

ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлено зміст психологічної компетентності, сучасні вітчизняні та зарубіжні підходи щодо визначення компетентності; проаналізовано шляхи формування психологічної компетентності в інституті післядипломної педагогічної освіти.

Ключові слова: психологічна компетентність, компетенції, підходи.

В статье освещено содержание психологической компетентности, современные отечественные и зарубежные подходы к определению компетентности; проанализировано пути формирования психологической компетентности в институте последипломного педагогического образования.

Ключевые слова: психологическая компетентность, компетенции, подходы.

The article highlights the content of psychological competence, modern foreign and domestic approaches determine the competence, ways of forming competence at the Institute of Postgraduate Education.

Key words: psychological competence, competence approaches.

Сучасне суспільство висуває до спеціалістів особливі вимоги: необхідно бути кваліфікованим співробітником, виявляти ініціативність, брати на себе відповідальність, приймати адекватні рішення у невизначених ситуаціях, уміти працювати в команді на спільний результат, займатися самоосвітою та ефективно вирішувати професійні завдання. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває компетентнісний підхід, що передбачає наявність знань, умінь, цінностей, особистісних якостей та реалізаційних здатностей до ефективної діяльності.

Поняття „компетентність” у психолого-педагогічній літературі остаточно не визначено, тому зазвичай вживається інтуїтивно. Проблема розвитку психологічної компетентності є малодослідженою, тому питання компетентнісного підходу та психологічної компетентності включені до програм курсів підвищення кваліфікації слухачів та навчально-тематичних планів Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. З означених тем розробляються лекції, практичні заняття, спецкурси. З метою формування психологічної компетентності у міжкурсовий період в інституті створено тимчасовий науково-дослідний колектив із проблем формування психологічної компетентності, у рамках якого ми здійснювали експериментальну діяльність, результати якої висвітлюємо в даній публікації.

Мета статті – проаналізувати шляхи формування психологічної компетентності працівників освітньої сфери в системі післядипломної педагогічної освіти.

Поняття «компетентність» досліджували такі вчені, як В. О. Кальней, С. Перрі, Дж. Равен, Е. Шорт В. І. Маслоу, М. Ю. Красовицький, А. П. Тряпціна та ін. Щодо визначення даного терміна існують різноманітні підходи. В одних випадках учені звертають увагу на особистісні характеристики людини, компетентність якої визначають, в інших – до уваги береться досвід, характеристики діяльності та особливості її виконання. За такого підходу, як зазначає С.Перрі, визначаючи компетентність, необхідно вказувати на її рівні, зокрема рівень новачка, адепта (людини, що встигла накопичити певний професійний досвід), досвідченого професіонала, який виконує діяльність на найвищому рівні. Враховуючи рівні компетентності, можна виокремити певні групи людей. С.Перрі вважає, що компетенції пов'язані з виконанням посадових обов'язків і є сукупністю знань, навичок і ставлень, які впливають на професійну діяльність, можуть бути виміряні та удосконалені завдяки відповідному навчанню. Розрізняючи, згідно з Р.Джекобсом, м'які (особистісні риси, цінності, стилі) та жорсткі (професійні знання та вміння) компетенції, С.Перрі пропонує не відносити при цьому перших у визначення компетентностей як таких, що не можуть бути розвинуті у процесі навчання. Продовжуючи цей напрям, Дж.Равен стверджує, що компетентність високого рівня, за якою фахівець проявляє ініціативу, лідерство, ефективно співпрацює з іншими, може бути розвинена лише за наявності сформованої мотивації та цінностей.

Е.Шорт зауважує, що передусім необхідно дійти згоди щодо того, якими повинні бути фахівці та яким професійним вимогам зобов'язані відповідати. У зв'язку з цим компетентність визначається вченим як здатність особистості виконувати відповідну діяльність згідно з професійними стандартами, які висуваються у певній сфері зайнятості. Американський учений пропонує чотири загальні концепції компетентності:

1) поєднання вмінь, навичок, поведінки та дій у межах певної діяльності (за цією концепцією компетентність тлумачиться як поведінка або дія, тому її розуміння пов'язується з набуттям людиною вмінь і навичок у певній діяльності, що не має творчого характеру);

2) поєднання знань, умінь, навичок у професійній діяльності без критеріїв оцінювання (при цьому людина свідомо робить вибір, досконало володіючи професійною діяльністю);

3) поєднання тих самих елементів, але із застосуванням стандартів (згідно з цією концепцією компетентність є ступенем або рівнем здібностей, що офіційно визначається достатнім). За таким тлумаченням оцінка компетентності повинна здійснюватися згідно з певними державними стандартами чи критеріями якості, а компетентність – відповідати рівню, прийнятому у професійній галузі або сфері діяльності;

4) поєднання здібностей та особистих якостей людини (компетентність визначається як властивість та спосіб буття людини). На думку Е. Шорта, для

аналізу сутності тієї або іншої компетентності необхідним є визначення концепції, у межах якої цей аналіз буде відбуватися» [4; с.21]. Дослідник дещо ототожнює поняття «компетентність» і «кваліфікація» та пропонує функціонально-кваліфікаційний підхід до визначення компетентності.

Варто зазначити, що термін «компетентність» уперше використав Р.Уайт у 1959 році у статті «Переглянута мотивація: концепція компетентності» з метою опису характеристики людини, пов'язаної з високою продуктивністю та мотивацією.

У системі післядипломної освіти перше знайомство із фахівцями ми розпочинаємо із запитання «Що привело Вас у цю професію?». Після цього аналізуємо професійну мотивацію особистості, а також враховуємо чинники, що зумовлюють трудову діяльність людини взагалі і професійну зокрема. Природу мотиву, що регулює діяльність, ми з'ясовували завдяки методу «незакінчених речень» [3, с.25]. На нашу думку, у фахівців повинна поєднуватися інтровертна та екстравертна мотивації, адже «інтровертна (внутрішня) мотивація – це мотивація, що зумовлена безпосередньо змістом тієї діяльності, яка виконується. Екстравертна мотивація – це мотивація, яка стосується винагород, що пов'язані з тими цілями, які ставить перед собою фахівець» [5, с.42]. Найбільш оптимальною, на наш погляд, є ситуація, за якої інтровертна та екстравертна мотивації взаємодоповнюють одна одну. Концентрація фахівця лише на одному із видів мотивів (наприклад, соціальної значущості діяльності або, навпаки, її зовнішньої привабливості) здебільшого збіднює як самого професіонала, так і його діяльність [5, с.43]. Поділяючи погляди Р.Уайта, ми спостерігаємо зв'язок між когнітивною компетентністю та вмотивованими діями і розглядаємо компетентність як ефективну взаємодію індивіда з навколишнім середовищем.

У 1973 році Д. Мак Келанд розробив Концепцію компетентності людських ресурсів, згідно з якою поняття компетентності розглядалося як критеріальний індикатор продуктивності діяльності людини і зосереджувалося на поведінкових проявах. Розвиваючи ці ідеї у межах поведінкового підходу, вчені вивчають поведінкові аспекти та характеристики компетентності, що можуть виявлятися в ефективній або успішній дії і залежать від її контексту, організаційних факторів, факторів довкілля, а також характеристик професійної діяльності. Компетенції при цьому визначаються як основні характеристики особистості, що каузально пов'язані з ефективністю або високою продуктивністю роботи, є узагальненими щодо ситуації та дієвими тривалий час.

У рамках цього ж підходу С.Спенсер і Л.Спенсер аналізують компетенції як індивідуальні характеристики особистості (мотиви, якості, Я-концепція, аттитюди та цінності, когнітивні або поведінкові навички), що можна виміряти з метою визначення відмінностей між ефективними та неефективними виконавцями.

За конструктивістським підходом компетентність можна визначити лише зважаючи на особливості людини, її цілі, а також норми і цінності тієї групи, з якою вона взаємодіє.

Схожою до конструктивістського підходу є позиція OEDS (Організації економічного співробітництва та розвитку), згідно з положеннями якої:

- формування компетентностей є результатом взаємодії різноманітних чинників;

- сучасне життя вимагає від людини набуття певного набору, комплексу компетентностей, що називаються ключовими;

- вибір ключових компетентностей має здійснюватися на фундаментальному рівні, враховуючи актуальні світоглядні ідеї щодо суспільства й індивідуума та їхньої взаємодії;

- на відбір та ідентифікацію ключових компетентностей впливають суб'єктивні чинники, пов'язані з особистістю (вік, стать, соціальний статус тощо);

- визначення та відбір ключових компетентностей потребує широкого обговорення серед фахівців і представників соціальних груп [2, с.19].

Експерти Програми DeSeCo («Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади») у рамках Федерального статистичного департаменту Швейцарії та Національного центру освітньої статистики США та Канади, куди входили фахівці з різних галузей, поняття «компетентність» (competency) визначають як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати соціальні завдання. Компетентність ґрунтується на знаннях і вміннях, але ними не вичерпується. У внутрішній структурі компетентності виділяють знання, пізнавальні та практичні навички, ставлення, емоції, цінності, етику та мотивацію. Таким чином, компетентність визначається як поєднання пізнавальних ставлень та практичних навичок, знань і вмінь, емоцій, поведінкових компонентів, тобто усього того, що можна мобілізувати до активної дії. Ключовими компетентностями для успішного життя та функціонування суспільства експерти Програми визначили:

- 1) діяти самостійно (захищати власні права, інтереси, обов'язки, потреби; формулювати та втілювати життєві плани та особисті проекти);

- 2) самостійно використовувати необхідні засоби (мову, символи, нові інтерактивні технології);

- 3) функціонувати у соціально неоднорідних групах (вміти налагоджувати стосунки з іншими, співпрацювати та розв'язувати конфлікти).

Сьогодні особливої актуальності набув багатовимірний підхід до визначення компетентності. Учені Ф.Деламаре та Дж.Вінтертон пропонують декілька вимірів компетентності, в основі яких – сукупність знань, навичок і соціальних компетентностей. Професійна компетентність, на їх думку, включає концептуальні (знання, розуміння) та операційні (функціональні, психомоторні та практичні навички) виміри. Компетентності, що пов'язані з індивідуальною ефективністю, передбачають концептуальні (метакомпетентності) та операційні (соціальні компетентності) виміри. Учені виділяють чотири виміри і відповідно чотири види компетентностей: когнітивну, операційну, соціальну та метакомпетентність (у вітчизняній науці – вміння вчитися).

Як зазначає Є. Бачинська, термін „компетентність” став активно вживатися науковцями й практиками в педагогічній сфері з 90-х років ХХ ст.

Протягом усього ХХ століття дослідники намагалися з'ясувати зміст та сутність вказаного поняття, розглядаючи різні аспекти педагогічної діяльності, розробляючи критерії оцінювання праці вчителя й, відповідно, визначаючи обсяг знань та вмінь, необхідних для виконання професійних обов'язків. У 20-х роках ХХ ст. у педагогічних журналах з'явилися публікації С. К. Гусєєва, Ф. Корольова, П. М. Парібока, Л. Раскіна та інших, в яких уперше були зроблені спроби сформулювати вимоги до професійно-педагогічних та психофізіологічних якостей учителя. Саме в цей період радянськими педагогами активно вивчався досвід зарубіжних колег щодо оцінювання діяльності вчителя та висунення вимог до його компетентності. Про це свідчить ряд наукових публікацій у журналах „Педагогічна кваліфікація” та „Народное просвещение” (М. Ільїн „Характеристика американського учительства”, П. Каган „Підготовка вчителів у Германії”, З. Худницька „Із практики вивчення педагога в Америці”, М. Штейнгауз „Перепідготовка венського вчителя та оцінка його роботи” тощо).

Російські дослідники представляють *особистісно-діяльнісний підхід* І. О. Зимньої та розглядають компетенції як певні внутрішні, потенційні психологічні новоутворення (знання, уявлення, програми дій, системи цінностей і ставлень), що пізніше виявляються в компетентностях людини як актуальних діяльнісних проявах. Відповідно, І. О. Зимня визначає компетентність як інтелектуально та особистісно зумовлену соціально-професійну життєдіяльність людини, що ґрунтується на знаннях. Дослідниця виокремлює такі групи компетенцій:

1) компетенції, що мають відношення до самої людини як особистості (здоров'язберігаюча; ціннісно-сміслової орієнтації у світі; розширення та інтеграції знань; самовдосконалення, саморегуляції, саморозвитку);

2) компетенції, що належать до соціальної взаємодії (співпраця, толерантність, соціальна мобільність та компетентність у різних видах спілкування);

3) компетенції, що мають відношення до діяльності людини (пізнавальні завдання, компетенція в різних видах діяльності, інформаційно-комунікаційна компетентність).

Проявляючись у поведінці та діяльності людини, ці компетенції стають її особистісними якостями і, відповідно, компетентностями, що характеризуються одними й тими ж компонентами:

- мотиваційним (здатність до прояву особистісних властивостей у діяльності, поведінці);

- когнітивним (знання засобів, способів, програм виконання дій; вирішення соціальних і професійних завдань, норм і правил, що складають зміст компетенцій);

- операційно-поведінковим (досвід реалізації знань та вмінь);

- ціннісно-смісловим (ставлення до змісту компетенції, її особистісна значущість);

- емоційно-вольовою регуляцією (здатність регулювати прояви компетентностей відповідно до контексту й змісту ситуацій соціальної та професійної взаємодії) [6, с. 47].

Слід зауважити, що частина російських учених (В. С. Леднев, М. Д. Нікандров, М. В. Рижаків) ототожнюють компетентності та компетенції. Однак автори «Стратегії модернізації змісту загальної освіти» вважають, що компетентність завжди є актуальним проявом компетенцій і містить не лише когнітивну та операційно-технологічну, а й мотиваційну, етичну, соціальну та поведінкову складові. Інші дослідники (В. В. Краєвський, А. В. Хуторський) зауважують, що компетентність у певній сфері є результатом набуття освітніх компетенцій та поєднанням відповідних знань і здібностей, що дозволяють характеризувати цю сферу та ефективно діяти в ній. С. Є. Шишов та В. О. Кальней, на відміну від попередніх науковців, вважають, що компетентність – це здатність (уміння) діяти на основі здобутих знань, яка відрізняється від ЗУНів тим, що передбачає досвід самостійної (а не за зразком, аналогією) діяльності на основі універсальних знань.

Представники *акмеологічного підходу* (Е. Ф. Зеєр, А. К. Маркова, Л. О. Петровська, Т. М. Щербакова) розглядають професійну компетентність як інтегративну властивість особистості [7, с. 77], адже становлення професійної компетентності залежить від ціннісно-сміслового простору життєвого світу фахівця. Згідно з цим підходом, як стверджує А. К. Маркова, існує: 1) спеціальна компетентність – володіння професійною діяльністю на високому рівні, професійний розвиток; 2) соціальна компетентність – компетентність у спілкуванні в поєднанні з соціальною відповідальністю за наслідки діяльності; 3) особистісна компетентність – володіння прийомами особистісного самовираження та саморозвитку, запобігання професійним деформаціям; 4) індивідуальна компетентність – володіння у професійній діяльності прийомами самореалізації, професійного зростання, вміння раціонально організовувати працю.

А. К. Маркова в змісті професійної компетентності виділяє процесуальні та результативні показники. До процесуальних показників учена відносить три блоки: педагогічну діяльність, педагогічне спілкування та особистість учителя, а до результативних – два блоки: навченість і научуваність, вихованість та виховуваність школярів. Кожен блок об'єднує необхідні знання і вміння, а також вимоги до психологічних якостей вчителя [8, с. 82].

За *раціогуманістичним підходом* (Г. О. Балл, Т. О. Флоренська) компетентність трактується як здатність вирішувати суттєві для певних сфер життєдіяльності особистості завдання. Г. О. Балл вказує на «інструментальні риси особистості, що дозволяють здобути таку компетентність: особистісні вміння саморегуляції діяльності; реалістичне сприйняття світу, відкритість новому досвіду та пошуку істини; здатність змінювати власну точку зору, враховуючи погляди людей, розширюючи завдяки цьому власне бачення проблем» [1, с. 213].

Компетентність є багатофакторною якістю фахівця. Вона передбачає не лише наявність певного обсягу знань, умінь, навичок, досвіду та особистих

якостей, що є важливими чинниками для досягнення високих результатів у професійній діяльності, а й ціннісних орієнтацій фахівця, усвідомлення ним свого місця в суспільстві й розуміння світу навколо нього, відповідного стилю взаємодії з іншими людьми, загальної культури особистості, а також здібностей та можливостей до постійного вдосконалення власного творчого потенціалу. Відповідно до цього компетентність – це володіння людиною відповідною компетенцією, що включає її особистісне відношення до неї та предмета діяльності. Таким чином, компетенція допомагає фахівцеві вирішувати складні ситуації та життєво важливі проблеми, надає можливість людині ефективно діяти в усіх сферах її професійної діяльності.

Із нашого досвіду ефективнішим є процес формування психологічної компетентності у фахівців тоді, коли він здійснюється не лише в курсовий, а й у міжкурсний період. У системі післядипломної педагогічної освіти в міжкурсний період фахівці мали змогу підвищувати свою психологічну компетентність у складі **групи особистісного зростання**. Різноманітність поведінкових реакцій людей пояснюється їх відмінностями у прояві особистісних рис. Для діагностики було використано тест Кеттелла (187 запитань), проаналізовано 16 факторів (табл.), інтерпретовано результати та визначено напрями подальшої роботи.

Таблиця

№	Шкали методики	xi	yi	(xi-x)	(xi-x) ²	(yi-y)	(yi-y) ²	Sx ²	Sy ²
		Гр 1	Гр 2						
1.	фактор А	9,5	5,69	0,355	0,126025	-2,57313	6,620972	0,007877	0,413811
2.	фактор В	6,81	9,13	-2,335	5,452225	0,866875	0,751472	0,340764	0,046967
3.	фактор С	8,5	7,38	-0,645	0,416025	-0,88312	0,77991	0,026002	0,048744
4.	фактор Е	7,13	8,18	-2,015	4,060225	-0,08312	0,00691	0,253764	0,000432
5.	фактор F	10,56	6,13	1,415	2,002225	-2,13313	4,550222	0,125139	0,284389
6.	фактор G	9,75	9,75	0,605	0,366025	1,486875	2,210797	0,022877	0,138175
7.	фактор Н	9,44	8,94	0,295	0,087025	0,676875	0,45816	0,005439	0,028635
8.	фактор I	9,25	7,69	0,105	0,011025	-0,57312	0,328472	0,000689	0,02053
9.	фактор L	10,19	10	1,045	1,092025	1,736875	3,016735	0,068252	0,188546
10.	фактор M	8,5	6,5	-0,645	0,416025	-1,76313	3,10861	0,026002	0,194288
11.	фактор N	9,56	9,88	0,415	0,172225	1,616875	2,614285	0,010764	0,163393
12.	фактор O	8,81	8,94	-0,335	0,112225	0,676875	0,45816	0,007014	0,028635
13.	фактор Q 1	9,06	8,25	-0,085	0,007225	-0,01312	0,000172	0,000452	1,08E-05
14.	фактор Q 2	9,63	7,38	0,485	0,235225	-0,88312	0,77991	0,014702	0,048744
15.	фактор Q 3	10,25	7,81	1,105	1,221025	-0,45312	0,205322	0,076314	0,012833
16.	фактор Q 4	9,38	10,56	0,235	0,055225	2,296875	5,275635	0,003452	0,329727

9,145 8,263125 8,88E-15 15,832 2,13E-14 31,16574 0,9895 1,947859

Sx² = 0,9895

Sy² = 1,947859

Femp = 1,9685285

Завдяки проведеним тренінгам («Розвиток комунікативної взаємодії», «Асертивна поведінка», «Психодинамічна пісочка терапія», «Арт-терапія», «Глинотерапія») та залученню до діяльності «балінтовських груп» було здійснено аналіз міжособистісних проблем. Також проводилися «круглі столи», семінар та методичне об'єднання.

Про рівень сформованості психологічної компетентності фахівців у системі післядипломної педагогічної освіти свідчать результати психодіагностики. Для прикладу, учасники **групи особистісного зростання** демонстрували високий рівень сформованості професійно важливих якостей, тобто вимог, що висуваються до психологічної структури спеціаліста. За опитувальним листом О. Ліпмана ми:

- вирахували середню оцінку кожної психологічної властивості в усіх учасників експериментальної та контрольної груп;
- обчислили середній бал за кожною групою властивостей;
- визначили властивості, визнані експертами (учасниками експерименту) необхідними (тобто оцінені 1,6-2,0 балами);
- встановили ієрархію якостей;
- виявили професійно важливі якості та порівняли їх із професійними завданнями.

Варто зазначити, що психічні якості, сформовані в учасників експерименту на найвищому рівні, відображені у психограмах.

Із метою визначення рівня сформованості психологічної компетентності нами було розроблено авторську методику (анкета, що складається із 33 запитань). Окрім того для виявлення психологічних компетенцій, що входять до складу компетентності, було застосовано психологічний інструментарій та порівняно методики між собою, наприклад: особистісні тести психічних станів (тест Р. Кеттелла), методики діагностики показників (А. Басса і А. Дарки), проєктивні методики (М. Люшера, незакінчені речення тощо) та малюнкові тести.

Висновок. Завдяки залученню фахівців до роботи над формуванням психологічної компетентності в курсовий та міжкурсний періоди було здійснено теоретико-методологічний аналіз, сформовано понятійний апарат, виокремлено підходи до розуміння компетентності фахівців, а в результаті практичної роботи над формуванням психологічної компетентності – виявлено фахове та психологічне зростання. В означених фахівців формується розуміння необхідності дотримання особистісно орієнтованого підходу у взаємодії з учасниками освітнього процесу. Сформована психологічна компетентність фахівців буде успішною завдяки ефективному застосуванню психологічних знань та вмінь для розв'язання професійних завдань спеціалістами, що працюють у системі «людина-людина». Фахівці, в яких сформована психологічна компетентність, мають адекватний рівень домагань, об'єктивно оцінюють власні здібності, можливості, психологічні особливості. Вони вміють обирати найбільш ефективний варіант поведінки залежно від ситуації, а також контролювати свої емоції та знаходити вихід зі складних життєвих ситуацій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Г. О. Балл. – Житомир : Волинь, 2008. – 232 с.

2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін. ; під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
3. Вронська В. М. Основні мотиви фахової діяльності медичних сестер ДНЗ / В. М. Вронська // Освіта і здоров'я: формування здоров'я дітей, підлітків та молоді в умовах навчального закладу. – Суми : СОІППО, 2010. – 208 с.
4. Драч І. Компетентність фахівця як теоретична проблема / І. Драч // Післядипломна освіта в Україні. – №1. – 2013. – С. 19-22.
5. Карамушка Л. М. Психологічна готовність керівників освітніх навчальних закладів до управління: зміст, структура, тенденції розвитку та умови формування в системі післядипломної педагогічної освіти / Л. М. Карамушка // Післядипломна освіта в Україні.– 2012. – № 2. – С. 41-47.
6. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – Режим доступа : http://old.vvsu.ru/dap/development_program/files/zimnyaya.pdf.
7. Зеер Э. Ф. Кризисы профессионального становления личности / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. – №6. – С. 76-79.
8. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А. К. Маркова // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82-88.

Дата надходження до редакції: 20. 01. 2014 р.