

Список использованных источников

1. Ainscow M. (2000), *Robić właściwe rzeczy. Potrzeby specjalne z perspektywy doskonalenia pracy szkoły*, w: Fairbairn G., Fairbairn S., (red.), *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach*, CM PP-P MEN, Warszawa.
2. Jas M., Jarosińska M. (2010), *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo MEN, Warszawa.
3. Kwiecińska R., Rybska-Kłapa J. (2013), *Uczeń o specjalnych potrzebach w przestrzeni edukacyjnej szkoły ogólnodostępnej*, w: E. Murawska (red.), *Szkoła w dyskursie teorii i praktyki*, Wydawnictwo Contact, Słupsk-Poznań.
4. Kendall P.C. (2004), *Zaburzenia okresu dzieciństwa i wczesnej adolescencji*, GWP, Gdańsk.
5. Lewowicki T. (2007), *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*. Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu, Radom.
6. Olechowska A. (2001), *Wspieranie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wskazówki dla nauczycieli*, CM PP-P MEN, Warszawa.
7. Rybska-Kłapa J. (2010), *Realizacja specjalnych potrzeb edukacyjnych w szkołach ogólnodostępnych – rzeczywistość i postulaty*, w: A. Karpińska (red.), *Edukacja w okresie przemian*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok.
8. Skorek E. (red.) (2007), *Terapia pedagogiczna*, Impuls, Kraków
9. Spionek H. (1997), *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, PZWS, Warszawa.

Сенько Т.В.

Компоненты модели „учителя учителей” в современных высших образовательных учреждениях

На современном этапе развития общества и совершенствования системы образования мы сталкиваемся с таким явлением, как переход от *адаптационного* образования к образованию *критично-креативному*, направленному на *ценности*, связанные с человеком и его жизнью. Данный подход ставит перед педагогами, работающими в высшей школе и подготавливающими специалистов для работы в системе „человек-человек”, все более трудные и ответственные задачи. *Моделирование современной системы подготовки специалистов высшего звена*, основой которого является прежде всего: *высокий уровень подготовки специалистов, творчество и инновационность, повышение квалификации, профессиональных знаний и умений* в течение всей жизни, – рождает вопрос о том, *каким образом* нужно готовить специалистов в ситуации интенсивного развития науки и техники, информатизации жизненного пространства и процессом глобализации. Не менее важным вопросом является и то, *какие компоненты структуры высшего образования* являются наиболее значимыми сегодня.

В психолого-педагогических исследованиях делается акцент на том, что *при подготовке* студентов к работе в системе „человек-человек”, специалисты высшего звена должны развивать у них прежде всего *профессиональную компетентность*, заключающуюся в:

- пониманию всего того, что связано с *педагогическим процессом*, а так же как *собственными личностными и поведенческими* характеристиками педагога, так и *личностными и поведенческими* характеристиками учащихся;
- подготовленности к *инновациям* и принятию *критично-креативной доктрины* в обучении и воспитании;
- развитие *способности и мотивация к самопознанию, саморазвитию и самообразованию*,
- сформированности *коммуникативные умения и навыки*;
- использовании в профессиональной деятельности *открытого диалога* и распространение *идеалов гуманизма*;
- сформированности *умения контроля и оценки* достижений и проблем как учеников, так и своих собственных [2, с. 404; 5, с. 349-354; 10, с. 125-143].

Данные элементы профессиональной компетентности должны формироваться в рамках *каждого* компонента структуры высшего образования: их отражение мы должны находить в его *целях и программах обучения*, в требованиях к *профессиональному развитию* преподавателей высшей школы, а также в требованиях к *личности и личностному развитию* как преподавателей высшей школы, так и студентов.

Важнейшими задачами преподавания в высшей школе и *высшего образования* в целом на современном этапе развития общества являются следующие: (1) передача знаний и опыта, (2) использование научных методов в преподавании, научное обоснование требований к обучению и создание условий, формирующих творческие способности студентов в соответствующих научных направлениях, (3) развитие ценностей студентов и социальных отношений, (4) развитие управленческих навыков в сочетании с чувством ответственности, (5) формирование готовности к участию в социально-культурном и национально-патриотическом развитии подрастающего поколения, (6) подготовка профессиональных кадров в различных областях. Каждое из этих направлений может вызывать определенные трудности. В связи с этим, преподаватели высшей школы должны быть готовы к разработке разработать методы их преодоления [8, с. 13-18; 9, с. 307-315].

Комплексная программа обучения в высшей школе должна сформировать систему дискретных единиц обучения, а именно: (1) лекции, (2) семинарские занятия, (3) семинар, ведущий к написанию диссертации (бакалавра, магистра или доктора наук), (4) семинар, на котором обсуждаются конкретные вопросы, связанные с подготовкой в рамках конкретной специальности или специализации (без написания диссертации), (5) практические и (6) лабораторные занятия по определенным темам, (9)

различные практики под руководством специалиста в данной области, (10) личные или коллективные консультации. Важно, чтобы в программе обучение в рамках высшего образования определялось как нечто *целое*, например, знания, навыки, компетенции, а также подчеркивалось, что *лежит в основе* этого целого: *процессы обучения, решение конкретных образовательных задач, определения важнейших понятий, мотивация и положительное отношение к учебной деятельности, а также опыт* – в зависимости от академической сферы [3, с. 92-120]. Подобная программа позволяет преподавателю высшей школы обеспечить *интерес* к учебному процессу с одновременным *систематическим контролем* знаний студентов. Хорошая программа преподавания в высшей школе всегда должна быть гибкой и разнообразной в зависимости от субъектов учебного процесса. Особое место в учебных программах высших учебных заведений должно отводиться *педагогической практике*, которая должна стать главным компонентом *активного обучения* студентов за счет включения их собственной деятельности и их собственных ресурсов в учебный процесс. Иногда эта деятельность включает *самосознание* студента и его *мета-осведомленность*, что позволяет определить, на какой стадии развития он находится, насколько реализованы в данный момент обучения его потенциальные возможности, и какие перспективы могут ожидать его в будущем. Активный и самостоятельный студент именно в рамках прохождения правильно организованной практики начинает понимать, что значит находиться на *высоком уровне развития* и более *эффективно функционировать* на профессиональном уровне.

Не вызывает сомнения факт, что все рассмотренные выше компоненты являются обязательными в модели подготовки „учителя учителей”. Однако *наиболее важным компонентом* в рамках *профессиональной компетентности* специалистов высшей школы является, на наш взгляд, их *личностная зрелость*. Почему именно на этом понятии *важно акцентировать внимание*, рассматривая основные проблемы подготовки в высшей школе молодых специалистов для системы образования? Известно, что *личность* может быть сформирована только *лично зрелой личностью*. Поэтому особое значение должно быть уделено требованиям к *личности преподавателя высшей школы*, а также разработке *образца* такой личности, включающей аспекты и параметры функционирования человека, работающего в академической среде. Прежде всего необходимо принимать во внимание *психологические компоненты* личности преподавателей высшей школы, лежащие в *когнитивной, эмоционально-мотивационной и поведенческой сферах*. *Личностная зрелость* – это, прежде всего, *социальная зрелость*, выражающаяся в том, насколько адекватно преподаватель высшей школы понимает свое место в обществе, каким *мировоззрением* или *философией* руководствуется, каково его отношение к общественным институтам (нормам морали и права, законам и социальным ценностям), к своим обязанностям и своему труду. *Социальная зрелость* – это более

широкое понятие, включающее в себя не только такие виды зрелости, как *гражданскую, моральную и эстетическую*, но и предполагающее наличие *личностной (психологической)* зрелости. Вместе с тем, *личностная зрелость* характеризуется как сложное образование, входящее в *общую структуру личности* и взаимосвязанное с *личностными особенностями* человека. В период *личностной зрелости* различные личностные особенности, а также типы деятельности *интегрируются* и в своих развитых формах порождают *совмещенные способы жизнедеятельности* человека, поднимающие развитие личности на качественно новый уровень. Психологи выделяют *различные характеристики* личностной зрелости. Анализ различных подходов и концептуальных позиций позволяет выделить основные черты и характеристики психологически зрелой личности, а также ее базовые компоненты и основные критерии, уровни психологической организации, конкретные черты, важные показатели, индикаторы личностно зрелой и личностно незрелой личности. Рассмотрим их более подробно.

1. *Психологически зрелой личностью* является человек, достигший *высокого уровня психического развития* – способный вести себя независимо от воздействующих на него обстоятельств (и даже вопреки им), руководствоваться собственными, сознательно поставленными целями, активно и сознательно управлять своим поведением (Л.И. Божович, 1978, 1979).

2. *Характеристиками* психологически зрелой личности являются: развитое чувство ответственности, развитые ценности, самостоятельность, потребность в заботе о других людях, активное участие в жизни общества и эффективное использование своих знаний и способностей, активное доминантно положительное отношение к себе и к окружающим людям, способность к психологической близости с другим человеком, возможность конструктивного решения жизненных проблем на пути к наиболее полной самореализации, личностный способ бытия (К.А. Абульханова-Славская, 1981; Т.В. Сенько, 1999; В.И. Слободчиков и Е. И. Исаев, 1995).

3. *Базовыми компонентами*, входящими в *структуру* личностной зрелости являются: адекватность целеполагания и самоотражения, самоконтроль поведения, эмоциональная зрелость, высокий уровень реализованности событий жизни, активность, самостоятельность, ответственность, терпимость, саморазвитие и интегративный компонент – позитивное мышление. Вокруг базовых компонентов группируются множество других (Р. М. Шамянов, 1997; А.А. Реан, 1998).

4. *Критериями* личностной зрелости являются активная жизненная позиция и осуществление личностью свободного выбора, при котором человек несет ответственность за свой выбор, умеет осуществлять свою жизненную стратегию, не скован заранее предрешенным исходом, воспринимает совершаемое им как совершаемое в силу внутренней

необходимости, идет на риск, способен не только выигрывать, но и терять (А.Г. Асмолов, 2001; Д.А. Леонтьев, 2001).

5. *Уровнями психологической организации* зрелой личности являются ее интегрированное функционирование и качественная переработка на высшем уровне способов взаимоотношений с миром и установление для каждого из них своего места, определяемого типологией тех жизненных ситуаций, с которыми личности приходится справляться (Л.И. Анцыферова, 1977).

6. Конкретными *чертами* зрелой личности являются: стремление к творчеству и проявление творческого начала в разнообразных сферах жизни, восприимчивость к широкому кругу явлений социальной жизни; интеллектуальная активность в постановке жизненных проблем, готовность их понимания и решения; избирательный характер эмоциональной чувствительности и восприимчивости к определенным явлениям окружающего мира и человеческих отношений, мобильность способностей, то есть умение реализовать в соответствующих действиях присущие человеку потенции, которые он хотел бы раскрыть, рефлексия на свой духовный облик, служащая задачам самоорганизации (П. М. Якобсон, 1983).

7. *Значимым показателем зрелости личности* является уровень *доверия к себе* – овладение собой и своей сущностью, *ценностная позиция по отношению к себе*, стремление не только к соответствию миру, в котором живешь, но и к соответствию самому себе и ценностным представлениям о себе самом (Т.П. Скрипкина, 2001).

8. Зрелая личность характеризуется и по степени *самоактуализации, зрелости ценностно-смысловой сферы* и уровню *личностной ориентировки*. Процесс *личностной ориентировки* направлен на последовательную реализацию таких задач, как: ориентировка в своих личностных ценностях, формирование самосознания как отражения реализации ценностного отношения к миру, построение жизненной перспективы в рамках своей системы личностных ценностей (Н.Н. Ивков, 2002).

9. Для *лично зрелого человека* характерно умение *строить зрелые межличностные отношения*: отношения принятия и понимания между двумя самоактуализирующимися и демонстрирующими высокий уровень внутренней конгруэнтности и аутентичности личностями, отношения между людьми, способными к совершению ответственных поступков и сознающими ценностно-смысловые и мировоззренческие предпосылки и следствия своих поступков, отношения между людьми, каждый из которых видит в себе и другом целостность и ценность человеческого бытия (М.Р. Минингалиева, Н.П. Ничипоренко, 2002).

10. *Индикаторами личностной зрелости* являются адекватный возрасту уровень зрелости эмоциональной, познавательной, поведенческой сфер, адаптивность в микросоциальных отношениях, соответствие субъективных образов отражаемым объектам реальности и характера реакций – внешним раздражителям, способность к саморегуляции своих чувств, поведения;

поддержание активности, перспективное планирование жизненных целей (А.Н. Харитонов, 2003).

11. В качестве *индикаторов недостаточной личностной зрелости* выступают наличие внутриличностных конфликтов, тревожность и неуверенность в себе, психическое напряжение, симптомы невротических реакций, акцентуированные черты, недостаточную адекватность в уровне зрелости различных личностных сфер, неполную адаптивность в микросоциальных процессах, трудности саморегуляции своих состояний, чувств, поведения и др. (А.Н. Харитонов, 2003).

12. Саморазвитие является *непрерывным процессом*. Ни один человек не может претендовать на роль *полностью развитой и зрелой личности*. Поведение зрелого человека всегда мотивировано осознанными процессами, а поведение незрелых лиц чаще направляется неосознанными мотивами, проистекающими из переживаний детства (М.Р. Битянова, 1995).

Важно подчеркнуть, что серьезным препятствием в личностном развитии и профессиональном функционировании преподавателя высшей школы может стать его *эгоцентризм*, проявляемый даже в самой малой степени. *Позитивное отношение* преподавателя к студентам, использование *положительных форм личностного поведения*, как доминантных, так и подчинительных, во взаимодействии с ними в сочетании с умом и мудростью педагога, его компетентностью и авторитетом, смягчает или отменяет все формы эгоцентризма и позволяет личностно зрелому преподавателю высшей школы использовать наиболее сложные способы принятия перспектив развития личности другого человека [12, с. 61-70; 7, с. 530-537].

Как видим, главной во всех характеристиках и критериях *зрелой личности* является мысль о *активной личности*, способной ставить *новые задачи* и *стремиться к различным целям*, – словом, о личности как субъекте противоречивого процесса ее жизненного пути. Именно такая *активная и сознательно действующая личность* педагога высшей школы может стать *образцом* для будущих специалистов системы образования. Именно она поможет создать условия для полноценного формирования личности каждого молодого человека, решившего посвятить себя психолого-педагогической деятельности и выстраивать *полноценный диалог* в системе взаимодействия „педагог высшей школы-студент”. И именно такой диалог на этапе высшей школы в последствии поможет каждому будущему специалисту системы образования выстраивать полноценный диалог в системе взаимодействия „учитель-ученик” на каждой ступени образовательного процесса.

Для выстраивания такого *полноценного диалога* важны *коммуникативные умения и навыки*, способность каждым из участников процесса коммуникации самостоятельно определять *каким образом* он должен поступать в той или иной ситуации и *определять линию своего поведения* в данной ситуации. Педагоги и их ученики, вступающие в межличностное взаимодействие, взаимно интерпретируют слова, жесты и

поступки друг друга. Успех взаимодействия и положительные отношения между его участниками могут возникнуть только в том случае, если в рамках каждой ситуации возникает понимание, основанное *на правильной взаимной интерпретации слов, жестов, тех или иных форм поведения* участников взаимодействия. Образовательный процесс не может и не должен рассматриваться в отрыве от анализа *процесса коммуникации* между педагогами и теми, кого они учат, независимо от того, о какой ступени образовательного процесса идет речь. И в дошкольных учреждениях, и в школах, и в высших учебных заведениях *особое место* в процессе коммуникации отводится сегодня *не только вербальному, но и невербальному поведению* как педагогов, так и их учеников. Объяснение учебного материала, принятие и понимание учащимися идей, высказываемых педагогами, вопросы к учащимся и их ответы, оценка знаний и многое другое в образовательном процессе, в огромной мере, как считают многие специалисты, опирается на невербальные элементы коммуникации [1, с. 39; 4, с. 54; 6, с. 49].

Взаимопонимание участников образовательного процесса будет *более эффективным* в том случае, если в нем принимает участие *максимальное число* студентов, а главным видимым результатом коммуникации будет *высокая активность всех его участников*. В ходе взаимодействия в диаде „педагог-студент” элементы вербальной и невербальной коммуникации, используемой педагогом, *улучшают контакт* со студентами. Данная коммуникация имеет существенный *терапевтический эффект*, так как именно она является *главным условием* для создания атмосферы *взаимопонимания и доверия* между педагогами и студентами, а так же для формирования *психологического климата коллектива*, положительно влияющего на развитие *творческой активности* и достижения *высоких успехов* в образовательном процессе [4, с. 56; 6, с. 46; 11, с. 47]. В целом, коммуникативная компетентность педагога высшей школы является еще одним важным *интегративным компонентом* модели „учителя учителей”, позволяющим на высоком уровне реализовать комплексную программу обучения в высшей школе.

В заключение важно подчеркнуть, что инвестиции в человеческий потенциал, способствование умственному и духовному развитию молодого человека, повышение его знаний, умений и навыков, а также формирование его отношений с окружающими людьми – это *самые экономически эффективные инвестиции* сегодня. Именно они *могут поднять* уровень человеческого существования на более высокую и действенную ступень. И *ответственность* за реализацию этой важной задачи лежит на каждом, кто занимается подготовкой специалистов в современных высших образовательных учреждениях.

Список использованных источников

1. Aves C. Zrozum swojego przedszkolaka. – Warszawa: Wyd. K. E LIBER, 2007.

2. Banach C. Pedagodzy o edukacji nauczycielskiej // Nauczyciele akademicy w procesie kształcenia pedagogów / Red. K. Duraj-Nowakowa. – Kraków-Łowicz, 1999. – s. 402-406.
3. Eckstein D., Henson R. N. Stimulus/response learning in masked congruency priming of faces: Evidence for covert mental classifications? // *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 2012, № 65. – s. 92-120.
4. Knapp M. L., Hall Ju. A. Komunikacja niewerbalna w interakcjach międzyludzkich. – Wrocław: Wyd. ASTRUM, 2000.
5. Kochanowska E. W powstawaniu modelu „nauczyciela nauczycieli” // *Edukacja jutra*, tom 1 / Red. T. Koszycz, J. Jonkisz, S. Toczek-Werner. – Wrocław: Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, 2007. – s. 349-354.
6. Kowalska G. Kompetencje nauczyciela efektywną komunikacją interpersonalną w procesie edukacyjnym // *Edukacja*, 2000, № 3. – s. 41-49.
7. Torf B., Sessions D. Principals perceptions of the causes of teacher ineffectiveness // *Journal of Educational Psychology*, 2005, № 97. – s. 530-537.
8. Turska D. Edukacja jako „impuls do pełnego rozwoju”? W kręgu jungowskich inspiracji // *Psychologia Rozwojowa*, 2011, № 16, z. 2. – s. 13-20.
9. Turska E., Stasiła -Sieradzka M., Diec A. Ścieżki edukacyjne młodych kobiet i mężczyzn, a struktura ich wartości zawodowych // *Czasopismo Psychologiczne*, 2012, № 18. – s. 307-315.
10. Senko T. Fear of an examination as a type of school fear vs forms of personality behavior of pupils // *Teacher's competences and the learning environment* / Ed. I. Radovanovic, Z.Zasłona. – Belgrad: University of Belgrade, 2011. – s. 125-143.
11. Wawrzyniak-Beszterda R. *Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji*. – Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2002.
12. Сенько Т.В. *Психология взаимодействия: Часть первая: Базисная структура межличностного взаимодействия*: Учеб. пособие. Минск: Изд-во Карандашев, 1999.

Устименко С.Ф.

Сучасний вчитель в системі інноваційного навчання

Зміни, що відбуваються в освітній системі української держави пред'являють високі вимоги до професійної компетентності вчителя, якому доводиться реалізовувати педагогічну діяльність в умовах інноваційного навчання. Інноваційне навчання, як відомо, спрямоване насамперед на всебічний розвиток особистості дитини, на створення умов для її самореалізації. Ефективно працюють, як свідчить практика навчально-виховного процесу, в умовах інноваційного навчання педагоги з високим рівнем психолого-педагогічної компетентності. Поняття психолого-педагогічної компетентності неоднозначно трактується різними дослідниками. Особливо це стосується структурних компонентів професійної компетентності вчителя. До професійної компетентності вчителя