

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 експерієнтально-рольовий підхід, в основу якого покладено принципи: системності, експерієнтальності, 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.

Дослідниками з'ясовано, що найбільша ефективність стимулювання активності досягається комплексним використанням матеріального та нематеріального заохочення, яке базується на принципах конкретності й невідкладності; відповідності винагороди зусиллям працівника; справедливості; додаткового заохочення підвищення результатів праці та виконання певних робіт; зростання матеріального заохочення від продуктивності праці; гласності; урахування потреб, рівня якості праці особистості; уникання одноманітності у використанні вагомих стимулів.

Втім, незважаючи на значний досвід у стимулюванні людських ресурсів, не існує універсальної класифікації стимулів професійного зростання особистості в умовах навчання в магістратурі. Серед науковців немає одностайності у виявленні факторів впливу педагогічних засобів на процес прискорення професійного зростання працівників освіти. Відсутнє в науці й чітке визначення того, розвиток яких компетенцій і яким чином треба заохочувати.

Теоретичні основи професійного зростання освітян як психолого-педагогічний феномен розглядали Е. Асмаковець, І. Гликман, Н. Гузій, Н. Волкова, В. Дружиніна, В. Крутецький, М. Кухарев, А. Маркова, П. Матвієнко, П. М'ясоїд, А. Петровський, О. Пехота, І. Підласий, К. Платонов, Г. Позняк, Л. Пуховська, В. Радул, С. Рубінштейн, Г. Серба, В. Семиченко, Л. Столяренко, Л. Сущенко, О. Штепа та ін.

Серед дослідників дотепер немає одностайності у визначенні ролі магістратури як важливого етапу не тільки професійного, а й кар'єрного зростання освітян.

Мета статті – висвітлити теоретико-педагогічні фактори прискорення професійного зростання освітян у процесі їхнього навчання в магістратурі.

Усвідомлення педагогом специфіки та переваг навчального закладу, рівня професійної компетентності, який можна отримати в умовах магістратури, зміцнює його "корпоративний дух", під яким розуміємо почуття гордості й відповідальності за долю своєї організації, усвідомлення власного внеску і своїх колег у її розвиток. Корпоративний дух спонукає освітян до пошуку нових форм і методів роботи з метою підвищення свого рейтингу серед учнів, батьків, педагогів міста, органів управління освітою в місті, області тощо.

Питанням значущості моральних і матеріальних стимулів присвятили свої наукові дослідження Н. Кузьміна, Л. Колесніков, Є. Максимова, М. Максимов; розкриттю основ педагогічного стимулювання – В. Бондар, Л. Гордін, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, Л. Калініна, Н. Коломінський, З. Равкін; визначенню дієвих стимулів професійного зростання педагогів – Є. Березняк, С. Величко, М. Гриньова, Т. Дьячкова, Р. Кравченко, Л. Литвинюк, І. Наливайко, М. Поташник, Т. Симонов, В. Сухомлинський, Т. Тищенко, П. Фролов, Р. Хрустальова, Р. Шакуров та ін.

У 70-х рр. минулого століття З. Равкіним [1] виділено найбільш ефективні типи педагогічних стимулів. Їх специфічність пов'язана із джерелом та умовами виникнення процесу, характером спрямованості й мети.

За З. Равкіним, педагогічне стимулювання відбувається тільки тоді, коли спонуки трансформуються через установку, а стимули, що постають у вигляді завдань, беруть участь у формуванні установки, і завдяки їй відповідні стимули активізують діяльність особистості. На думку дослідника, сила спонукання кожного стимулу залежить від трьох факторів: ставлення особистості до людей; ставлення до самої себе; ставлення до предметів навколишнього світу. Стимул розрахований на тривалий період, протягом якого він може модифікуватися, поєднуватися з іншими спонукаль-

ними чинниками. Завдяки цілеспрямованому стимулюванню можна сформувати систему стійких мотивів (основу спрямованості особистості). Характер потреб впливає на особливості дії стимулів і може визначати роль останніх у їх задоволенні [1].

Заслуговує на увагу підхід дослідника до категорії “стимул”, як основного поняття педагогічного стимулювання, яке, на його думку, характеризується чотирма специфічними ознаками: передбачає цілеспрямований вплив на певні потреби та мотиваційну сферу особистості; розрахований на отримання відповідної реакції, яка перейде в дію; стимул обов’язково несе в собі заряд, здатний викликати емоційний стан, який відповідає педагогічній меті; завжди перебуває в контакті з іншими педагогічними засобами, створюючи стимулювальну ситуацію. Під цим поняттям дослідник розуміє ситуацію, що виникає під дією групи пов’язаних між собою стимулів, в умовах якої формується та реалізується установка особистості, яка спрямована на задоволення її потреб.

На основі тривалого експерименту, урахування психологічних і педагогічних особливостей спонукання науковець створив першу класифікацію педагогічних стимулів, яка дає підстави говорити про педагогічне стимулювання як відкрити динамічну систему факторів, що взаємодіють.

Класифікація З. Равкіна складається із чотирьох груп стимулів: стимулювальні фактори, що визначають установку на готовність до активної діяльності; стимули суспільної та життєво-практичної значущості, суспільної думки, перспективи, вимоги; ті, що сприяють формуванню ціннісних орієнтацій особистості й колективу в цілому: ідеали, позитивний приклад, суспільна значущість певного виду діяльності; стимули зміцнення статусу особистості й колективу, їх рольове становище, підвищення рівня їхніх домагань (стимул довіри, заохочення, опори на власний життєвий досвід, суспільну думку); емоційні стимули, які, впливаючи на емоційну сферу особистості, сприяють швидшому формуванню певного мотиву. До таких засобів зараховано гру, урочисті ритуали, традиції тощо.

Наведена класифікація педагогічних стимулів розроблена дослідником як допомога освітянам у спонуканні до навчання, формуванні стійких мотивів оволодіння знаннями й правильною соціально зумовленою поведінкою.

Повністю схвалюючи класифікацію педагогічних стимулів З. Равкіна, додамо, що теоретичною базою педагогічного стимулювання професіоналізму магістрів, їхнього професійного зростання можуть бути тільки ті наукові положення, які спрямовані на зміни, які мають відбуватися в особистостях з уже сформованими та усталеними поглядами і на роль педагогічної професії, і на своє призначення, своїм стійким мотиваційним полем. У зв’язку із цим педагогічне стимулювання в нашому випадку все більше пов’язується з моральними стимулами професійного зростання освітян.

В. Сухомлинський, даючи поради молодому директорові школи, акцентує на тому, що “вчителем учителів” можна стати тільки тоді, коли опануєш “мистецтво впливу на душу людини” [2, с. 10]. Цей процес повинен здійснюватися за принципом урахування здібностей, уподобань та інтересів кожного педагога. Тому в основу стимулювання професійного зростання магістрантів має бути покладено принцип поваги та довіри до людини, її власної гідності, визнання за нею відповідних прав і можливостей, заохочення її досягнень та особистісного внеску, гарантування справедливості в їх оцінці.

Р. Шакуров [3] та М. Поташник на основі проведених ними досліджень підтримують такий підхід, стверджуючи, що найсильнішими показниками стимулю-

вання професійного зростання, найбільш дієвим засобом є: бачити “кожну творчу крихту в повсякденному досвіді” [4, с. 26], конкретні знання викладачів про те, які книжки магістри прочитали за останній час, які матеріали з психології, педагогіки, методики навчання використали, які відбулися в педагогіці педагогічні відкриття, в чому полягає їхній власний творчий успіх тощо. З цією метою у процесі стимулювання створюється позитивний емоційно-психологічний настрій у колективі та сприятливі умови для всебічного розвитку, творчого самовираження та самоствердження кожної особистості, “стимулювання з випередженням як знак довіри”.

Серед основних причин, що ускладнюють стимулювання прискореного розвитку професіоналізму освітян в умовах магістратури, можна назвати недостатню орієнтацію освітян на дослідницьку діяльність, оволодіння педагогами теорією і методикою її проведення; низький рівень теоретичної підготовки й недооцінка ними факторів, що стимулюють цей процес, відсутність цілеспрямованої підтримки творчого зростання педагогів, забезпечення організаційно-педагогічних умов для плідної праці; вироблення потреби в самоосвіті, залучення освітян до конструктивно-дослідницької діяльності, спрямованої на створення власного досвіду, популяризації досягнень педагогічної діяльності й поширення досвіду освітян, які творчо працюють, застосування моральних і економічних стимулів.

Утім, навіть постановка нових цілей професійного самовдосконалення може стати стійким мотивом тільки тоді, якщо існує активно-позитивне ставлення до професії й усвідомлена необхідність прагнення до саморозвитку. Але все ускладнюється ще й відсутністю соціального замовлення на професійну майстерність, низьким престижем педагогічної професії.

Докорінної перебудови потребує система підвищення кваліфікації освітян, яка не враховує їхніх інтересів, пов'язаних з професійним зростанням. Одним із серйозних недоліків визнано розрив між зростанням професійної майстерності та матеріальною компенсацією. Атестація педагогічних кадрів не визначає змісту підвищення кваліфікації. Атестація й курси підвищення кваліфікації освітян мають формальний характер.

Джерелами енергійних творчих зусиль освітян є пропозиція змістовної роботи; забезпечення інформацією про результати їхньої праці, їх об'єктивна оцінка, делегування певних прав і повноважень. Імперативне управління, спрямоване на зовнішній тиск на освітян з метою примусового нав'язування визначених керівниками норм і правил поведінки, методів і прийомів діяльності задля досягнення передбачуваного єдиноможливого результату поступається особистісно орієнтованому індивідуальному підходу, відсутності напруженості; підвищенню рівня активності та зацікавленості, їх прагненню до прояву ініціативи, готовності приймати рішення та нести за них відповідальність; створенню певної “легкості” професійного самовдосконалення в умовах освітнього середовища, що постійно змінюються.

У процесі магістерського навчання кожен освітянин прагне уваги до себе, поваги до своєї неповторності, відчуття цінності особистої напруженої праці над собою. Набутий нами досвід педагогічного стимулювання не пригнічує розвитку мотиваційного поля педагогів, не блокує дію властивих їм мотиваційних факторів, а сприяє професійному зростанню освітян, отриманню запланованих і науково обґрунтованих змін унаслідок інтеріоризації зовнішніх чинників, якими є стимули професійного зростання завдяки зміцненню стійких мотивів, які діють без додаткової допомоги зовнішніх факторів, урахування особистісно зна-

чущих для освітянина факторів, що приводить до підвищення якісних показників ефективності його педагогічної діяльності, тобто продуктивності праці.

Задоволення, в свою чергу, сприяє відновленню душевної рівноваги, формує оптимальну самооцінку особистості, підвищує рівень її домагань у професійному зростанні. Н. Волкова [5] такий взаємовплив у стимулюванні, зміни на конативному рівні при фізичній присутності інших людей, називає феноменом “публічного ефекту”, де багато залежить від особистих стосунків, офіційного та неформального статусів присутньої особи, її професійного авторитету. Отже, навчальні відносини в магістерському навчанні є зовнішнім показником внутрішніх процесів кожної особистості. Педагогічне стимулювання активне тільки тоді, коли викликає позитивні психологічні стани, такі як: усвідомлення значущості своєї професії, стан радості від успіхів у роботі, творчого натхнення, які приводять до зростання фізичної енергії та працездатності. Крім того, процес педагогічного стимулювання професійного зростання зміцнює особистісний стан професійної зацікавленості, який сприяє активній діяльності з мінімальними витратами на це фізичних і розумових зусиль.

Втім, такий ефект і стимулювальний взаємовплив відбуваються в магістерському педагогічному процесі тільки за певних педагогічних умов:

- опори на сильні сторони освітян та подолання їхніх психологічних бар'єрів;

- забезпечення професійної комфортності в навчанні за рахунок цілеспрямованого створення сукупності захопливих професійно-інтелектуальних вправ на розвиток пам'яті, мислення, уваги, уваги, позитивного ставлення до вищого навчального закладу, який максимально сприяє реалізації особистісного потенціалу. До них належить і рівень навчально-матеріальної бази, і морально-психологічний клімат у професорсько-викладацькому колективі, і доброзичливе ставлення ректорату до магістрантів;

- цілеспрямоване науково виважене використання рефлексивної саморегуляції, критичного самоаналізу професійних якостей та результатів педагогічної діяльності;

- опора на акцентуальні риси магістрантів, від наявності яких зростає швидкість та ефективність професійного самовдосконалення;

- забезпечення мобільності педагогів, від якої залежить швидкість просування до досягнення бажаного професійного рівня, комп'ютерна грамотність;

- задоволення від досягнення очікуваного результату, яке є джерелом фізичних і духовних сил особистості, внутрішньої мотивації;

- сформованість у магістрантів стійкої акмеологічної професійної позиції, вміння грамотно проектувати нові освітні продукти.

На думку В. Кириченко, І. Рудницької [6], ефективному професійному зростанню сприяє дотримання таких педагогічних правил:

- на початку вирішення проблеми якомога більше заохочуйте;

- випереджайте події, розпізнаючи перші ознаки зміни поведінки, правильно реагуйте;

- реагуйте відразу, як помітили зміни в поведінці працівника;

- переконайтеся, що метод підкріплення діє однозначно й адресат одразу розпізнає, позитивні вони чи негативні;

- поступово якомога менше вдавайтеся до схвалення, тільки-но побачите, що бажаного рівня ефективності роботи досягнуто.

Та найголовніше, на нашу думку, у професійному зростанні магістрантів є постійна готовність і викладачів, і магістрів до грамотного прогнозування та професійного відновлення за рахунок використання із цією метою методів заохочення, здорової конкуренції, моделювання перспективи, самоконтролю.

Під заохоченням розуміємо надання магістрантам постійної індивідуально-особистісної підтримки та справедливої винагороди за професійний внесок: розвинуту творчу уяву, успішну науково-дослідну роботу, потребу в перебудові власного досвіду і проектуванні, пошук можливостей зміни звичного життя, набуття навичок інтенсивного індивідуального темпу освоєння нових знань і цінностей, створення магістрами електронних підручників, самостійне розроблення методичних рекомендацій з використання мережі Інтернет тощо.

Особливість магістерського педагогічного процесу, професійної діяльності викладача магістрантів полягає в тому, що успіх магістра є успіхом викладача, тому результатом діяльності останнього є створення ситуацій підтримки успіху кожного магістра, збереження й консолідація разом прийнятої програми дій, утримання встановлених взаємозв'язків.

Висновки. Таким чином, основою для визначення методичної бази процесу педагогічного стимулювання професійного зростання магістрантів є положення про те, що зазначений вище процес повинен створювати ситуацію успіху не для однієї конкретно взятої особистості магістра, а для всього неоднорідного складу учасників цього процесу, викликаючи в кожного з них позитивні емоції, оскільки задоволення від виконання діяльності формує до неї внутрішню мотивацію.

Створення ситуації успіху, позитивного підкріплення дій викладача і магістрантів з професійного самовдосконалення є поштовхом для активізації їхньої спільної діяльності та мобілізації зусиль з метою професійного зростання.

Література

1. Проблемы педагогического стимулирования и методологии исследований истории советской школы : сб. ст. / [под ред. З.И. Равкина]. – Йошкар-Ола, 1972. – 292 с.
2. Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы / В.А. Сухомлинский. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1982. – 206 с.
3. Шакуров Р. Психологическая перестройка учителя / Р. Шакуров // Народное образование. – 1988. – № 1. – С. 102–112.
4. Поташник М.М. Как развивать педагогическое творчество / М.М. Поташник. – М. : Знание, 1987. – 78 с.
5. Волкова Н.П. Педагогіка : посібник для студ. вищ. навч. закл. / Н.П. Волкова. – К. : Академія, 2001. – 576 с.
6. Кириченко В. Психологічні основи управління в освіті / В. Кириченко, І. Рудницька // Завуч. – 2004. – № 9. – Вкладка. – С. 1–8.

КУДІНОВ М.В.

ВИВЧЕННЯ СИСТЕМНОГО ПРОЕКТУВАННЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ

Входження України в світовий освітній простір висуває підвищені вимоги до розвитку сучасної вітчизняної системи освіти. Недостатньо розробленим з психолого-педагогічної та дидактичної точки зору є методичне забезпечення процесу професійної підготовки студентів інженерно-педагогічних спеціальностей у галузі комп'ютерних технологій, що пов'язано з постійним науковим прогресом у цій галузі; а також методології відбору й структурування навчального