

розуміємо, позначали термінами “геній”, “талант”. А це дає підстави стверджувати, що вивчення цього явища має давню історію. Аналіз наукових публікацій з досліджуваної проблеми свідчить про доцільність виділення поряд з психологічним, психолого-педагогічним, соціологічним та акмеологічним філософського етапу (V ст. до н.е – XVII ст. н.е.) генезису поняття “обдарованість”, який характеризується використанням термінів “геній” і “талант”.

До подальших напрямів дослідження слід віднести психолого-педагогічний, соціологічний та акмеологічний підходи до визначення сутності поняття “обдарованість”.

Література

1. Асмус В.Ф. Античная философия : [учеб. пособ. для вузов] / В.Ф. Асмус ; под науч. ред. И.С. Нарского. – [2-е изд., доп.]. – М. : Высш. шк., 1976. – 543 с.
2. Блауберг И.И. Социально-этическое учение А. Бергсона и его современные интерпретаторы / И.И. Блауберг // Вопросы философии. – 1979. – № 10. – С. 130–137.
3. Гончаренко Н.В. Гений в искусстве и науке : [монография] / Н.В. Гончаренко. – М. : Искусство, 1991. – 432 с.
4. Гуревич К.М. Избр. психол. труды / К.М. Гуревич. – М. ; Воронеж, 1998. – 378 с.
5. Дилтс Р. Стратегия гениев : пер. с англ. / Р. Дилтс. – М., 1998. – 240 с.
6. Мелхорн Г. Гениями не рождаются / Г. Мелхорн, Х-Г. Мелхорн // Общество и способности человека : [книга для учителя ; пер. с нем.] – М. : Просвещение, 1989. – С. 125–147.
7. Овчинников В.Ф. Феномен таланта в русской культуре : [монография] / В.Ф. Овчинников. – Калининград, 1999. – 356 с.
8. Слостенин В.А. Университетское педагогическое образование: проблемы и решения / В.А. Слостенин // Профессионально-педагогическая культура: история, теория, технология : материалы Всесоюзной науч.-практ. конф. 9–11 окт. 1996. – Белгород : БГУ, 1996. – С. 3–7.
9. Философская энциклопедия / гл. ред. Ф.В. Константинов. – М. : Сов. энциклопедия, 1962. – Т. 2. – 576 с.
10. Царский И.С. Философско-эстетические идеи Баумгартена как один из стимулов теоретического развития Канта / И.С. Царский // Кантовский сборник. – Калининград, 1985. – Вып. 10. – С. 40–51.

КОЛЕСНИК О.І.

ВЗАЄМОДІЯ СУБ'ЄКТІВ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ: СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ АНАЛІЗ, ЕТАПИ ОРГАНІЗАЦІЇ

Сучасний етап розвитку педагогічної освіти в незалежній Україні потребує підвищення відповідальності загальноосвітніх закладів за підготовку учнівської молоді до реалій життя, їхню спроможність адаптуватися до постійних змін у суспільстві. Ефективність вирішення цих завдань прямо пропорційно залежить від утілення в системі освіти демократичних засад, цінностей партнерства й співпраці між педагогом та учнями. В основу більшості інноваційних педагогічних технологій покладено підвищення якості взаємодії вчителя з учнями. Втім, аналіз педагогічної практики свід-

чить, що забезпечення взаємодії педагога з учнями та між самими учнями в освітньому процесі супроводжується рядом труднощів, що викликані недостатнім рівнем розробки цієї проблеми, передусім, у теоретичному плані, і, як наслідок, невтіленням їх у практику роботи середніх та вищих навчальних закладів. Тому актуалізується проблема вивчення структури взаємодії суб'єктів навчального процесу, пошуку шляхів та обґрунтування етапів її забезпечення.

Мета статті полягає у виокремленні структурних і функціональних компонентів взаємодії учасників навчального процесу та теоретичному обґрунтуванні етапів її організації.

Розглядаючи структурні компоненти психолого-педагогічної взаємодії, спираємося на дослідження науковців, які вивчали структуру педагогічної взаємодії.

В. Кан-Калик виділяє такі складові педагогічної взаємодії, як: спілкування, діяльність, комунікація [3].

У структурі педагогічної взаємодії Л. Велитченко виділяє регулятивний та виконавчий аспекти. До регулятивних елементів належать Я-концепція, особистісні мотиви, а до виконавчих – мета, дії, результат та винагорода [1]. Р. Кричевський до її складу відносить когнітивний компонент (від успішності (адекватності) процесу пізнання людьми один одного залежить ефективність спільної діяльності й характер взаємодії); афектний компонент (він визначає особливості сприймання й розуміння, регулює характер поведінки); конативний компонент (стійка послідовність поведінки щодо об'єкта) [4].

Ґрунтовне дослідження педагогічної взаємодії було проведено Л. Павловою, в якому вона розкриває змістову структуру педагогічної інтерактивної взаємодії, до основних компонентів якої віднесено:

- інформаційний компонент, у якому розкривається інформація, необхідна суб'єкту для організації взаємодії;
- мотиваційний компонент, котрий відображає зацікавленість та потребу суб'єкта в організації та здійсненні ефективної взаємодії;
- діяльнісний компонент, що складається з таких напрямів: когнітивна діяльність (спрямована на вивчення інформації, необхідної для здійснення взаємодії); проектувальна діяльність (спрямована на проектування змісту та моделей взаємодії); конструктивна діяльність (спрямована на створення моделей взаємодії); прогностична діяльність (спрямована на прогнозування можливих результатів взаємодії); комунікативна діяльність (спрямована на організацію і створення комунікативного поля взаємодії); організаторська діяльність (спрямована на організацію та виконання взаємодії) [5].

Дослідження В. Терещенко присвячене формуванню готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями. Вчена наголошує, що за змістом інтерактивна взаємодія включає обмін між її суб'єктами та діями, таким чином, автор виокремлює діловий компонент. Також вона підкреслює, що існує обмін між мотивами, цінностями, діями, ідеями, оцінка-

ми, і, відповідно, існують особистісно-емоційний та духовний компоненти [8].

Б. Паригін вирізняв у взаємодії зміст та форму, остання характеризує поведінку людей у спільній діяльності (дія, протидія, конфлікт, кооперація, диференціація, інтеграція тощо). Зміст інтеракції становлять соціальні відносини (економічні, правові тощо). Враховуючи погляди О. Бодальова, Я. Щепанського, Б. Поршнева, учений запропонував узагальнену структуру взаємодії як процесу: діючі індивіди; спільна, кооперативна діяльність; інформаційний зв'язок; взаємовплив; відносини; взаєморозуміння [6].

І. Гапійчук [2] у структурі взаємодії виокремлює такі компоненти: мета, суб'єкти, зміст, етапи, технології та результат. При цьому автор зазначає, що наукове осмислення взаємодії буде неповним без визначення її функціональних можливостей. На підставі сутнісних характеристик процесу навчання як єдності викладання й учіння (В. Краєвський), а також співвідношення діяльність – пізнання – взаємодія вона виділяє такі функції взаємодії, як: організація спільної діяльності; формування та розвиток міжособистісних відносин; регуляція спільної діяльності й відносин.

Узагальнивши існуючі наукові думки щодо структури взаємодії суб'єктів навчального процесу, ми пропонуємо в структурі взаємодії виокремлювати як змістові, так і функціональні компоненти. До змістових відносимо мотиваційний, інформаційний, діяльнісний та рефлексивний, відповідно до функціональних – ціннісно-орієнтаційний, пізнавальний, етап набуття досвіду та регулятивний. Провідне місце з-поміж змістових компонентів має діяльнісний, оскільки він включає систему вмінь, що забезпечують взаємодію. Інформаційний компонент є основою діялісного, оскільки, за висловом Ю. Бабанського, уміння – це знання в дії, але не безпосередньо, а через мотиваційний компонент, оскільки ефективність засвоєння знань залежить від потреб, інтересів особистості. Таким чином, спостерігається взаємозв'язок між інформаційним, діялісним і мотиваційним компонентами. Слід також зазначити, що змістові та функціональні складові є також взаємозумовленими. Розкриємо їх більш детально.

Ми вважаємо, що мотиваційна складова взаємодії вчителя з учнями виконує провідну роль, визначаючи його орієнтованість на партнерську, суб'єкт-суб'єктну взаємодію, що розгортається як спільна діяльність учителя з учнями, учнів між собою, змістом якої є навчально-пізнавальна діяльність, а метою – формування особистості учнів. Мотиваційна складова зумовлює особливості моделювання педагогом зв'язків своєї професійної діяльності та професійних ролей. Орієнтованість учителя на взаємодію з учнями відбиває розуміння педагогом відносин з учнем, критерії оцінювання ним належного й неналежного в їхніх відносинах тощо. Як зауважує В. Маралов, орієнтація педагога на взаємодію передбачає визнання за дитиною права бути суб'єктом власної діяльності, заохочення її якостей активної особистості, обрання демократичного стилю керівництва, вирішення професійних суперечностей шляхом співпраці [7, с. 22].

Таким чином, мотиваційний компонент взаємодії забезпечує її ціннісно-орієнтаційну функцію, оскільки орієнтує вчителя на визнання учня як рівноправного суб'єкта навчального процесу. Отже, говорячи про мотиваційний компонент взаємодії, маємо на увазі систему цінностей, ставлень і наявність інтересу та потреби до її налагодження.

Розкриємо зміст інформаційного компонента взаємодії, при цьому зазначимо, що цей компонент тісно пов'язаний з пізнавальною функцією, оскільки він передбачає оволодіння системою знань, необхідних для організації взаємодії. Дослідження сутнісних характеристик взаємодії, механізмів її функціонування дає змогу стверджувати, що ефективність її здійснення забезпечується системою спеціальних знань як педагога, так і учнів: про суть, основні характеристики, функції, стилі взаємодії, методи та прийоми її організації, а також типологію, діагностику перешкод на шляху до взаємодії й тактики, способи та методи запобігання їм або подолання.

Мотиваційна спрямованість та знання вчителя практично реалізуються тільки за умови володіння ним відповідними вміннями, що становлять основу діяльнісного компонента. Вміння педагога, необхідні при організації взаємодії, доцільно вирізняти відповідно до виконання ним системи функцій, або точніше – функціональних ролей. Перед учителем стоїть завдання поєднувати ролі організатора й учасника взаємодії, а при виконанні цих завдань йому необхідні відповідні вміння, тобто прослідковується взаємозв'язок між діяльнісним компонентом та функцією набуття досвіду. У контексті нашого дослідження виокремлюємо в межах діяльнісного компонента діагностичні та конструктивні вміння.

До діагностичних умінь відносимо прогноз розвитку подій, передбачення та прогнозування наслідків; моделювання оптимальних варіантів виходу з кризових ситуацій.

До конструктивних – уміння вчителя налагодити спілкування не лише з окремими учнями, а й з класом як з єдиним цілісним організмом; згуртувати учнів на виконання спільних завдань та забезпечити їх успіх при цьому; створення особливого мікроклімату в класі, забезпечення згуртованості, взаємоузгодженості дій; застосувати адекватні ситуації способи, тактики, методи та способи запобігання або подолання бар'єрів взаємодії.

Отже, саме діяльнісний аспект стає тим підґрунтям, на якому активно розгортається педагогічна взаємодія, що стимулює, активізує зміст і характер цієї діяльності та соціальне становлення особистості.

Перейдемо до рефлексивного компонента взаємодії, що забезпечує регулятивну функцію, його зміст становить рефлексія, яка допомагає пізнати себе, усвідомити свої можливості та спрямувати на осмислення власних реакцій, їх причин і наслідків. У контексті нашого дослідження розглядаємо рефлексію як уміння спостерігати, аналізувати, контролювати, оцінювати власні дії, поведінку.

Узагальнюючи структуру взаємодії, підкреслюємо, що в реальному акті взаємодії всі названі компоненти виявляються в єдності, в іншому випадку ця взаємодія не буде ефективною.

Аналізуючи праці вчених, присвячені взаємодії, необхідно зазначити, що вони не обійшли увагою проблему етапів її організації.

Так, І. Гапійчук [2], досліджуючи проблему емоційної взаємодії, виокремила такі етапи: моделювання відносин; безпосередня взаємодія; управління взаємодією в навчально-виховному процесі; організація процесу підсвідомого формування необхідних умінь, навичок та якостей; отримання бажаного результату.

Ми вважаємо, що в процесі організації взаємодії доцільним є виокремлення взаємозалежних і взаумовлених етапів її впровадження: моделювання – власне взаємодія – результативно-оцінний етап. Поділ на етапи є умовним, оскільки неможливо чітко визначити час завершення одного та початок іншого, розподіл зроблено для того, щоб прослідкувати послідовність дій учасників та відстежити динаміку їх налагодження.

Перший етап – це моделювання взаємодії на передбачувану діяльність, тісно пов'язану зі змістом і методичними компонентами майбутньої дії. На цьому етапі здійснюється своєрідне планування структури взаємодії в педагогічному процесі, яка має відповідати виховним завданням і цілям, педагогічній та моральній ситуації в колективі, творчій індивідуальності вчителя, індивідуальним особливостям учнів.

Другий етап – безпосередня взаємодія з учнями, яку В. Кан-Калик називає “комунікативною атакою”, у якій виборюється ініціатива. Саме на цьому етапі учитель здійснює управління пізнавальною діяльністю учнів. При цьому відбуваються такі важливі процеси: конкретизується спланована раніше модель взаємодії; уточнюються умови, структура передбаченої взаємодії; здійснюється початкова стадія безпосередньої взаємодії; починається управління ініціативою.

Описуючи цей етап організації взаємодії, передусім, хотілося б зазначити, що поза увагою вчених залишилося питання запобігання та подолання перешкод на шляху до взаємодії. Таким чином, можемо доповнити зміст цього етапу такими процесами, як: подолання бар'єрів взаємодії за допомогою демонстрації зразків продуктивного вирішення проблем, пов'язаних з відсутністю взаєморозуміння, ворожістю, антипатією, зниженою успішністю індивідуальних дій, та запобігання їх появі шляхом включення у взаємодію між учнями у випадку загрози для її перебігу.

На третьому етапі – результативно-оцінному – учні й педагог оволодівають уміннями та якостями, що допоможуть отримати бажаний результат, взаємне задоволення продуктивною співпрацею.

Висновки. Отже, проведений структурно-функціональний аналіз взаємодії та виокремлення етапів її організації, на нашу думку, дає змогу будувати загальну стратегію взаємодії суб'єктів навчального процесу.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці технології запобігання перешкод взаємодії суб'єктів навчального процесу.

Література

1. Велитченко Л.К. Педагогічна взаємодія теоретичні основи психологічного аналізу / Л.К. Велитченко. – О. : ПНЦ АПН України, 2005. – 215 с.
2. Гапійчук І.М. Педагогічні умови емоційної взаємодії “викладач студент” у процесі навчання у класичному університеті : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Інна Миколаївна Гапійчук ; Одеський національний ун-т ім. І.І. Мечникова. – О., 2003. – 242 с.
3. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении : кн. для учителя / В.А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.
4. Кричевский Р.Л. Психология малой группы / Р.Л. Кричевский, Е.М. Дубровская. – М., 1991. – 96 с.
5. Павлова Л.Д. Методологічні підходи до проблеми інтерактивної педагогічної взаємодії / Л.Д. Павлова // Управління школою. – 2006. – № 13 (133). – С. 2–3.
6. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории / Б.Д. Парыгин. – М., 1971. – 189 с.
7. Психологические особенности ориентации педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми / [под ред. В.Г. Маралова]. – М. : Академический Проект : Парадигма, 2005. – 288 с.
8. Терещенко В.А. Формування психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 19.00.07 / Вікторія Анатоліївна Терещенко. – Кам’янець-Подільський, 2008. – 237 с.

КОПИТКОВ Д.М.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНЖЕНЕРІВ З ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕРЕВЕЗЕНЬ І УПРАВЛІННЯ НА АВТОМОБІЛЬНОМУ ТРАНСПОРТІ

Сьогодні відбуваються істотні зміни в галузі підготовки фахівців у вищих навчальних закладах, які полягають у зміні моделей навчання, тобто перехід від трансляційної педагогіки до смислової, яка дозволяє сформувати майбутнього спеціаліста, здатного до активного мислення, моделювання виробничого процесу, втілення нових ідей та технологій у виробничий процес. Соціальні реалії, що притаманні сучасній вищій освіті, потребують підготовки фахівців, які, з одного боку, мають певний набір знань та вмінь для успішного розв’язання проблемних питань, що виникають у процесі професійної діяльності, а з іншого – є спроможними до якісної передачі таких знань та вмінь підлеглим. Таким чином, професійно-педагогічну компетентність слід розглядати як необхідну умову професійної діяльності, саморозвитку й самовдосконалення майбутнього фахівця. Спрямованість суспільства на фахівця компетентного передусім у галузі своєї професійної діяльності виражається в розробці систем моніторингу якості підготовки випускника ВНЗ, спрямованості на вивчення процесу професіоналізації з метою оптимізації самої освітньої системи.

Як показав аналіз сучасних психолого-педагогічних досліджень, проблема формування психолого-педагогічної компетентності студентів як майбутніх фахівців певної галузі з переходом до ринкових відносин набула особливого значення. Комплексний підхід до розв’язання психолого-