкінці цих курсів, то часовий термін досить тривалий. Тому, якщо існує ефект взаємодії діагностування компонентів психолого-педагогічної компетентності, то він існує в обох групах, тобто ефектом взаємодії діагностування не можна пояснити відмінностей, що спостерігаються в контрольних та експериментальних групах студентів КНЕУ і КЕІ КНЕУ на етапі формуючого експерименту. Це означає, що відмінності між експериментальною та контрольною групами можна пояснити тільки впливом дидактичних умов.

Проаналізуємо результати визначення рівнів сформованості за кожним компонентом психолого-педагогічної компетентності в студентів

експериментальних і контрольних груп КНЕУ і КЕІ КНЕУ після проведення формуючого експерименту в 2002/03 навчальному році.

Результати вимірювання за показниками інтегративного компонента психолого-педагогічної компетентності за методикою “Аналіз кейс-ситуації” наведено у таблицях 3.1 – 3.5.

Таблиця 3.1.

**Рівень сформованості в студентів здатності до застосування
набутого досвіду, (%)**

Рівень сформованості показника	Групи студентів	
	Експериментальні	Контрольні
Низький	3,85	19,23
Середній	38,46	57,69
Вищий від середнього	38,46	23,08
Високий	19,23	0

Таблиця 3.2.

**Рівень сформованості в студентів здатності до адекватного
розуміння ситуації, (%)**

Рівень сформованості показника	Групи студентів	
	Експериментальні	Контрольні
Низький	0	15,38
Середній	53,85	50,00
Вищий від середнього	34,62	34,62
Високий	11,53	0

Таблиця 3.3.

**Рівень сформованості в студентів надчутливості до проблем
(здатність розпізнавати проблему), (%)**

Рівень сформованості показника	Групи студентів	
	Експериментальні	Контрольні
Низький	0	0
Середній	26,92	30,76
Вищий від середнього	50,00	57,70
Високий	23,08	11,54

Таблиця 3.4.

Рівень сформованості в студентів здатності до прогнозування, (%)

Рівень сформованості показника	Групи студентів	
	Експериментальні	Контрольні
Низький	3,84	26,92
Середній	42,31	42,31
Вищий від середнього	34,62	30,77
Високий	19,23	0

Таблиця 3.5.

Рівень сформованості в студентів пристосовуваності до умов діяльності, (%)

Рівень сформованості показника	Групи студентів	
	Експериментальні	Контрольні
Низький	0	0
Середній	46,15	57,69
Вищий від середнього	46,15	38,46
Високий	7,7	3,85

Узагальнений аналіз результатів формуючого етапу експерименту свідчить про відсутність низького рівня сформованості психолого-

педагогічної компетентності майже з усіх показників інтегративного компонента. Показники “здатність до застосування набутого досвіду” і “здатність до прогнозування” на низькому рівні сформовані в незначних відсотках (3,84%;3,85%). Стосовно показника “надчутливість до проблем”, то нагадаємо, що низький рівень сформованості не був характерним для нього і на етапі констатуючого експерименту. Такий стан результатів формуючого експерименту можна пояснити тим, що в незначній кількості студентів, у яких залишився на низькому рівні сформованості показник “здатність до застосування набутого досвіду”, загальні уявлення про педагогічну діяльність ґрунтуються на життєвому досвіді. Низький рівень здатності до прогнозування можна пояснити тим, що, аналізуючи педагогічну ситуацію, студенти не прогнозують результатів діяльності, пошук відбувається стихійно без обґрунтування вибору і способів дій, без аналізу причин і наслідків.

Порівнявши дані показників, що відображають середній рівень сформованості психолого-педагогічної компетентності на етапі формуючого експерименту, можна зробити висновок, що в кількісному співвідношенні студентів експериментальної і контрольної груп спостерігається незначна відмінність, окрім показника “здатність до застосування набутого досвіду” (ЕГ – 38,46; КГ – 57,69). Та порівняно з даними показників на етапі констатуючого експерименту відбулися значні зміни в бік збільшення відсотків за таким показниками, як здатність до адекватного розуміння ситуації (з 42,31% до 53,86%), здатність до прогнозування (з 38,46% до 42,31%). Середній рівень сформованості інших показників проявив тенденцію до зменшення відсотків. Наприклад, пристосовуваність до умов діяльності (з 53,85% до 46,15%), здатність до застосування набутого досвіду (з 42,31% до 38,46%), надчутливість до проблем (з 46,15% до 26,92%). Таким чином, після формуючого експерименту спостерігається тенденція як до збільшення відсотків, що веде до зменшення відсотків низького рівня, так і тенденція до їх зменшення, яка впливає на збільшення відсотків на рівні

вищому за середній і високому. Таку динаміку змін можна пояснити тим, що при аналізі кейс-ситуації студенти усвідомлювали необхідність її розв'язування. Проте, спостерігається недостатнє обґрунтування ефективності та розрізненість у виборі запропонованих способів розв'язування ситуації. Спостерігаються значні труднощі в студентів з прогнозуванням результатів розв'язування ситуації.

Сформованість рівня вищого за середній, після формуючого експерименту притаманна всім показникам в експериментальній групі, а на констатуючому етапі - лише двом. Проте слід зазначити, що показник "здатність до адекватного розуміння ситуації" збільшився на незначний відсоток (з 30,77 до 34,62%). Інша справа з показником "надчутливість до проблем", де спостерігається значне відсоткове збільшення (з 38,46 до 50,0%). Інші показники, які зовсім не були сформовані на етапі констатуючого експерименту відображаються після формуючого експерименту у експериментальній групі досить стійкими відсотками (34,62% - 46,15%). Такий стан в експериментальній групі після проведення формуючого експерименту можна пояснити, насамперед, тим, що студенти навчилися виділяти проблеми і застосовувати певні алгоритми для розв'язування ситуацій. Слід зазначити, що узагальнення набутих знань, умінь і навичок відбувається згідно з поставленою метою у ході розв'язування ситуації, використовується прогнозування результатів, причин і наслідків.

Аналогічна динаміка змін узагальнених результатів вимірювання психолого-педагогічної компетентності експериментальної групи за показниками інтегративного компонента на високому рівні їх сформованості в експериментальній групі. На констатуючому етапі на цьому рівні був представлений лише показник "надчутливість до проблем". Після формуючого експерименту високий рівень сформованості відображають усі показники. На жаль, відсотки незначні, та зростання їх з 0 до 19,23%, свідчить про позитивну тенденцію змін в експериментальній групі.

Таким чином результати формуючого етапу експерименту свідчать про доцільність та ефективність застосування моделювання педагогічних ситуацій в умовах інтелектуально-творчого тренінгу. Студенти виявляють вміння застосовувати аналітичний підхід до оцінювання ситуацій, до прогнозування можливих варіантів їх розв'язування з урахуванням конкретних умов, застосовують систему знань, навичок і вмінь в умовах моделювання педагогічних ситуацій.

Наводимо в таблицях 3.6 – 3.10. одержані результати вимірювання інтелектуального компонента психолого-педагогічної компетентності в студентів після проведення формуючого експерименту.

Таблиця 3.6.

Рівень сформованості в студентів стратегічності, (%)

Рівень сформованості показника	Групи студентів	
	Експериментальні	Контрольні
Низький	0	0
Середній	19,23	34,61
Вищий від середнього	80,77	61,54
Високий	0	3,85

Таблиця 3.7.

Рівень сформованості в студентів рефлексивності, (%)

Рівень сформованості показника	Групи студентів	
	Експериментальні	Контрольні
Низький	0	0
Середній	0	11,54
Вищий від середнього	42,31	50,00
Високий	57,69	38,46

Таблиця 3.8.

Рівень сформованості в студентів оригінальності (невербальної (А)та вербальної (В)), (%)

Рівень сформованості показника	Групи студентів			
	Експериментальні		Контрольні	
Низький (А/В)	3,85	42,31	15,38	73,08
Середній (А/В)	15,38	50,0	38,46	15,38
Вищий від середнього (А/В)	26,92	7,69	23,08	7,69
Високий (А/В)	53,85	0	23,08	3,85

Таблиця 3.9.

Рівень сформованості в студентів інтелектуальної гнучкості (вербальної (А)та образної (В)), (%)

Рівень сформованості показника	Групи студентів			
	Експериментальні		Контрольні	
Низький (А/В)	50,0	7,69	46,15	7,69
Середній (А/В)	30,77	3,85	30,77	30,77
Вищий від середнього (А/В)	11,54	38,46	15,39	53,85
Високий (А/В)	7,69	50,0	7,69	7,69

Таблиця 3.10.

Рівень сформованості в студентів критичності, (%)

Рівень сформованості показника	Групи студентів	
	Експериментальні	Контрольні
Низький	11,54	30,77
Середній	0	30,77
Вищий від середнього	73,08	19,23
Високий	15,38	19,23

Узагальнений аналіз показників інтелектуального компоненту психолого-педагогічної компетентності після проведення формуючого етапу експерименту дає змогу зробити висновок про незначні їх зміни в експериментальних і контрольних групах студентів, оскільки і на констатуючому етапі експерименту показники оригінальності, інтелектуальної гнучкості, критичності мали низький рівень сформованості в обох групах. Проте, їх відсоток значно знизився за показником оригінальності (з 34,62 до 3,85% - невербальна оригінальність та з 84,62 до 42,31% - вербальна оригінальність) в експериментальній групі. Порівняно з результатами констатуючого етапу експерименту зменшились показники інтелектуальної гнучкості та критичності, але ця тенденція спостерігається і у контрольній групі.

Результати вимірювання на етапі формуючого експерименту свідчать про те, що показники інтелектуальної рефлексії та критичності на середньому рівні не сформовані. В інших показників спостерігається тенденція до зниження (стратегічності, невербальної оригінальності, вербальної та образної гнучкості). Водночас слід зауважити, що в показника “вербальна оригінальність” на середньому рівні збільшилось процентне вираження (з 15,38 до 50,0%) в експериментальній групі порівняно з констатуючим етапом експерименту.

Стосовно рівня, вищого за середній, то всі показники інтелектуального компоненту сформовані на цьому рівні, але спостерігаються різні тенденції щодо змін після проведення формуючого експерименту. Так, не відбулося ніяких змін за показником невербальної оригінальності (до і після експерименту 26,92%). Результати вимірювання інших показників показали тенденцію до збільшення відсотків (стратегічність з 76,92 до 80,77%; рефлексивність з 34,61 до 42,31%; вербальна оригінальність з 0 до 7,69%; вербальна гнучкість з 7,69 до 11,54%; критичність з 42,32 до 73,08%). Тенденцію до зниження, що спостерігається за показником вербальної

оригінальності (з 50,0 до 38,46%) слід розглядати як збільшення відсотків в експериментальній групі на високому рівні сформованості.

Високий рівень сформованості після проведення формуючого експерименту, на жаль відображають не всі показники. Не сформовано високого рівня за показниками стратегічності та вербальної оригінальності в експериментальній групі, як і на етапі констатуючого експерименту. Відбулись позитивні зміни за показником невербальної оригінальності (з 0 зріс 53,85%) та за показником образної гнучкості (з 26,94% зріс 50,0%). Незначні зміни у відсотках характеризують показник рефлексивності (зростання з 53,85 до 57,69), проте контрольній групі після формуючого експерименту не спостерігається ніяких змін. Слід звернути особливу увагу на показник вербальної гнучкості, який виявив себе на високому рівні, як на етапі констатуючого, так і на етапі формуючого експерименту в експериментальній і контрольній групах абсолютно однаково (7,69%). Незмінність цього показника тільки підтверджує загальновідомий факт стосовно неможливості швидкої зміни вербального інтелекту. Цікавий факт, який ми не очікували відбувся з показником критичності. Якщо на етапі констатуючого експерименту на високому рівні в експериментальній групі його цифрове вираження становило 34,61%, то після формуючого експерименту цей відсоток знизився до 15,38. Такий стан ми пояснюємо тим, що в умовах тренінгу в студентів не спостерігалось нетерпимості до недоліків і до необґрунтованості дій і рішень до інших, а не тим, що зменшився вияв критичної спрямованості, оскільки в контрольній групі показник критичності збільшився, хоч і несуттєво (з 15,38 до 19,23%).

Таким чином, можна дійти висновку, що запропонований комплекс дидактичних умов є ефективним і доцільним, що значною мірою підтверджується позитивними змінами показників інтелектуального компоненту психолого-педагогічної компетентності.

Наведемо в таблицях 3.11 – 3.13 результати вимірювання рівнів сформованості показників особистісного компоненту психолого-педагогічної

компетентності в студентів після проведення формуючого етапу експерименту.

Таблиця 3.11.

Рівень сформованості в студентів відповідальності, (%)

Рівень сформованості показника	Групи студентів	
	Експериментальні	Контрольні
Низький	3,85	11,54
Середній	50,0	34,61
Вищий від середнього	26,92	53,85
Високий	19,23	0

Таблиця 3.12.

Рівень сформованості в студентів емоційної гнучкості, (%)

Рівень сформованості показника	Групи студентів	
	Експериментальні	Контрольні
Низький	0	0
Середній	0	0
Вищий від середнього	96,15	100
Високий	3,85	0

Таблиця 3.13.

Рівень сформованості в студентів соціальної гнучкості (стратегії (А)та самоконтролю (В)), (%)

Рівень сформованості показника	Групи студентів			
	Експериментальні		Контрольні	
Низький (А/В)	30,76	23,08	46,15	19,24
Середній (А/В)	23,09	15,38	0	15,38
Вищий від середнього (А/В)	30,76	30,77	46,15	34,61
Високий (А/В)	15,39	30,77	7,70	30,77

На основі узагальненого аналізу даних експериментальної та контрольної груп студентів КНЕУ та КЕІ КНЕУ після проведення формуючого етапу експерименту можна зробити висновок, що на низькому рівні сформованості психолого-педагогічної компетентності залишилися такі показники, як відповідальність і соціальна гнучкість. Проте, в експериментальній групі співвідношення відсотків змінилося у бік зменшення (відповідальність з 15,39 до 3,85; соціальна гнучкість: стратегії з 53,85 до 30,76, самоконтроль з 30,77 до 23,08). Такий показник як емоційна гнучкість, на етапі констатуючого експерименту зовсім не виявив себе, тому логічна відсутність його і після формуючого експерименту.

Показники, які характеризують середній рівень психолого-педагогічної компетентності розподілилися таким чином. Істотний вплив на середньому рівні сформованості має показник відповідальності, що змінився в експериментальній групі (з 38,46% зріс до 50,0). Як і в умовах констатуючого експерименту, після формуючого експерименту знову не мав ніякого впливу показник емоційної гнучкості в обох групах. Стосовно показника соціальної гнучкості слід зазначити, що на етапі констатуючого експерименту він був притаманний незначній кількості студентів в експериментальній групі і відображав стратегію поведінки (11,54%), після формуючого експерименту цей показник становив 23,09%. При цьому самоконтроль у спілкуванні на середньому рівні зменшився (з 19,23% до 15,38). У контрольній групі за цими показниками спостерігається стихійність у формуванні і нестабільність. Так, якщо на етапі констатуючого експерименту показник соціальної гнучкості не був розвинутий на середньому рівні – за самоконтролем, то результати формуючого експерименту показують, що тепер на середньому рівні за цим показником не сформовано – стратегію поведінки.

Показники, які характеризують рівень, вищий від середнього, після проведення формуючого експерименту розподілилися так. Показник емоційної гнучкості превалює над усіма показниками в цьому компоненті, але спостерігається тенденція у експериментальній групі до зменшення (із

100% до 96,15). Водночас він переважає всі показники в інших компонентах психолого-педагогічної компетентності. Такий факт, свідчить, що емпатія як основний параметр емоційної сфери в усіх групах є домінуючою, і не знижується від рівня, вищого за середній. Високі показники емоційної гнучкості переконують нас у тому, що більшість студентів здатні глибоко розуміти різні переживання інших людей. Результати вимірювання після формулюючого експерименту в експериментальній групі за показниками відповідальності та соціальною гнучкості показують, що спостерігається тенденція до зменшення (відповідальність з 46,15% до 26,92; соціальна гнучкість: стратегія поведінки з 34,61% до 30,76), а також тенденція до збільшення (соціальна гнучкість: самоконтроль у спілкуванні з 26,92% до 30,77). Збільшення можливо пояснити переходом з низького та середнього рівнів сформованості до рівня, вищого за середній, а зменшення - переходом з рівня, вищого за середній, до високого рівня сформованості.

Результати вимірювання після формулюючого експерименту свідчать про розвиток усіх показників в експериментальній групі на високому рівні. Нагадаємо, що на констатуючому етапі експерименту показники (крім показника соціальної гнучкості: самоконтролю в спілкуванні) не були сформовані. Тому на високому рівні спостерігається загальна тенденція до збільшення відсотків за всіма показниками. Найбільш істотним збільшенням характеризується показник відповідальності (з 0% до 19,23). Незначне збільшення відбулося з показником емоційної гнучкості (з 0% до 3,85), з показником соціальної гнучкості: самоконтроль у спілкуванні (з 23,08% до 30,77) та стратегії поведінки (з 0% до 15,39%). У контрольній групі також спостерігається тенденція до збільшення відсотків, але тільки за показником соціальної гнучкості.

Таким чином, узагальнений аналіз за всіма показниками психолого-педагогічної компетентності свідчить про наявність динаміки сформованості рівнів психолого-педагогічної компетентності в студентів як майбутніх викладачів економіки, що підтверджує доцільність та ефективність

комплексу дидактичних умов у формуванні психолого-педагогічної компетентності в процесі професійної підготовки.

Про дієвість запропонованої комплексу дидактичних умов формування психолого-педагогічної компетентності свідчать здобуті дані експериментальних і контрольних груп (див. табл. 3.14.).

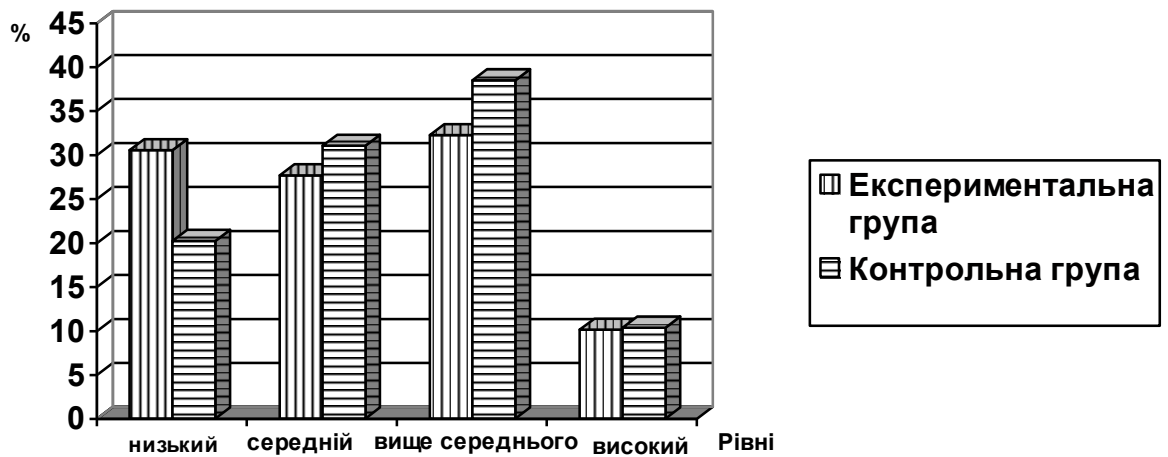
Таблиця 3.14

Розподіл студентів за рівнями сформованості психолого-педагогічної компетентності, %

Рівень психолого-педагогічної компетентності	Констатуючий експеримент		Формуючий експеримент	
	Експериментальна група	Контрольна група	Експериментальна група	Контрольна група
Низький	30,05	20,19	11,30	19,46
Середній	27,64	31,01	25,96	30,05
Вищий від середнього	32,21	38,46	41,83	40,63
Високий	10,10	10,34	20,91	9,86

Узагальнені результати формуючого етапу дослідження порівняно з констатуючим етапом підтверджують висунуту гіпотезу і свідчать про те, що комплекс дидактичних умов з використанням інтелектуально-творчого тренінгу впливає на рівень сформованості психолого-педагогічної компетентності студентів. А саме, у студентів КНЕУ та КЕІ КНЕУ експериментальної групи спостерігається динаміка складових психолого-педагогічної компетентності щодо високого рівня її сформованості, тоді як у контрольної групи такої динаміки не виявлено (див. рис. 3.1).

Констатуючий експеримент



Формуючий експеримент

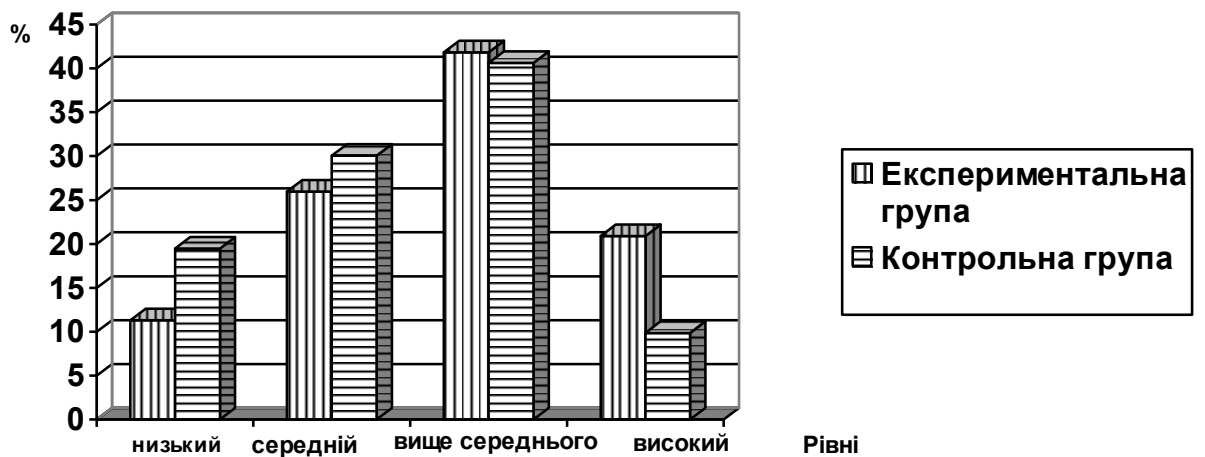


Рис. 3.1. Розподіл студентів за рівнями сформованості психолого-педагогічної компетентності

Порівняння середніх значень показників експериментальній і контрольній групах на констатуючому і формуючому етапах дає змогу виявити в них значні розходження. Для порівняння середніх значень показників у групах на обох етапах експерименту використовувалась статистична програма SPSS. Результат застосування статистичного t - тесту для незалежних вибірок показав, що між показниками експериментальної

групи на етапах констатуючого і формуючого експериментів існують статистично значущі розходження впливу, оскільки значення $p = 0,001$, тоді як у контрольній групі результати t - тесту показали відсутність розходження впливу на етапах констатуючого і формуючого експерименту, оскільки значення $p = 0,533$.

Як бачимо, результати формуючого експерименту доводять той факт, що психолого-педагогічна компетентність стихійно формується тільки на низькому й середньому рівнях, про що свідчать дані контрольної групи (зниження відсотків з 20,19 до 19,46 на низькому та з 31,01 до 30,05 на середньому рівнях), що веде до підвищення відсотків на рівні, вищому за середній. Стихійного формування психолого-педагогічної компетентності на високому рівні не відбувається, що підтверджують результати контрольної групи (зниження відсотків з 10,34 до 9,86).

Водночас, результати формуючого експерименту в експериментальній групі заперечують стихійність формування психолого-педагогічної компетентності у майбутніх викладачів економіки і свідчать про ефективність цілеспрямованого формування в процесі професійної підготовки.

Це дає змогу узагальнити результати формуючого експерименту стосовно впливу дидактичних умов на рівень сформованості психолого-педагогічної компетентності в майбутніх викладачів економіки.

Отже, загальні висновки формуючого експерименту можна сформулювати так.

1. Формуючий експеримент був спрямований на підвищення рівня сформованості психолого-педагогічної компетентності в студентів як майбутніх викладачів економіки, що передбачало реалізацію комплексу дидактичних умов в процесі професійної підготовки.
2. Інтелектуально-творчий тренінг охоплював систему активних методів навчання, методику формування психолого-педагогічної компетентності,

до складу яких увійшли методики аналізу і моделювання професійних ситуацій.

3. У результаті формуючого експерименту виявлено динаміку формування психолого-педагогічної компетентності, що виражається:
- у статистичному збільшенні способів розв'язування проблемних ситуацій;
 - у розвитку здатності застосовувати різні види аналізу проблемних ситуацій;
 - в усвідомленні потреби порівнювати способи розв'язування ситуацій зі своїм емоційно-соціальним досвідом.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3

Результати формуючого етапу дослідження підтверджують висунуту гіпотезу і свідчать про те, що запропонована програма формування у студентів психолого-педагогічної компетентності (з використанням інтелектуально-творчого тренінгу) забезпечує вплив комплексу дидактичних умов на рівень сформованості психолого-педагогічної компетентності студентів. Розроблена й обґрунтована в дисертаційному дослідженні програма тренінгу відображає модель формування психолого-педагогічної компетентності викладачів економіки у процесі професійної підготовки у закладах вищої освіти і поєднує у собі певну сукупність змістового й процесуального аспекту педагогічної діяльності, спрямованої на підвищення рівня сформованості психолого-педагогічної компетентності. Вона органічно входить у загальний зміст психолого-педагогічної підготовки в умовах економічного університету та реалізується на принципах системно-структурного підходу, інтеграції та рефлексивно-ситуаційного підходу.

Тренінг як організаційна форма індивідуальних занять здійснюється за трьома напрямками, які у сукупності забезпечують реалізацію визначених завдань стосовно розв'язання проблеми підвищення рівнів сформованості психолого-педагогічної компетентності студентів. У змісті програми інтелектуально-творчого тренінгу, ми врахували, що структура психолого-педагогічної компетентності має три взаємопов'язаних між собою складові. Зокрема, моделюючи педагогічні ситуації звернули увагу на особливості їх поєднання. У програмі інтелектуально-творчого тренінгу використано комплекс методів, вправ і прийомів, які доповнюють один одного, дають змогу цілеспрямовано підвищувати рівень сформованості психолого-педагогічної компетентності в майбутніх викладачів економіки. Реалізувати в повному обсязі подану програму тренінгу уможливили організація

професійної підготовки викладачів економіки завдяки створенні дидактичних умов, дія яких ефективна лише в сукупній взаємодії та взаємоузгодженості.

Загалом у студентів експериментальної групи КНЕУ та КЕІ КНЕУ спостерігається чітко виражена динаміка психолого-педагогічної компетентності щодо рівня її сформованості. У студентів контрольної групи цих навчальних закладів такої динаміки не виявлено.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. Потреба в професійній підготовці викладачів економіки в класичних університетах, педагогічних університетах і інститутах, економічних університетах зумовлюється різномодельністю її здійснення. Психолого-педагогічна компетентність, що формується в умовах психолого-педагогічної підготовки в економічних університетах, є необхідним її компонентом і результатом взаємодії комплексу певних умов.

2. Сутність психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки розкривається на засадах особистісного, суб'єктного та професіографічного підходів, коли студент є суб'єктом власного розвитку і професійного становлення. При цьому враховано генезис поняття “компетентність” та визначено його істотні ознаки, а саме: функціональність і суб'єктність, що дає змогу розрізнити поняття “професійна компетентність” і “компетентність суб'єкта”.

3. На основі аналізу існуючих підходів до розуміння компетентності, а також суттєвих характеристик професійного інтелекту визначено сутність психолого-педагогічної компетентності викладача економіки, розкрито зміст складових її структури психолого-педагогічної компетентності майбутнього викладача економіки, і теоретично їх обґрунтовано.

4. За результатами експертного оцінювання структура психолого-педагогічної компетентності містить такі складові: інтегративний компонент – здатність до застосування набутого досвіду, здатність до адекватного розуміння ситуацій, надчутливість до проблем, здатність до прогнозування, пристосовуваність до умов діяльності; інтелектуальний компонент – стратегічність, рефлексивність, оригінальність, гнучкість, критичність; особистісний компонент - відповідальність, емоційна гнучкість, соціальна

гнучкість тощо. Визначено ознаки психолого-педагогічної компетентності майбутнього викладача економіки, розроблено їх показники та критерії. Основних показників - 13, деякі з них мають власні показники. Кожен з критеріїв за будь-якими показниками характеризувався точно визначеними ознаками. Врахувавши ознаки кожного критерію, ми визначили рівень сформованості психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки (низький, середній, вищий від середнього, високий).

5. Вибираючи конкретні методики для реєстрації позитивних змін у студентів, ми виходили з того, що ефективність дидактичних умов проявляється, насамперед, у зміні інтегративних компонентів психолого-педагогічної компетентності, потім - особистісних, і, нарешті, – інтелектуальних. Виявлення цих особливостей на етапі констатуючого експерименту дало змогу визначити рівень сформованості психолого-педагогічної компетентності; причини, що знижують результативність навчально-виховного процесу; дидактичні умови підвищення рівня сформованості психолого-педагогічної компетентності у студентів; дидактичні можливості професійної підготовки в економічних університетах.

6. У результаті експериментально-дослідницької роботи з'ясовано, що для забезпечення ефективного формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки в процесі професійної підготовки необхідно створити такі дидактичні умови:

- забезпечення відбору і структурування змісту навчального матеріалу з урахуванням специфіки індивідуальної роботи та мети кожного практичного заняття з курсу “Психологія діяльності та навчальний менеджмент”;
- застосування тренінгу в умовах індивідуальних занять;
- використання комплексу завдань для поточного і підсумкового контролю рівня сформованості психолого-педагогічної компетентності

Передбачається, що комплекс тренінгових вправ для формування психолого-педагогічної компетентності може бути застосований (з

відповідними корективами) в інших формах організації психолого-педагогічної підготовки в системі вищої освіти.

7. На основі аналізу проміжних і кінцевих результатів експерименту виявлено тенденцію підвищення рівня сформованості психолого-педагогічної компетентності у студентів експериментальних груп. Водночас порівняльний аналіз свідчить про незмінність, (навіть деяке погіршення) стану в контрольних групах. Цей факт підтверджує, що психолого-педагогічна компетентність стихійно формується тільки на низькому та середньому рівнях, про що свідчать дані контрольної групи. Підвищення відсотків відбувається на рівні, вищому від середнього. Стихійного формування психолого-педагогічної компетентності на високому рівні не відбувається, що підтверджується результатами контрольної групи.

Безперечно, що способи підвищення рівня сформованості психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки в економічному університеті не можуть бути остаточно визначеними. Створення і використання інтелектуально-творчого тренінгу в процесі професійної підготовки ґрунтувалось на ідеї удосконалення традиційного підходу до визначення ролі індивідуальних занять і завдань.

Висновки, зроблені в ході дисертаційного дослідження, можуть використовуватись для подальшого удосконалення психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів економіки в умовах економічних (непедагогічних) університетів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Абульханова-Славская К.А.* Личностная регуляция времени // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб.: Питер, 2000. – С. 279 - 297.
2. *Абульханова-Славская К.А.* Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
3. *Адольф В.А.* Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя: Дис...д-ра пед. наук: 13.00.01. – М., 1998. – 357 с.
4. *Акимова М.* Интеллект как динамический компонент в структуре способностей: Дис...д-ра психол. наук: 19.00.01. – М., 1999. – 437 с.
5. *Акопов Г.В.* Социальная психология высшей школы. - Самара: Сам.ГПИ, 1993. – 123 с.
6. *Алексеев А.А., Громова Л.А.* Поймите меня правильно или книга о том, как найти свой стиль мышления, эффективно использовать интеллектуальные ресурсы и обрести взаимопонимание с людьми. – СПб.: Экономическая школа, 1993. – 352 с.
7. *Алексюк А.М.* Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: Підручник. - К.: Либідь, 1998. – 560 с.
8. *Алферов А.Д.* Опыт и проблемы повышения психологической компетентности учителя // Вопр. психологии. – 1988. - №4. – С.116-120.
9. *Аксёнова О.В.* Методика викладання економіки: Навч.-метод. посібник. – К.:КНЕУ, 1998. – 178 с.
10. *Ананьев Б.Г.* Психологическая структура человека как субъекта / Под ред. Б.Г.Ананьева. – Л.:ЛГУ, 1967. – 214 с.

11. *Андреев В.И.* Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности. – М.: Высшая школа, 1981, - 240 с.
12. *Андрущенко В.П.* Вища освіта: інноваційні зміни в контексті глобалізації // Навчальні інновації: та їхній вплив на якість університетської освіти: Зб. матеріалів наук.-метод. конф. – К.: КНЕУ, 2003. – С. 9-15.
13. *Ануфриев А.Ф.* К анализу диагностического мышления учителя // Психология учителя. – М.: Наука, 1989. – С. 7-8.
14. *Анцыферова Л.И.* Психология повседневности: жизненный мир личности и «техники» ее бытия. Психология социальных ситуаций. – СПб.: Питер, 2001. – 436 с.
15. *Артюшина М.В.* Взаємозв'язок соціально-психологічних та дидактичних умов групової навчальної діяльності студентів: Автореф. дис...канд.пед.наук: 13.00.04 / Націон. Пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. - К., 2000. – 19 с.
16. *Архангельский С.И.* Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы: Учеб.- метод. пособие. – М.: Высш. школа, 1980. – 267 с.
17. *Асмолов А.Г.* Психология личности: Принципы общепсихологического анализа: Учеб. для студентов вузов. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 367 с.
18. *Афонина Г.М.* Педагогика. Курс лекций и семинарские занятия / Под ред. О.А. Абдулиной. – Ростов н/Д.: Феникс, 2002. - 512 с.
19. *Бабак В., Лузик Е.* Фундаментальна підготовка в сучасному університеті: традиції та перспективи // Вища освіта України. – 2003. - №1. – С.78-83.
20. *Бабенко Л.В., Прудська О.В.* До проблеми педагогічної майстерності викладача економіки // Педагогічна майстерність як сучасна технологія розвитку особистості вчителя: Зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. – Полтава: АСМІ, 2002. – С. 49-52.

21. *Бадмаев Б.Ц.* Методика преподавания психологии. - М.: ВЛАДОС, 1999. - 304с.
22. *Баталов А.А.* К философской характеристики практического мышления // *Вопр. философии.* - 1982. - №4. – С. 64-72.
23. *Безухов В.П., Мишина С.Е., Правдина О.В.* Теоретические проблемы становления педагогической компетентности учителя. – Самара: Изд-во СамГПУ, 2001. – 132 с.
24. *Бирюкевич Е.А., Валитова И.Е.* Психологический анализ педагогической позиции и пути ее формирования // *Психология подготовки к педагогической деятельности: Респ. межведом. науч. сб.* - Минск, 1990. - С. 19-24.
25. *Битянова Н.Р.* Проблема саморазвития личности в психологии: Аналит. обзор. - М.:МПСИ, 1998. - 48с.
26. *Богоявленская Д.Б.* Интеллектуальная активность как проблема творчества. – Ростов н/Д.: ИРУ, 1983. – 173 с.
27. *Бодалев А.А.* Специфика социально-психологического подхода к пониманию личности // *Психология личности в тр. отчет. психологов.* – СПб.: Питер, 2000. – С. 336-344.
28. *Болотов В.А., Исаев Е.И., Слободчиков В.И., Шайтенко И.А.* Проектирование профессионального педагогического образования // *Педагогика.*-1997 - № 4. - С.66-72.
29. *Большой энциклопедический словарь: В 2 т./ Под ред. А.М.Прохорова.* - М.,1991. - Т.1.- 863с.
30. *Борисенко С.Н.* Методы формирования и диагностики эмпатий учителей: Дис.канд. пед. наук: 13.00.01. – Л., 1988. – 419 с.
31. *Брушлинский А.В.* Проблема субъекта в психологической науке // *Психолог. Журнал.* – 1991. - №6. – С. 6-10.
32. *Вієвська М., Красовська Л.* Імітаційно-ігровий підхід у викладанні психолого-педагогічних дисциплін студентам економічних спеціальностей // *Вища шк.* - 2001. - №2-3. – С.47-58.

33. *Гапоненко С.А.* Диагностика и условия развития психолого-педагогической компетентности преподавателя педагогического колледжа: Дис... канд. пед. наук: 13.00.08. – Ростов-н/Д., 1998. – 223 с.
34. *Глузман А.В.* Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования: Монография. – К.: Просвіта, 1996. – 312 с.
35. *Градусова Т.К.* Организационно-педагогические условия становления творческого учителя в классическом университете. Автореф. дисс....к. пед. наук: 13.00.01. Кемерово, 2000. – 19 с.
36. *Грановская Р.М.* Элементы практической психологии. – СПб.: Свет, 1997. – 608 с.
37. *Гончаренко С.У.* Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
38. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. - М.: Интор, 1996. – 438 с.
39. *Данилова Г.С.* Професіоналізм педагога на порозі третього тисячоліття // Імідж сучасного педагога, 2002. - №10. – С. 3-5.
40. *Данилова Г.С.* Управління процесом становлення професійної компетентності методиста. – К.: УІПКККО, 1995, - 80 с.
41. *Дем'яненко Н.М.* Загальнопедагогічна підготовка вчителя у вищих закладах освіти України в ХІХ - на початку ХХ ст. //Педагогіка і психологія.-1998. -№4. - С.141-150.
42. *Дзвінчук Д.І.* Психологічні основи ефективного управління: Навчальний посібник. – К.: НІЧЛАВА. – 2000. – 280 с.
43. *Дзвінчук Д.І.* Психолого-методичні засади розробки програм підвищення кваліфікації державних службовців (освітня сфера): Автореф. дис...канд. наук з держ. упр: 25.00.05 / Українська Академія державного управління при Президентові України. – К., 1999. – 19 с.
44. *Дружинин В.П.* Психология общих способностей. – СПб: Питер, 1999. – 356 с.

45. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. - Минск: БГУ, 1976. – 237 с.
46. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологический анализ педагогической позиции и пути ее формирования // Психология подготовки к педагогической деятельности. Республик. межвед. научн. сб. - Минск, 1990. - С.19-24.
47. Елина И.Е. Компетентность как интегральная характеристика профессиональной деятельности государственных служащих. – Дисс... канд. психол. наук: 19.00.13. – Москва, 1999. – 190 с.
48. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. – 166 с.
49. Емельянов Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: Автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.05 / ЛГУ. – Л., 1991. – 38 с.
50. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растяльников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. – Киров, 1991. – 156 с.
51. Журавлев А.Л. Факторы формирования стиля руководства производственным коллективом // Социально-психологические проблемы производственного коллектива. – М., 1983. – С. 101-114.
52. Завалишина Д.Н. Психологический анализ оперативного мышления: экспериментально-теоретическое исследование. – М.: Наука, 1985. – 221 с.
53. Завалишина Д.Н., Поликанов С.Г. Проблемные ситуации в практической деятельности // Практическое мышление: функционирование и развитие: Сб. науч. тр. - М.: Ин-т психологии АН СССР, 1990. – С. 75-85.
54. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. – М.: Просвещение, 1982. – 160 с.

55. *Зайцева Т.В.* Теория психологического тренинга. Психологический тренинг как инструментальное действие: Монография. – СПб: Речь, М.: Смысл, 2002. – 80 с.
56. *Зак А.Е.* Проблема психологического изучения рефлексии // Исследование рефлексии и речемышли. – А.-Ата: Изд-во КПИ, 1979. – С. 7-19.
57. *Закон України "Про освіту".* - К.: Райдуга, 1992. -67 с.
58. *Закон України "Про вищу освіту".* Зі змінами, внесеними згідно із Законом №380-IV (380-15) від 26.12.2002 р. // Вища школа. – 2002. - №6. –С. 74-120.
59. *Захаров В.П., Хрящева Н.Ю.* Социально-психологический тренинг. – Л.: ЛГУ, 1989, - 56 с.
60. *Зеер Э.Ф.* Основы профессионального становления личности инженера-педагога: Дис...д-ра. психол. наук: 19.00.07. – Свердловск, 1988. – 428 с.
61. *Зеер Э.Ф.* Профессиональное становление личности инженера - педагога. - Свердловск, 1988. – 326 с.
62. *Зеер Э.Ф.* Психология профессий. – Екатеринбург: Изд-во УГПШУ, 1997. – 126 с.
63. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. Учебник для вузов. – М.: Логос, 1999. - 384 с.
64. *Зязюн І.А.* Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти // Неперервна освіта освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія. – К.: ВІПОЛ, 2000. – С.11-57.
65. *Зязюн І.А.* Сучасні дидактичні моделі і логіка учіння // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. пр. – Київ – Вінниця: ДОВ Вінниця, 2000. – С. 4-7.

66. *Казанцев А.К., Подлесных В.И., Серова Л.С.* Практический менеджмент: В деловых играх, хозяйственных ситуациях, задачах и тестах: Учебн. пособие. – М.: ИНФРА-М, 1999. – 367 с.
67. *Келасьев В.Н.* Некоторые подходы к развитию гибкости мышления // Практическое мышление: функционирование и развитие: Сб. науч. тр. – М.: Ин-т психологии АН СССР, 1990. – С. 17-21.
68. *Кирилюк І.М.* Емпатія та форми її прояву // Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. / За ред. Максименка С.Д. – К., 2002, т. IV, ч. 6. – С. 99-102.
69. *Кисельгоф С.И.* Формирование у студентов педагогических умений и навыков в условиях университетского образования. – Л.: ЛГУ, 1973. – 152с.
70. *Климов Е. А.* Какую психологию и как преподавать будущим педагогам // Вопросы психологии. - 1998. - №2. - С.57-60.
71. *Климов Е.А.* Введение в психологию труда. – М.: Юнити, 1999. – 342 с.
72. *Клюева Н.В.* Технологии работы психолога с учителем. – М.: Сфера, 2000. – 192 с.
73. *Ковальчук Г.О.* Активізація навчання в економічній освіті. – К.:КНЕУ, 1999. – 128 с.
74. *Ковальчук Г.О.* Формування професійних педагогічних умінь майбутніх викладачів економіки // Педагогіка і психологія. – 1999. - № 1. – С. 98-103.
75. *Ковальчук Г.О.* Формування професійних педагогічних умінь у студентів–майбутніх викладачів економіки: Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.04. - К.: Ін-т педагогіки АПН України, 1999. – 18 с.
76. *Кодзоев М.А., Кан-Калик В.А.* Подготовка учителя в университете: необходимость педагогического контекста // Вестник высшей школы. – 1986. - №9. - С. 12-14.

77. *Козаков В. А., Бутенко Н. Ю.* Гуманізація суспільства і концепція змістовності психолого-педагогічної підготовки в університеті. // Університетська педагогічна освіта як шлях гуманізації суспільства: Матеріали доп. Міжнар. наук-практ. конф. - К.: КНЕУ, 1999. - Ч. I. - С. 29-34.
78. *Козаков В.А., Дзвінчук Д.І.* Мета як основний фактор ефективного освітнього менеджменту // Освіта й управління. – 1997. - Т.1. -№3. – С.31-36.
79. *Козаков В.А., Дзвінчук Д.І.* Психолого-педагогічна підготовка фахівців у непедагогічних університетах: методологія та практика: Монографія. – К.: НІЧЛАВА, 2003. – 140 с.
80. *Козаков В.А.* Вища освіта в Україні та у світі: проблема цілей і їх реалізації // Сучасні системи вищої освіти: порівняння для України. – К.:НУКМА, 1997. – С.60-73.
81. *Козаков В.А.* Психологія діяльності та навчальний менеджмент: Підручник: У 2-х ч. - Ч. I. Психологія суб'єкта діяльності. – К.: КНЕУ, 2000. – 243 с.
82. *Козаков В.А.* Психолого-педагогічна підготовка в галузевих університетах очима студентів: досвід Київського національного економічного університету // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2001. – Вип.4. – С. 74-82.
83. *Козаков В.А., Дзвінчук Д.І.* Освіта і технології: до проблеми понятійно-термінологічного апарату педагогіки // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2002. – Вип.3. – С. 89-104.
84. *Козаков В.А., Дзвінчук Д.І.* Інновації у навчанні і компетентність викладача: методологія і досвід // Навчальні інновації та їхній вплив на якість університетської освіти: Зб. матеріалів наук.-метод. конф. – К.: КНЕУ, 2003. – С.15-26.
85. *Козаков В.А., Дзвінчук Д.І., Саркісова О.Ю.* Індивідуально-кооперативне навчання як перспективна технологія спільної

- діяльності учіння: методологічні та практичні аспекти // Сучасні технології навчання та оцінювання знань студентів: Матеріали наук.-метод. конф. – К.: КНЕУ, 2002. – С. 16-35.
86. *Козаков В.А.* Самостоятельная работа студентов и ее информационное обеспечение. – К.: Вища школа, 1990. – 176 с.
87. *Конасова Н.Ю.* Общекультурная компетентность как показатель образованности учащихся школы: Пособие для самообразования. – СПб., 2000. – 41 с.
88. *Коржова Е. Ю.* Развитие личности в контексте жизненной ситуации. – СПб, 2001.
89. *Корсак К.В.* Про роль учителя в освіті ХХІ ст. // Початкова школа. 2001. - №4. – С. 11-16.
90. *Краевский В.В.* Проблемы научного обоснования обучения. (Методологический анализ). - М.: Высшая школа, 1977. – 178 с.
91. *Кремень В.* Підготовка вчителя в умовах переходу загальноосвітньої школи на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання // Вища школа. – 2003. - №1. – С.3-11.
92. *Крижанівський Є.І, Дзвінчук Д.І.* Безперевна освіта – необхідна умова життєвого успіху // Нові технології навчання: Наук. – метод. зб. Част. II / Ред. кол.: В.О. Зайчук та ін. – К.: ЗАТ «НІЧЛАВА», 2003. Спец. випуск. – С. 5 – 9.
93. *Кричевский В.Ю.* Совершенствование знаний директора школ об управлении // Директор школы в системе повышения квалификации: Сб.науч.тр./ Ред.кол. Е.Н.Тонконогая и др.- М.: Изд-во АПН СССР, 1983. – С.31-39.
94. *Кузьмина Н.В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения.-М.:Высшая школа, 1990.-119с.
95. *Кузьмина Н.В.* Формирование педагогических способностей. - Л.:ЛГУ,1961. – 98 с.

96. *Кузьмина Н.В., Кухарев Н.В.* Психологическая структура деятельности учителя. – Гомель: Гомельский ГУ, 1976. – 56 с.
97. *Куклін О.В.* Організаційно-педагогічні умови професійного навчання фахівців комерційного профілю (на матеріалі навчально-тренувальної фірми): Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.04 / АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. – К., 2001. – 19 с.
98. *Кяэрст М.* Рассмотрение компетентности в психологической концепции совершенствования управления производственной организацией // Актуальные проблемы психологии труда. - Тарту, 1980.- С. 45-67.
99. *Лазарев В.С.* Проблемы понимания психического развития в культурно-исторической теории деятельности // Вопр. психологии. 1999. - №3. - С. 18-27.
100. *Левина М.М.* Технологии профессионального педагогического образования: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр "Академия", 2001. – 272с.
101. *Левченко Т.И.* Современные дидактические концепции в образовании: Монография. - К.: МАУП, 1995. - 168 с.
102. *Леонтьев А.А.* Педагогическое общение. – М.: Знание, 1979.
103. *Леонтьев Д.А.* Внутренний мир личности // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб: Изд-во «Питер», 2000. – С. 372-377.
104. *Лозниця В.С.* Психологія менеджменту. – К.: КНЕУ, 2001. –242с.
105. *Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.:Наука, 1984. – 444 с.
106. *Луговий В.І.* Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку. - К.: МАУП, 1994. - 196 с.
107. *Луговой В.И.* Проблемы подготовки учительских кадров в университетах Украины. – К.:МАУП, 1991. – 203 с.

108. *Лузик Е.В.* Природний розвиток знань як динамічна модель структури і змісту вищої освіти // Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект: Монографія / За ред. Н.Г.Ничкало. – К.: ВІПОЛ, 1999. – С.42-59.
109. *Майсурадзе Ю.Ф.* Роль образования в повышении компетентности руководящих кадров // Научное управление обществом. - М., 1976. Вып. 10. – С. 277-298.
110. *Макаренко С.С.* Психологічні умови розвитку комунікативної компетентності учителя: Автореф. дис...канд. психол. наук: 19.00.07 / АПН України, Ін-т психології. – К., 2001. – 18 с.
111. *Маралова Т.П.* Психологические условия формирования профессиональной направленности будущих учителей// Психологические проблемы формирования социально-активной личности учителя: Межвуз. сб.научн.тр.- М.: МГПИ, 1982.-С.47-57.
112. *Маркова А.К.* Психологические критерии и ступени профессионализма учителя // Педагогика, 1995. - №6. – С.56-63.
113. *Маркова А.К.* Психологические проблемы повышения квалификации // Педагогика, 1992. - №9-10. – С.65-67.
114. *Маркова А.К.* Психологический анализ профессиональной компетентности учителя// Советская педагогика.- 1990.- № 8.- С.82-88.
115. *Маркова А.К.* Психологический анализ профессиональной компетентности учителя. - Таллин,1980. -334с.
116. *Маркова А.К.* Психология профессионализма. - М.: Знание, 1996. - 308с.
117. *Маркова А.К.* Психология труда учителя. М.: Знание, 1993. – 325 с.
118. *Мармаза О.І.* Система підвищення функціональної компетентності керівників загальноосвітніх закладів. – Автореф.

- дис... пед. наук: 13.00.01/ Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 1998. – 18 с.
119. *Маслов В.І.* Основні функції системи підвищення кваліфікації педкадрів// Радянська школа.- 1987.- № 5.- С.62-65.
120. *Маслов В.І.* Принципи менеджменту в установах освіти // Освіта і управління. – 1997.- № 1. – С.80.
121. *Матюшкин А.М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Просвещение, 1972. – 178 с.
122. *Медвідь Л.А.* Використання активних методів навчання в процесі викладання предметів психолого-педагогічного циклу в економічному вузі // Навчальні інновації: та їхній вплив на якість університетської освіти: Зб. матеріалів науково-методичної конф. 29 січ. 2003 р. – К.: КНЕУ, 2003. – С. 197-198.
123. *Медвідь Л.А.* Досвід організації психолого-педагогічної підготовки фахівців Київського національного економічного університету (ретроспективний аспект) // Університетська педагогічна освіта як шлях гуманізації суспільства: Матеріали доповідей міжнародної науково-практичної конф. 21-23 квітня 1999 р. – Ч.1. – К.: КНЕУ, 1999. – С.205-208.
124. *Медвідь Л.А.* Підготовка викладачів економіки у Київському національному економічному університеті (ретроспективний огляд) // Вчені записки: Наук. збірник. Вип.1 / Відп. ред. В.С.Савчук. – К.:КНЕУ, 1998. – С.146-149.
125. *Мещеряков Д.А.* Компететность субъекта предпринимательской деятельности: Дисс...д-ра экон. наук:08.00.01.- Воронеж, 1999.- 259 с.
126. *Митина Л.М.* Психология профессионального развития учителя. – М.: Флинта, 1998. – 200 с.
127. *Митина Л.М.* Психология развития конкурентноспособной личности. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. – 400 с.

128. *Митина Л.М.* Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы).- М.: Дело, 1994.- 216 с.
129. *Митина Л.М.* Формирование профессионального самосознания учителя// Вопросы психологии.- № 1. -1995.- С.34-38. (№3, 1990)
130. *Міщенко І.Б.* Компетентність як детермінанта професійного становлення особистості викладача // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка. – К., 2002. – Т. IV, Ч.6. – С. 153-160.
131. *Міщенко І.Б.* Модель професійної підготовки викладача економіки: напрями удосконалення // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Науково-методичний журнал. – К.: МДГУ, 2003. – Випуск I. – С. 185-192.
132. *Міщенко І.Б.* Особливості формування компетентності майбутніх викладачів економіки у економічному університеті // Нові технології навчання: Наук. - метод. зб. Част. II / Ред. кол.: В.О. Зайчук та ін. – К.: ЗАТ “НІЧЛАВА”, 2003. Спец. випуск. – С. 24 – 28.
133. *Моляко В.А.* Психология решения школьниками творческих задач. – К.: Радянська школа, 1983. – 94 с.
134. *Морозова В.Е.* Учет особенностей педагогического мышления при повышении профессиональной компетентности воспитателей дошкольных образовательных учреждений (в условиях ИПК). Автореф. дисс. ...канд. пед. наук: 13.00.08/ Барнаульский гос. ун-т. – Барнаул, 2000. – 19 с.
135. *Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат* / Под. Ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1990. –216 с.
136. *Нагорна Г.О.* Формування у студентів педагогічних вузів професійного мислення. –Автореф. дис...д-ра пед. наук: 13.00.01/

- Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 1995. – 41 с.
137. *Нафтульев А.И.* Профессиональный интеллект: структура и формирование // Практическое мышление: функционирование и развитие: Сб.науч.тр./ АН СССР, Ин-т психологии. – М.: Б.и., 1990. – С. 45-60.
138. *Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // Освіта України.* – 2001. - №29. – С. 4-6.
139. *Нечепоренко Л.С.* Педагогическая система совершенствования процесса формирования будущего учителя в университете: Автореф.дис.д-рапед.наук. – Харьков, 1991. – 51с.
140. *Нечепоренко Л.С.* Совершенствование общепедагогической подготовки учителя в университете. – Харьков: Основа, 1990. – 136с.
141. *Никитина Н.Н., Железнякова О.М., Петухов М.А.* Основы профессионально - педагогической деятельности: Учебное пособие. – М.: Мастерство, 2002. – 288 с.
142. *Овчарова Р.В.* Технологии практического психолога образования: Учеб. пособие. – М.: ТЦ «Сфера», 2000. – 448 с.
143. *Огарев Е.И.* Компетентность образования: социальный аспект. - СПб., 1995. - 101 с.
144. *Орлов А.А.* Формирование педагогического мышления будущего учителя // Пути совершенствования психолого-педагогической подготовки будущего учителя. – Тула, 1989. – С. 4-13.
145. *Основы социально-психологической теории / Ред. А.А.Бодалев, А.Н.Сухов.* – М., 1995. – 347 с.
146. *Павленко А.* Рейтинг диплома найважливіший показник рівня навчального закладу // Вища школа. – 2002, №6. – С.3-8.
147. *Падалка О.С.* Інтенсивні освітні технології // Вища освіта України. – 2002. - №2. – С.91-95.

148. *Параніч В.П.* Психолого-педагогічні умови професійного становлення молодого спеціаліста. Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 1997. – 150 с.
149. *Практикум по психологии профессиональной деятельности / Г.С.Никифоров и др.* – СПб.: Изд-во С-Петербургского ун-та, 2000. – 304 с.
150. *Педагогика: Учебник / Под ред. А.Н. Алексюка.* – К.: Вища школа, 1985. – 347 с.
151. *Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.* - К.: Вища школа, 1997. – 349 с.
152. *Первин Л., Джон О.* Психология личности: Теория и исследования / Пер. с англ. М.С.Жамкогьян. М.: Аспект Пресс, 2000, - 607 с.
153. *Петровская Л.А.* Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
154. *Петровский А.В.* Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 516 с.
155. *Попова Г.В.* Професійна комунікативна компетентність працівника ОВС: Дис... канд. психол. наук: 19.00.01. – Харків, 1997. – 217 с.
156. *Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии: Учеб. Пособие // Под общей ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева.* – СПб: Питер, 2000. – 560 с.
157. *Практический интеллект / Р. Дж. Стернберг, Дж.Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др.* – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
158. *Проблемы управления интеллектуальной деятельностью. Психозввристическое программирование.* – Тбилиси: Мецниереба, 1974. – 369 с.

159. *Профессиональная деятельность молодого учителя: Социально-педагогический аспект* / Под ред. С.Г.Вершловского, Л.Н. Лесохиной. – М.: Педагогика, 1982. – 144 с.
160. *Психология и педагогика. Учеб. пособие* / Под ред. К.А.Абульхановой, Н.Я.В.Васиной, Л.Г.Лаптева, В.А.Сластенина. – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 320 с.
161. *Психологія діяльності та навчальний менеджмент: Навчальний посібник для самостійного вивчення* / За ред. В.А.Козакова. – К.: КНЕУ, 2003. – 447 с.
162. *Психологія: Підручник* / Ю.Л.Трофімов, В.В.Рибалко та ін.; за ред. Ю.Л.Трофімова. – К.: Либідь, 2001. – 560 с.
163. *Рабочая книга практического психолога: Технология эффективной профессиональной деятельности (пособие для специалистов, работающих с персоналом)*. - М.,1996.-400с.
164. *Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация* / Пер. с англ. – М.: “Когито-Центр”, 2001. – 314 с.
165. *Равен Джон. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы*. -М.: “Когито-Центр”,1999. -144с.
166. *Развитие психофизиологических функций взрослых людей (средняя взрослость)* / Под ред. Б.Г. Ананьева, Е.И. Степановой. – М.: Педагогика, 1977. – 198 с.
167. *Растянников А.В., Степанов С.Ю., Ушаков Д.В. Рефлексивное развитие компетентности в совместном творчестве*. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 320 с.
168. *Реан А.А. Рефлексивно - перцептивный анализ деятельности педагога* // *Вопр. психологии*. – 1990. - №2. – С. 77-82.
169. *Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология*. – СПб: ЗАО «Издательство «Питер»», 1999. – 416 с.

170. *Рогов Е.И.* Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: В 2 кн. – М.: ВЛАДОС, 1998. – Кн. 2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. – 480 с.
171. *Рогов Е.И.* Учитель как объект психологического исследования: Пособие для школьных психологов по работе с учителем и педагогическим коллективом. – М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 496 с.
172. *Романова Г.М.* Індивідуально-типологічні та дидактичні чинники результативності самостійної роботи студентів економічних університетів: Автореф. дис.канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України – К., 2003. – 21с.
173. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. – СПб: Питер, 1999. – 720 с.
174. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1976. – 416 с.
175. *Савенков А.И.* Детская одаренность: развитие средствами искусства. – М.: Модекс, 1999. – 154 с.
176. *Савенкова Л.О.* Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх педагогів до професійного спілкування: Автореф. дис...д-рапед.наук: 13.00.01 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 1998. – 32 с.
177. *Савенкова Л.О.* Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх педагогів до професійного спілкування: Монографія. - К.:КНЕУ, 1997. – 128с.
178. *Сагарда В.В.* Система подготовки педагога в условиях университетского образования: Дис д-рапед.наук в форме науч.доклада. – К., 1992. – 51с.
179. *Сагатовский В.Н., Кочетов Г.М.* Принципы построения модели молодого специалиста университетского профиля // Системный

- подход к управлению учебно-воспитательным процессом в вузе. – Томск, 1976. – С.17-36.
180. *Сасова І.А., Падалка О.С., Шпак О.Т.* Неперервна економічна освіта: Навчальні програми. – К.: Четверта хвиля, 1997. – 176 с.
181. *Семиченко В.А.* Методические предпосылки формирования психологической компетентности личности // Становлення шкіл нового типу, проблеми, перспективи. – Миколаїв, 1995. - Вип. 1. – С.82-86.
182. *Сисоева С.О.* Педагогічна творчість: Монографія. – Х. – К.: Книжкове видавництво «Каравела», 1998. – 150 с.
183. *Сисоева С.О.* Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня: Монографія. – К.: Поліграфкнига, 1996. – 407 с.
184. *Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / Упор. О.Сидоренко.* – К.: Центр інновацій і розвитку, 2001. – 256 с.
185. *Сластенин В.А.* Формирование личности учителя советской школы в процессе его профессиональной подготовки. Дисс...д-ра пед. наук. – М., 1977. – 385 с.
186. *Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н.* Педагогика: Учебное пособие / Под ред. В.А.Сластенина. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 576 с.
187. *Сластенин В.А., Подымова Л.С.* Педагогика: инновационная деятельность. – М.: ИЧП «Изд-во Магистр», 1997. – 224 с.
188. *Сластенин В.А., Мищенко А.И.* Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя // Советская педагогика.-1991.-№10.-С.79-84.
189. *Слободчиков В.И., Исаева Н.А.* Психологические условия введения студентов в профессию педагога// Вопросы психологии.-1990.-№ 3. -С.25-36.

190. *Смульсон М.Л.* Психологія розвитку інтелекту в ранній юності. – Автореф. дис...д-ра психол. наук: 19.00.07/ Ін-т психології АПН України – К., 2002. – 40 с.
191. *Смульсон М.Л.* Психологія розвитку інтелекту. – К.: Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України, 2001. – 276 с.
192. *Современные* тренинговые технологии обучения ведению бизнеса: Учеб. - метод. пособие: В 6 кн. - Кн. 1. Технология подготовки и проведения тренингов / А.Ф.Павленко, С.В.Степаненко и др. – К.: КНЕУ, 2001. – 121 с.
193. *Соколов В.М., Корнаухова Ю.А.* О понятии «профессиональная компетентность» в образовании / Сб. материалов научно-практической конференции НИРО «Администратор образования: управленческая компетентность в современных условиях». – Нижн. Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2000, С. 46-52.
194. *Солодухова О.Г.* Психологія становлення особистості молодого вчителя в процесі професійної адаптації: Автореф. дис. ...д-ра психол. наук: 19.00.07/ Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К.,
195. *Стрельников В.Ю.* Розвиток професійної компетентності вчителів у закладах післядипломної освіти. Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.01. -К.,1990. – 18 с.
196. *Структура* интеллекта взрослых. Сборник научных трудов / Под ред. Е.И. Степеновой, Я.И. Петрова. – Ленинград: НИИ общего образования взрослых АПН СССР, 1979. – 109 с.
197. *Сурмин Ю.П.* Методология анализа ситуаций (Case Study Method). – Центр ииноваций и развития, 1999. – 94 с.
198. *Сучасні* тренінгові технології навчання введенню бізнесу: Навч. - метод. посібник: У 6 кн. - Кн. 2. Методичне керівництво для викладачів - тренерів / А.Ф.Павленко, С.В.Степаненко и др. – К.: КНЕУ, 2003. – 296 с.

199. *Тараненко І.* Компетентність – вимога сучасності // Світло: Науково-методичний, інформаційно-пізнавальний освітній часопис. – 1996. - №1. – С. 57-59.
200. *Татенко В.А.* Психология в субъектном измерении: Монография. – К.: Видавничий центр “Просвіта”, 1996. – 404 с.
201. *Татенко В.О.* Суб’єкт психічної активності в онтогенезі. Автореф. дис...д-ра психол. наук: 19.00.01. – К., 1997, - 44 с.
202. *Татенко В.О.* Суб’єктна психодіагностика: критеріальна модель // Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. / За ред. Максименка С.Д. – К., 2002, т. IV, ч. 6. – С. 256 – 263.
203. *Теплов Б.М.* Ум полководца // Проблемы индивидуальных различий. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – С. 252-346.
204. *Томилова Г.А.* Содержание и методика формирования профессионально-педагогической направленности у студентов университета. – Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1978.- 127с.
205. *Третяк О.В.* Класична університетська освіта в Україні: стан, тенденції, перспективи розвитку // Вища освіта: проблеми та перспективи розвитку: Зб. наук. ст. – К., 1995. – С. 75-83.
206. *Управление персоналом организации: Учебник / Под ред. А.Я.Кибанова.* - М.: ИНФРА-М, 1998.- 512с.
207. *Философско-психологические* проблемы развития образования. М.: Интор, 1994. – 267 с.
208. *Холодная М.А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования. – Томск: Изд-во Том. ун-та. Москва: Барс, 1997. – 392с.
209. *Хоружа Л.Л.* Етична компетентність учителя як основа реалізації гуманістичної парадигми освіти // Шлях освіти. – 2003. - №3. – С.27-33.
210. *Худякова М.А.* Повышение компетентности курсантов военного учебного заведения при обучении математике по обогащенной

- моделі. Автореф. дисс... канд. пед. наук: 20.01.06 / Перм. гос. ун-т. – Пермь, 2000. – 20 с.
211. *Чепелева Н.В.* Життєва ситуація особистості. Основи практичної психології. – К: Либідь, 1999. – 327 с.
212. *Чепелева Н.В.* Формування професійної компетентності в процесі вузівської підготовки психолога-практика // Актуальні проблеми психології. Наук. записки Інституту психології ім. Г.С.Костюка. – К., 1999. – Вип. 19. – С. 271-278.
213. *Черевко В.П.* Формування комунікативної компетентності майбутнього менеджера у процесі професійної підготовки. – Автореф. дисс... канд. психол. наук: 19.00.07 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. – Київ, 2001. – 20 с.
214. *Чошанов М.А.* Гибкая технология проблемно-модульного обучения. – М.: Народное образование, 1996. – 160 с.
215. *Чошанов М.А.* Теория и технология проблемно-модульного обучения в профессиональной школе: Дисс... д-ра пед. наук: 13.00.01. – Казань, 1996. – 320 с.
216. *Шахов В.И.* Формирование педагогического мышления у студентов педагогического вуза: Автореф. дисс... канд. пед. наук: 13.00.01 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 1992. – 25 с.
217. *Шевчук Л.І.* Розвиток професійної компетентності викладачів спеціальних дисциплін закладів профтехосвіти у системі післядипломної освіти: Автореф. дисс... канд. пед. наук: 13.00.04 / Центр. ін-т післядипломної пед. освіти АПН України. - Київ, 2001. – 22 с.
218. *Шепеленко Т.Л.* Формування комунікативних умінь студентів економічного університету в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін: Автореф. дисс... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. - К., 1999 – 19с.

219. *Шеремета П.* Кейс – метод: з досвіду викладання в українській бізнес-школі / П.Шеремета, Г.Каніщенко. – К.: Центр інновацій та розвитку, 1999. – 80 с.
220. *Шишов С.Е., Агапов И.Г.* Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. №2 (март-апрель). – С.58-61.
221. *Шишов С.Е., Кальней В.А.* Мониторинг качества образования в школе. М.: Пед. об-во России, 1999. - 320с.
222. *Шкіль М.І.* Реформування вищої педагогічної освіти // Освіта і управління. – 1997. – Т.1. – С.39-45.
223. *Шнак О.Т.* Економічна підготовка педагогічних кадрів в системі безперервної освіти. - К.: Четверта хвиля, 2000. – 352 с.
224. *Шнак О.Т., Падалка О.С., Шепотько В.П.* Учителю про економічне виховання учнів: питання генезису і компетентності: Навчальний посібник. – К.: Четверта хвиля, 1998. – 224 с.
225. *Щербан Т.Д.* Професійне становлення молодого вчителя як психологічна проблема: Автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / АПН України. Ін-т психології. – К., 1995. – 23 с.
226. *Як викладати ситуаційні вправи / За ред. О.І. Сидоренка.* – К.: Центр інновацій та розвитку, 1999. – 64 с.
227. *Якунин В. А.* Педагогическая психология.- СПб.: , 1998. -639 с.
228. *Якунин В.А.* Психологические основы управления учебно-познавательной деятельностью студентов: Дис.д-ра психол. наук. – Л, 1989. – 300с.
229. *Яценко Т.С.* Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися. – К.: Освена, 1993. – 207 с.
230. *Яцук І.П.* Формування життєвої компетентності особистості старшокласників загальноосвітніх шкіл України: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Ін-т проблем виховання АПН України. – К., 2001. – 21 с.

231. *Greenspan, S.* Defining childhood social competence: A proposed working model. – Greenwich, CT: JAT Press., 1981. - P. 1-39.
232. *Greenspan, S., & Driscoll, J.* The role of intelligence in broad model of personal competence. – New York: Guilford Press., 1997. –P. 131-150.
233. *Greenspan, S., & Granfield, J.M.* Reconsidering the construct of mental retardation: Implications of a model of social competence. // *American Journal on Mental Retardation*, 96. – 1996. P. 442-453.
234. *Holt J.* How children fail. – London: Pelican, 1984. – 359 p.

Додатки

ІНСТРУКЦІЯ. Оцініть за 5-бальною шкалою показники, які забезпечують розвиток компетентності суб'єкта в процесі педагогічної та економічної діяльності. На свій розсуд можете доповнити, у пустих графах, перелік показників та оцінити їх.

- 5 – “так”;
 4 – скоріше “так”;
 3 – і “так”, і “ні”;
 2 – скоріше “ні”;
 1 – ні.

Показники, що впливають на розвиток компетентності суб'єкта діяльності	Здатність до застосування	Здатність до адекватного розуміння ситуації	Надчутливість до проблем (здатність розпізнавати проблему)	Здатність до прогнозування	Прийнятність до умов діяльності				Стратегічність	Рефлексивність	Оригінальність	Інтелектуальна гнучкість	Критичність			Відповідальність	Емоційна гнучкість	Соціальна гнучкість			
	Інтегративні							Інтелектуальні							Особистісні						
У професійній діяльності викладача економіки																					
У професійній діяльності економіста, бухгалтера, фінансиста та ін.																					

Стаж роботи _____ Вид професійної діяльності _____

Додаток Б

Кейс – ситуація

“Остання крапка чи творча співпраця?”

Директор загальноосвітньої школи №102 Олена Михайлівна нещодавно повернулася після закінчення 3-місячних курсів підвищення кваліфікації для керівників закладів освіти. Під час її відсутності посаду директора тимчасово обіймав Олександр Петрович, її попередник. Стосунки між ними завжди були стриманими й суто діловими. Олена Михайлівна ніколи не радилася з ним. Навіть тоді, коли було очевидним, що тільки його досвід тривалого керівництва педагогічним колективом стане їй у пригоді.

Олена Михайлівна досить енергійно взялася за справу. На педагогічній раді, що відбулася через кілька днів, директор доповіла про “новинки педагогіки”, що масово впроваджуються в загальноосвітніх закладах. Це переконало весь колектив у наявності перспективи, що бурхливо обговорювалася вчителями протягом наступних днів.

На початку нового тижня директор на практиці почала реалізовувати свої задуми. Вона вирішила, що якісні зміни, які відбуваються в цілому в освіті, змісті, методах і формах організації навчально-виховного процесу, потребують істотних змін стосовно мети та методів її керівництва. Дедалі більшого значення серед керівників освітніх закладів, в інституті підвищення кваліфікації, серед методистів та інспекторів районних відділів освіти, а також і серед учителів набуває підвищення професійної компетентності. Тому Олена Михайлівна, не довго думаючи, стала застосовувати набутий досвід у роботі шкільної атестаційної комісії, яка й повинна була з'ясувати наявний рівень професійної компетентності в учителів школи.

На той час у школі атестацію мали проходити три викладачі: учитель економіки зі стажем роботи 5 років, який бажав підвищити свою

кваліфікацію та змінити статус молодого фахівця на другу категорію; учителька української мови та літератури зі стажем роботи понад 25 років, щоб перейти від вищої категорії до категорії “учитель-методист”; учитель географії, який маючи 10 років стажу, хотів підтвердити вищу категорію.

Особливих позитивних моментів, крім підвищення оплати праці після присвоєння певної категорії, вони не бачили. Тому атестацію сприймали як разову акцію, а не тривалий процес удосконалення своєї професійної майстерності і компетентності.

Зовсім інший погляд на атестацію був у Олени Михайлівни. У цій атестації вона вбачала, насамперед, можливість для самого педагога відповісти на запитання:

- Який мій рівень професійної компетентності?
- Чи можу я вважати себе достатньо досконалою та сформованою особистістю?
- Чи є в мене резерви для особистісного та професійного зростання?
- Чи достатньо я переконаний у правильності своїх дій і вчинків як професіонал?

Отже, на її думку, було досить логічно допомогти усвідомити рівень своєї професійної компетентності учителям, які проходили атестацію. До речі, Олена Михайлівна як директор школи сама й очолювала атестаційну комісію і спрямувала свою діяльність на виявлення особистісних і професійних якостей педагогів. Крім традиційних відвідувань уроків учителів, які проходять атестацію, директор впровадила ще й анкетування серед учнів та їх батьків. Результати анкетування мали надати об'єктивну інформацію про особистість педагога та його діяльність як учителя - предметника і класного керівника.

З цією метою директор відвідала батьківські збори 10-б класу, що їх проводила учителька української мови і літератури Світлана Миколаївна. Цей прихід був несподіваним як для вчителя, так і для батьків. Вона досить коректно попросила класного керівника вийти з класу, а потім запропонувала

батькам відповісти на кілька запитань. Для цього директор роздала анкети з такими запитаннями:

- Що Вам допомагає у спілкуванні з педагогом?
- Що Вам заважає у спілкуванні з ним?
- Чи задоволені Ви тим, що Ваша дитина навчається в тому класі, де працює цей педагог?

Такі запитання викликали в батьків здивування. Дехто почав уточнювати, що мається на увазі або як треба відповісти, просили навести приклади. На роз'яснення пішло чимало часу. Нарешті батьки закінчили заповнювати анкету. Директор подякувала батькам за співучасть, попрощалася і запросила вчительку до класу. Як тільки класний керівник увійшла до класу, батьки звернулися з проханням пояснити, що відбувається. Проте, Світлана Миколаївна не змогла пояснити, а тільки зробила припущення стосовно необхідності деяких даних для загальношкільних батьківських зборів, що мали відбутись у наступному місяці. Та один з батьків не стримався і сказав:

- Я щойно був на батьківських зборах у молодшого сина, там нічого подібного не відбувалося.

Учителька тільки схвильовано подивилася на батьків, але відповісти нічого і не змогла. На допомогу їй прийшла бабуся одного з учнів класу, яка раптом пригадала, що до сих пір не вирішено питання поїздки дітей до Львова. Усі почали жваво дискутувати. Світлана Миколаївна не втручалася в їх обговорення, вона не могла звільнитися від думки: “Чому приходила директор?”

Ця думка продовжувала її непокоїти. Пригадалося, як вперше прийшла молодою вчителькою до цієї школи, перші уроки...

“Якою молодою та енергійною вона була?! Скільки нових ідей! А зараз?.

І зараз діти тяжіють до молодих учителів, таких, як учитель економіки. Молодий і творчий. Хоч сама і не була в нього на уроках, але чула

від дітей і батьків, як цікаво вони проходять. Може, існує мода на ту економіку? Та ні. Мабуть, і молоді вміють і порозумітися з дітьми, і зацікавити їх. А клуб “Економ”, створений тим же вчителем! Там майже півшколи учнів.

Цікаво чи була в нього на батьківських зборах Олена Михайлівна? Завтра когось спитаю?”.

Наступного дня - знову несподіванка для усіх. Директор проводить опитування серед учнів. Ця новина досить швидко захлеснула учнів і вчителів. На перервах учні хваляться один одному як класно виставляти двійки вчителям. А вчителі схвилювано цікавляться один в одного, хто що чув з цього приводу?

У школі відчувалося напруження. Директор активно займалася анкетуванням. Ніхто не знав, до якого класу вона навідається наступного разу. Нарешті все, начебто, скінчилося. Залишилося кілька днів до наступної педагогічної ради, де, напевно, буде все роз'яснено.

Та очікування учителів школи не оправдалися. Директор як завжди чітко й професійно проводила раду і зовсім не збиралася порушувати таку болючу для вчителів тему, як анкетування. Майже закінчивши педагогічну раду, вона збиралася всім подякувати, аж раптом підвівся учитель економіки:

- Олено Михайлівно! Чому ж Ви не нічого не повідомляєте стосовно опитування учнів та їхніх батьків?
- А про що я маю казати?. Я вже зробила для себе певні висновки, інформація буде невтішною, тим більш для тих, хто проходить атестацію. Про яку компетентність може йти мова? Комісія також зробить висновки, - уже хвилюючись відповіла директор.

Учителі спочатку невпевнено, потім дедалі сміливіше стали її розпитувати та уточнювати. Це ще більше роздратовало Олену Михайлівну. Вона не стрималася і несхвально натякнула на рівень компетентності тих учителів, хто атестується.

- Так що ж у нас не вистачає знань, навичок і вмінь для здійснення педагогічної діяльності? – пролунав знову голос учителя економіки.

І ось, нарешті, запитали, чому саме адміністрацію не цікавить думка колег про її діяльність. Останню крапку поставлено. Директор вийшла. Учителі не розходилися. Підвівся Олександр Петрович, який весь цей час тільки спостерігав за подіями. На хвилину всі розмови припинилися, але він, нічого не сказавши, попрямував до кабінету директора.

Ранком школу охопила несподівана новина. Олександр Петрович написав заяву на звільнення.

Алгоритм аналізу кейс-ситуації

№	ЗАВДАННЯ	ЗАПИТАННЯ, НА ЯКІ ТРЕБА ДІСТАТИ ВІДПОВІДІ	ФОРМУЛЮВАННЯ ВІДПОВІДЕЙ НА ЗАПИТАННЯ
1	Ознайомтеся зі змістом ситуаційної вправи	<ol style="list-style-type: none"> 1. Про які факти йдеться в ній? 2. Що відбувається? 3. Чи вся необхідна інформація вам доступна? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3.
2	Визначте основні проблеми, що порушуються в наведеній ситуації	<ol style="list-style-type: none"> 1. Які рішення? 2. Хто відповідальний за прийняття рішень? 3. Які чинники, проблеми та наслідки варто взяти до уваги? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3.
3	Визначте завдання та цілі	<ol style="list-style-type: none"> 1. Які результати можливі? 2. Які бажані? 3. Які завдання найважливіші і для кого? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3.
4	З'ясуйте ресурси та перешкоди	<ol style="list-style-type: none"> 1. Які сили підтримують, а які гальмують ті або інші дії? 2. Які ресурси можуть бути залучені для підтримання дій? 3. Які головні перешкоди потрібно подолати? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3.

5	З'ясуйте природу конфліктів	<ol style="list-style-type: none"> 1. У чому полягає суть конфліктів? 2. Які сили сприяють конфлікту або гальмують його? 3. Чи можна примирити конфліктні позиції та плани? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3.
6	Визначте динаміку поведінки	<ol style="list-style-type: none"> 1. Хто здійснює лідерство? 2. Чи існують міжособові конфлікти? 3. Чи ефективно діють причетні особи, відстоюючи свої позиції? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3.
7	Визначте головні альтернативи	<ol style="list-style-type: none"> 1. Чи існують ідеї та стратегії, які ще не пропонувалися? 2. Чи можливий компроміс? 3. Чи доповнюють альтернативи одна одну, чи взаємно виключають? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3.
8	Дайте оцінку наслідкам імовірних рішень та заходів	<ol style="list-style-type: none"> 1. Які заходів необхідно вжити після прийняття рішень? 2. Які небажані наслідки можуть виникнути? 3. Якими будуть коротко - та довгострокові наслідки для окремих осіб та інституцій? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3.
9	Обміркуйте відповідні стратегії та пріоритети	<ol style="list-style-type: none"> 1. Які найефективніші засоби для розв'язання завдань? 2. Які найефективніші засоби для реалізації рішень? 3. Чи можуть бути проміжні заходи або етапи? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3.

Додаток Д**Інструкція**

Вашій увазі пропонуються і наводяться переконання вчителя, які пояснюють його поведінку. Прочитайте її кожний пункт і визначити в переліку положень судження, які призводять до помилок у педагогічній діяльності і позначити їх знаком “-”, а ті роздуми педагога, що, на ваш розсуд, є правильними і сприяють успіху в педагогічній діяльності, - відмітьте знаком “+”.

Ситуація 1 «Не робити помилок»

Будуючи модель попиту і пропозиції, учитель допустив помилку. Учень указав на неї. Учитель сконфузився. Він стурбований тим, що подумують про нього учні.

1. Так, справді, ми з вами помилились.
2. Помилятися – це ознака слабкості.
3. Якщо ти допустив помилку, то намагайся це приховати.
4. Немає нічого страшного. помилитися може кожний.
5. Якщо ти будеш помилятися у присутності учнів, то твою помилку вони сприймуть як свідчення твого незнання.
6. Мій авторитет не постраждає, якщо я визнаю свою помилку.
7. Про тебе гірше думатимуть, якщо ти допускатимешся помилок.
8. Помилка несуттєва, і я допустив її випадково.

Ситуація 2 «Намагайтесь робити вигляд, що завжди все знаєте»

Під час уроку один з учнів задає вчителю складне запитання. Відповідь на нього виходить за межі компетентності вчителя. Він не може дати на нього правильної відповіді. Як правило, учителі або ігнорують складне запитання, або вдаються в міркування, намагаючись відійти від

прямої відповіді. А інколи намагаються відійти від відповіді, виявляючи свою агресивну поведінку відносно учня, який його запитує.

4. Мені не можна показувати свою некомпетентність в цьому питанні.
5. Це визнання мого неуцтва.
6. Учитель повинен бути готовим сказати «я не знаю».
7. Не можна претендувати на абсолютну винятковість. Це під силу лише видатним особистостям.
8. Зізнатись, що ти, учитель, чогось не знаєш - це означає розписатися в своїй педагогічній неспроможності і безграмотності.
9. «Я знаю тільки те, що я нічого не знаю». Визнання деяких своїх невдач піде в результаті на користь.
10. Про це я нічого не знаю, але обіцяю подивитись.
11. Учитель повинен бути завжди готовим відповісти на будь-яке запитання.

Ситуація 3 «Не смійте своє судження мати!»

Урок економіки. Ще на перерві учні не випускають з рук підручників, бурмочучи про себе і завчаючи текст. Дзвінок... У класі всі пригнічені страхом: тільки б не викликали. А якщо викличуть відповідати, потрібно буде висловлювати тільки те., що сказано в підручнику. «Не потрібно нам твоїх думок», - звучить від учителя.

1. Поки в готовому вигляді не «вкладеш» матеріал в їхні «розумні» голови, ніякого ефекту не доб'єшся.
2. Власні думки учнів – це скарби, які потрібно здобувати на уроці.
3. Коли вивчать, тоді зможуть і відповісти.

4. Так, навчити учнів самостійності на словах неможливо, якщо позбавити їх можливості щось вирішувати самостійно.
5. Дай їм волю – не обібрятися біди.
6. Відступ від «трафарету» - не є підставою для поганої оцінки.
7. Запам'ятовування потребує надмірної, вичерпної інформації. А чи є ця надмірність у підручника?
8. Де вже їм осилити додатковий матеріал. Хоч би з підручником справились.

Ситуація 4 «Знову не знаєш?»

«Ну що ж?! Знову нічого не знаєш? А втім як завжди», - коментує вчитель відповідь слабкого учня.

«Він, звичайно, ледар правда. Сьогодні можна було б поставити йому гарну оцінку. Але хай знає, що потрібно працювати, а не байдикувати».

1. Мені немає за що ставити йому іншу оцінку. Викликаючи його до дошки, я вже завчасно знаю, що після цього буде.
2. Якби я був упевнений, що він не може вивчити, то, безумовно, поставив би йому задовільну оцінку. Але ж я переконаний у протилежному. Може, але не хоче. Чи варто заохочувати, якщо він здатний працювати ліпше?
3. Іноді через поганів, нехай навіть заслужені, оцінки школярі втрачають віру в свої сили і можливості.
4. Я – педагог. На мене дивиться весь клас. Насамперед я повинен бути об'єктивним. Об'єктивність понад усе.
5. Невдача учня не є підставою для оцінювання його особистості.
6. Усе-таки найбільш дійовим засобом стимулювання учня до праці і підтримання в класі є покарання його поганою оцінкою.
7. У кожного учня є щось позитивне і якісь недоліки.

8. «Якщо нормальна людина із жодного предмета не досягла успіхів, значить школа не справжня».

Ситуація 5 «Нічого страшного. Ну зірвалось»

У дев'ятому класі планувався похід до театру. Коли учні виходили з класу біля дверей утворилася “пробка” і тут пролунав окрик: “Ви що очманіли? Куди ви претесь? Ніяких театрів! Повертайтеся! Щоденники на стіл!”

Це вчителька наводила порядок у класі.

1. Таке напруження, що тримати себе в суворих рамках просто неможливо.
2. Наша поведінка, слово, жест, погляд, дорікання мимохідь часто мають більше значення, ніж найбільш вдалі педагогічні і культурні заходи.
3. З ними не можна інакше розмовляти. Іншої мови вони просто не розуміють.
4. Учні ніколи не визнають ніяких посилай на напруження і перевантаження в роботі вчителя.
5. Сильним буває той, хто вміє піклуватись про слабого.
6. Тут від усіх справ і турбот паморочиться голова.
7. Озлобленість завжди викликає лише озлоблене ставлення з боку інших.
8. Своїми витівками вони можуть допекти до живого.

Ситуація 1	Ситуація 2	Ситуація 3	Ситуація 4	Ситуація 5
2	1	1	1	1
3	2	3	2	3
5	5	5	4	6
7	8	8	6	8

Максимальна кількість балів - 20

0-4 бали – низький рівень;

5-9 балів – середній рівень;

10-15 балів – рівень, вищий від середнього;

16-20 балів – високий рівень.

Тест на самооцінку комунікативного контролю (соціальна гнучкість)

1. Мені здається, що дуже важко копіювати інших людей.
2. Я можу при нагоді “зваляти дурня”, щоб привернути до себе увагу або розважити інших.
3. З мене міг би вийти непоганий актор.
4. Іншим людям іноді здається, що я переживаю значно глибше, ніж це є насправді.
5. У компанії я рідко перебуваю в центрі уваги.
6. У різних ситуаціях та в спілкуванні з різними людьми я поводжуся зовсім по-різному.
7. Я можу відстоювати тільки те, у чому я твердо переконаний.
8. Щоб досягти успіху в діяльності та спілкуванні, я намагаюся з людьми поводитися так, як вони очікують від мене.
9. Я можу бути люб'язним з людьми, яких я не поважаю.
10. Я завжди такий, яким мене сприймають друзі.