

ходів до підготовки фахівців. Проте це не заважає експортувати організацію й методи навчання в інші країни.

Проектування педагогічної системи управлінської підготовки майбутнього очільника міліцейського підрозділу, вибір її мети, змісту, технології й організації, науково-методичне та матеріальне забезпечення треба здійснювати, виходячи з того, що освіта фахівця є своєрідною проекцією майбутньої професійної діяльності на навчально-виховний процес і має на меті підготовку творчих особистостей високої освіченості, моралі й духовності. Аналіз досвіду підготовки менеджерів у вищих навчальних закладах США буде використано в подальшій дослідницькій роботі, яка спрямована на розробку системи підготовки магістрів у вищих навчальних закладах МВС України до управлінської діяльності.

### Література

1. Ефремов В.С. Стратегия американских школ бизнеса на рубеже XXI столетия / В.С. Ефремов // Менеджмент в России и за рубежом. – 1998. – № 1. – С. 39–55.
2. Зарубежные центры по подготовке управленцев / [под ред. В.Н. Чурмантеевой]. – М. : Прогресс, 1975. – 298 с.
3. Львова Е.А. Методические основы оценки эффективности систем повышения квалификации руководящих кадров : автореф. дис. ... канд. экон. наук / Е.А. Львова. – М., 1988. – 21 с.
4. Пронников В.А. Управление персоналом в Японии / В.А. Пронников, И.Д. Ладанов. – М. : Наука, 1989. – 205 с.
5. Стрижов С. Повышение квалификации управленческих кадров: опыт США / С. Стрижов // Персонал. – 1994. – № 1. – С. 33–42.
6. Кудіш В.О. Освіта в інформаційному суспільстві / В.О. Кудіш. – К. : Республіка, 1998. – 152 с.
7. Романовський О.О. Підготовка громадян до підприємницької діяльності у економічно розвинених країнах на прикладі США та Німеччини / О.О. Романовський // Проблеми сучасного мистецтва і культури. – Х. : Каравела, 1999. – С. 62–73.

КОТИКОВА О.М.

## КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОРІЄНТИРИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

Психолого-педагогічна підготовка майбутніх юристів у вищій школі здійснюється з метою їх гуманізації та гуманітаризації, набуття загальної культури. Як правило, цей період охоплює навчання на I–II курсах – процес вивчення “Основ педагогіки та психології”, яка входить до циклу нормативних дисциплін гуманітарної підготовки. На старших курсах у різних ВНЗ викладаються вибіркові дисципліни, які входять до циклу професійної й практичної підготовки та можуть включати: “Юридичну психологію”, “Юридичну педагогіку”, “Психологію професійного спілкування” й інші психолого-педагогічні дисципліни, завдання яких полягає в підготовці майбутніх юристів до професійної діяльності.

Концептуальним орієнтиром в організації такої підготовки виступають переважно культурологічний та компетентністний підходи. Не заперечуючи їх продуктивності, зазначимо, що нагальною проблемою результативності й ефективності психолого-педагогічної підготовки ми вважаємо недостатню її системність і зорієнтованість на практику [1]. Результати досліджень стану психолого-педагогічної підготовки та проблеми з визначенням підходів до її організації спонукали нас до пошуку власних концептуальних орієнтирів.

Дослідники психологічної й педагогічної підготовки майбутніх юристів у вищій школі предметом аналізу обирали окремі аспекти такої підготовки, наприклад, педагогічну культуру [2], суб’єктність [3] або формування окремих якостей в

основному майбутніх працівників системи МВС [4]. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх юристів як системне явище в науковій літературі не розглядалося.

**Мета статті** – розкрити теоретичні положення, які становлять основу концепції психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів.

Основними структурними компонентами будь-якої педагогічної системи виступають: педагогічні цілі, зміст освіти чи навчальна інформація, дидактичні процеси або засоби педагогічної комунікації, педагоги та учні.

Системний підхід вимагає, щоб усяка зміна в змісті, формі, дії будь-якого компонента педагогічної системи супроводжувалися б адекватною функціональною та змістовою перебудовою всіх інших компонентів проекрованої педагогічної системи.

У нашій статті в такий структурний компонент системи психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів, як “психолого-педагогічна компетентність”, введено новий системотвірний фактор – полірольова професійна спрямованість, яка формується на основі експерієнтально-рольового підходу.

Мета психолого-педагогічної підготовки полягає у створенні умов, які сприяють формуванню полірольової професійної спрямованості студентів на основі досвіду опанування ними широким репертуаром міжособистісних ролей, їх гармонізації як ключових компетентностей, завдяки чому надалі формується психолого-педагогічний досвід добору, урізноманітнення й коригування репертуару професійних ролей юриста як професійних психолого-педагогічних компетентностей.

Експерієнтально-рольовий підхід – системна організація освітнього процесу, яка спирається на концепції експерієнтального навчання та на рольовий підхід до детермінації поведінки й діяльності особистості. Такий підхід має поєднувати принципи, етапність навчання, яке базується на досвіді, тобто досвідного навчання, експерієнтального навчання (англійський еквівалент – “experiential learning” від “experience” – досвід і “experiential” – досвідний, набутий через досвід, такий, який стосується до досвіду) і способи формування: а) міжособистісної ролі; б) професійної ролі як функціональних одиниць досвіду, тобто принципи рольового підходу, на основі синтезу яких створюється можливість визначення стратегій формування полірольової професійної спрямованості, яка становитиме основу психолого-педагогічної компетентності майбутніх юристів.

Системний підхід вимагає здійснити перебудову компонентів проекрованої системи (цілей, змісту, методів навчання, діяльності педагогів та студентів) під вимоги системотвірного фактора – полірольової професійної спрямованості майбутніх юристів.

Формування полірольової професійної спрямованості відбувається поетапно: на першому етапі створюється ключова рольова компетентність; на другому й третьому – полірольова професійна компетентність, на четвертому етапі така компетентність апробується.

Дамо визначення цих понять.

Ключова рольова компетентність (особистісно-рольова компетентність) – компетентність міжособистісного спілкування студентів у групі, яка включає гармонійну рольову самореалізацію студента в процесі адаптації до нових навчальних умов, яка набувається в процесі досвіду навчання у ВНЗ. Її можна розглядати як базову психолого-педагогічну компетентність. Компонентами ключової рольової компетентності виступають: соціальний інтелект та самопри-

няття, адекватна самооцінка, здатність до децентрації – емпатії й рефлексії, здатність оцінювати рольові очікування інших тощо. Сформованість цих умінь забезпечує адаптованість студентів до навчання, успішність у навчанні, підвищує наукованість, гармонізацію відносин у групі, здатність до саморозвитку.

Професійно-рольову компетентність ми будемо розглядати як здатність оперативно володіти різними професійними ролями як комплексом соціальних ролей, що їх складають.

Компонентами професійно-рольової компетентності виступають широта діапазону (репертуару) соціальних ролей та глибина діапазону (репертуар) соціальних ролей, які в різному поєднанні складають конкретну професію.

Наступним компонентом зазначеної компетентності виступає мобільність у зміні ролей – швидкість їх урізноманітнення, вміння усвідомлювати свої переваги й обмеження щодо опанування окремими соціальними ролями, вміння зосереджуватися на преференційованих ролях і вдосконалюватися в них або гармонійно розвивати увесь репертуар соціальних ролей, які складають у різних комбінаціях професійні ролі, уникаючи при цьому професійно-рольових конфліктів ще на етапі навчання у ВНЗ.

Результатом набуття професійної рольової компетентності виступає полірольова професійна спрямованість як одна із цілей психолого-педагогічної підготовки.

Полірольова професійна спрямованість – це результат психолого-педагогічного досвіду оволодіння професійними ролями, який є синтезом знань про окремі юридичні професії та відповідність власних психолого-педагогічних властивостей вимогам конкретної професії; мотивації до набуття якомога ширшого й глибшого діапазону професійно-рольового репертуару; інтересу та потреби у визначенні й реалізації поведінкових стратегій, які забезпечують оволодіння преференційованими професійними ролями й рекомендованими професійними ролями, а також професійними ролями, котрі потребують кардинальних особистісних змін.

Індивідуалізація освітньої траєкторії студентів у набутті психолого-педагогічної компетентності реалізується на основі вибору індивідуальних стратегій формування рольового репертуару.

Педагогічний процес стає таким, якщо спирається на концептуальні регулятиви. Останні можуть бути розкриті через цінності, ідеї, теоретичні положення й постулати, принципи та норми, відповідно до яких будується процес психолого-педагогічної підготовки майбутнього юриста. Визначення й розроблення концептуальних регулятивів педагогічного процесу зумовлені, з одного боку, сутністю полірольової професійної спрямованості майбутніх юристів і закономірностями її формування, з іншого – функціональною структурою психолого-педагогічної підготовки.

Ціннісні орієнтації, на яких ґрунтується експерієнтально-рольовий підхід до організації психолого-педагогічної підготовки відображаються в принципах: системності, експерієнтальності, інтегративності, цілеціннісної рольової персоніфікації, контекстно-рольової детермінації, індивідуально-рольової преференції, самотворчої кумуляції.

Отже, першим з принципів експерієнтально-рольового підходу до реалізації психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів виступає принцип системності.

Принцип системності пов'язаний із системно-структурним підходом. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх юристів розглядається як системне

явище з притаманними йому детермінантами – елементи як об’єкти та їх взаємодія, тобто підструктури й функції. Психолого-педагогічна підготовка має надавати не лише системні знання, а й досвід опанування системою ключових і професійних рольових компетенцій.

Принцип експерієнтальності – визначається пріоритетом набуття ключових і професійних психолого-педагогічних компетентностей опори на наявний досвід студентів і саме на основі цього індивідуального досвіду формування таких компетентностей. Цей принцип є модифікацією принципу зв’язку навчання з практикою, засад практико-орієнтованого навчання, особистісно-діяльнісного підходу.

Принцип інтегративності передбачає інтеграцію психологічного й педагогічного досвіду на рівні інтеграції змісту педагогічної та психологічної складової психолого-педагогічної підготовки, а також інтеграції досвіду у виокремленій функціональній одиниці досвіду – ролі, яка забезпечує рольову компетентність.

Принцип цілеціннісної рольової персоніфікації орієнтує на перетворення цілей психолого-педагогічної підготовки в особистісні смисли студентів як рушійну силу їх саморозвитку в контексті індивідуального освітнього запиту щодо вибору майбутньої юридичної професії як професійної ролі та опанування психолого-педагогічних ролей, характерних для цієї професії в процесі експерієнтально-рольового навчання. На цій основі починають складатися преференції студентів у освітньому просторі ВНЗ, усвідомлений вибір і побудування індивідуальної траєкторії професійного розвитку, формується стійка система способів і тактик найкращого опанування преференційованих професійних ролей, урізноманітнення їх репертуару, тобто полірольова професійна спрямованість. Цей принцип є конкретизацією принципів фундаменталізації, диференціації й індивідуалізації навчання.

Принцип контекстно-рольової детермінації передбачає конструювання педагогічного процесу в орієнтації на функціональну структуру, закономірності й етапи формування полірольової професійної спрямованості майбутнього юриста. Формування полірольової професійної спрямованості можливе в тому випадку, якщо вся багатоманітність видів навчально-пізнавальної діяльності буде моделювати працю юриста в усій функціональній повноті. У зв’язку із цим навчальна діяльність повинна виступати аналогом професійної, відповідати контекстно-рольовому способу навчання, виступати простором розвитку для студентів з різною професійно-рольовою належністю, сприяти особистісним прирощуванням у когнітивному, афективному та праксичному компонентах полірольової професійної зорієнтованості, забезпечувати послідовну динаміку в самоорганізації діяльності з урахуванням вимог до неї й своїх особливостей на всіх етапах професіоналізації. Принцип контекстно-рольової детермінації виступає модифікацією принципу контекстної організації навчання.

Принцип індивідуальної рольової преференції диктує необхідність створення варіативного освітнього середовища, яке відповідає преференціям студентів з певною професійно-рольовою належністю. Оскільки полірольова професійна спрямованість може формуватися тільки в умовах свободи вибору індивідуально-преференційованих способів діяльності, то повинна бути надана альтернатива для такого вибору [5]. Варіативність виступає сутнісною характеристикою психолого-педагогічної підготовки на основі експерієнтально-рольового підходу. Вона виражається у:

– багатоманітності інформації різної природи, змістової спрямованості, рівня складності, мов, способів кодування та трансляції, покликаної задоволь-

нити потребу студентів у пізнанні психолого-педагогічних аспектів майбутньої професії в контексті індивідуального інформаційного запиту;

- різноманітності видів діяльності і програм їх виконання, які дають змогу студентам опанувати професійні ролі в опорі на сильні сторони особистості;

- багатстві потенційних можливостей інтерактивної діяльності, яка надає суб'єктам багатоманітність функцій і ролей, опановуваних професійно-особистісних позицій, що дають змогу кожному реалізуватися в ній з урахуванням своїх потреб і можливостей;

- багатоманітності програм, технологій, структури навчального процесу, які надають студенту можливість проектування й реалізації індивідуальної освітньої траєкторії у ВНЗ;

- самоорганізації як якісної характеристики буття суб'єктів в освітньому просторі ВНЗ.

Полірольова професійна спрямованість у студентів може розвиватися лише при врахуванні їх вибіркового ставлення як до змісту психолого-педагогічних дисциплін, так і до способів його засвоєння. Тому в змісті навчального предмета мають бути закладені альтернативні способи опанування стандартів для того, щоб кожен міг проектувати й реалізувати індивідуальну програму професійно-рольового розвитку в рамках того чи іншого курсу.

Альтернатива передбачає не лише багаторівневість змісту освіти, одне й те саме знання може бути вивчене, по-перше, з опорою на найбільш виражений особистісний потенціал; по-друге, у контексті опанування різних професійних функцій і позицій; по-третє, за допомогою різних способів роботи з інформацією, які відповідають потребам студентів з різним комплексом індивідуальних особливостей. Принцип індивідуальної рольової преференції є модифікацією принципу диференціації й індивідуалізації навчання.

Принцип самотворчої кумуляції потребує “нарощування” досвіду самотворчості студентів як опанування ними себе в діяльності на когнітивному, афективному та праксичному рівнях у ході різноманітних форм діалогу. Спрямованість майбутнього юриста на саморозвиток прямо пропорційна мотивації й досвіду їх самотворчості. Самотворчість розуміється як здатність “дати життя своїм можливостям” у різних видах діяльності. Для цього необхідно володіти вміннями самостійно навчатися, будувати програми поведінки, проектувати та реалізувати діяльність, взаємодію, спілкування з урахуванням своїх особливостей і можливостей. Внутрішньоособистісним механізмом, який спонукає до самовдосконалення в діяльності, виступає рефлексія. Забезпечення майбутньому юристу рефлексивної позиції в діяльності виступає однією з умов продуктивності психолого-педагогічної підготовки, спрямованої на формування полірольової професійної спрямованості.

Рефлексія допомагає суб'єкту пізнати себе на всіх рівнях: когнітивному, афективному, праксичному. На афективному рівні (психофізіологічна рефлексія) аналізу підлягають емоційно-чуттєві стани діяльності, зона комфорту в ній, суб'єктивна зручність – незручність при її виконанні та причини цього. На праксичному рівні (психолого-педагогічна й технологічна рефлексія) опанування способів діяльності зіставляється з можливостями суб'єкта, аналізується результативність дій і діяльності в цілому, індивідуальні преференції та причини цього. На когнітивному рівні (методологічна, аксіологічна, нормативна рефлексія) рефлексивному осмисленню підлягає методологічна обґрунтованість діяльності,

її ціннісно-смысловий контекст, результативність раніше запланованих стратегій і тактик діяльності, причини цього, відповідність діяльності вимогам і нормам.

Самотворчості майбутнього юриста сприяє організація педагогом творчо насиченого освітнього простору, яка буде “вправляти” студентів у прийнятті самостійних відповідальних рішень, стимулювати їх ініціативу, спонукати до пошуку в навчально-пізнавальній діяльності. Творча насиченість освітнього простору забезпечується проблематизацією їх змісту і процесу різних видів діяльності. Проблемні ситуації спонукають студентів до “добудовування” діяльності в опорі на свій індивідуально-творчий потенціал. Чим більше в діяльність привнесено особистісного, тим більше вона є оригінальною, унікальною, неповторною.

Умовою успішного саморозвитку студентів у діяльності виступає діалогізація навчального процесу. Реально в педагогічній практиці діалог реалізується відразу в кількох своїх різновидах і особливо актуальним стає в рольовій взаємодії. У ході діалогу під час рольової взаємодії здійснюється взаємообмін і взаємозбагачення почуттями, переживаннями, духовними цінностями, смислами, інформацією тощо. У результаті суб’єкт (суб’єкти) переживає співучасть інших у своєму розвитку й, навпаки, відчувають свою співпричетність до збагачення духовного світу іншого.

У діалозі студенти утверджуються в найбільш цінних сторонах своєї індивідуальності, усвідомлюють перспективи самовдосконалення, бачать вплив рольових особливостей професійної діяльності на інших суб’єктів, які взаємодіють, вчаться зіставляти й гармонізувати свої ролі з особливостями ролей інших в умовах співробітництва. Сказане дає змогу розглядати діалог як сутнісну характеристику багатоманітних форм педагогічної взаємодії. Діалог передбачає відкритість своєму досвіду й готовність його збагачувати; вільне вираження почуттів, думок, позицій; визнання рівноправності та рівноцінності інших, відмінних від власної думки поглядів; здатність прийняти іншу думку, якщо вона сформована в консенсусі й здається переконливою; право залишатися при своїй думці, поважаючи думки інших; відмова від менторства, повчальності на користь пошуку особистісних смислів; розуміння як спосіб співмисленнєвого, співчутливого, співпереживаючого ставлення до людини і світу, тому пріоритетними стають експеріментально-рольові методи навчання: дискусії, дебати, діалоги, спори, ділові й рольові ігри, інтерактивні технології.

Оскільки полірольова професійна спрямованість – це багато в чому результат саморозвитку, то важливою умовою успішного її розвитку є посилення самостійної роботи студентів. Це рушійна сила їх професійного саморозвитку, основний спосіб набуття вмінь цілісної організації навчально-пізнавальної діяльності в опорі на сильні сторони особистості, у зв’язку із цим удосконалення змістового й організаційно-педагогічного компонентів самостійної роботи має бути зорієнтованим на забезпечення динаміки самостійності студентів у самопізнанні, саморозвитку та самореалізації на всіх етапах навчання у ВНЗ. Динаміку готовності до самоорганізації на основі особистісно-діяльнісної рефлексії можна розглядати як основний показник якості психолого-педагогічної підготовки, спрямованої на формування полірольової професійної зорієнтованості. Цю динаміку забезпечує рух від пропедевтичної готовності до базової, тобто від досвіду оволодіння ключовими рольовими компетентностями до досвіду оволодіння рольовими професійними психолого-педагогічними компетентностями, а від неї – до набуття полірольової професійної спрямованості.

Зазначені принципи надають можливість конкретизувати поняття “психолого-педагогічна підготовка”.

Психолого-педагогічна підготовка – процес набуття професійно-рольової психолого-педагогічної компетентності, передумовою формування якої виступає особистісно-рольова компетентність, сформованість котрих забезпечує полірольову професійну спрямованість, що характеризується широтою, глибиною та мобільністю репертуару професійних ролей.

**Висновки.** Концепція практико-зорієнтованої психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів спирається на обґрунтований автором експериментально-рольовий підхід, в основу якого покладено принципи: системності, експериментальності, інтегративності, цілеціннісної рольової персоніфікації, контекстно-рольової детермінації, індивідуально-рольової преференції, самотворчої кумуляції.

Реалізація зазначених принципів дає змогу виокремити такі норми педагогічної взаємодії: забезпечення студентам вільного вибору стратегій удосконалення рольового репертуару; діалогізація педагогічного процесу; неперервне збагачення рефлексивного досвіду успіхів і невдач; культивування практики відкритого вираження почуттів, поглядів, позицій; педагогічна взаємодія як умова динаміки самостійності студентів у рефлексивній організації діяльності з урахуванням своїх можливостей.

### Література

1. Даниленко Л.І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Л.І. Даниленко. – К., 2004. – 487 с.
2. Зелений В.І. Розвиток педагогічної культури молодих офіцерів внутрішніх військ МВС України : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В.І. Зелений ; Київський ін-т внутрішніх справ при Національній академії внутрішніх справ України. – К., 2003. – 218 с.
3. Пелипчук С.М. Педагогічні умови формування суб'єктності майбутніх юристів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / С.М. Пелипчук ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2006. – 239 с.
4. Кустов П.В. Психолого-педагогическая подготовка слушателей в ВУЗе МВД России как руководителей подразделений органов внутренних дел : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / П.В. Кустов. – СПб., 2003. – 222 с.
5. Кочергина О.А. Вариативность общепедагогической подготовки как условие развития творческой индивидуальности будущего учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / О.А. Кочергина. – Ростов н/Д, 2002. – 23 с.

КРАВЧЕНКО В.М.

## ТЕОРЕТИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ СПОНУКАННЯ ОСВІТЯН ДО ПРИСКОРЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ В ПРОЦЕСІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

Соціально-економічні зміни, що відбулися в Україні на початку 1990-х рр., поставили перед суспільством нові завдання, у реалізації яких освітяни повинні взяти активну участь. Щоб ліквідувати залишки старої освітньої системи, підвищити продуктивність праці освітян, у науковій літературі почали розроблятися нові ідеї стимулювання їхнього професійного зростання, в тому числі в умовах магістратури.

Доведено, що люди починають активно діяти тільки в умовах суб'єктивно значущих для них ситуацій, в яких повною мірою виявляються їхні потенційні характеристики.

У працях відомих дослідників А. Адлера, М. Амстронга, В. Асєєва, М. Афанасьєва, Г. Болт, В. Вілюнас, С. Горні, В. Грибанова, О. Ковальова, Е. Короткова, Т. Кудріної, Й. Лесів, О. Леонтьєва, В. Лозниці, Р. Немова та інших велика увага приділяється проблемі виявлення джерел активності, стимулювання як важливої складової управлінської культури.