

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПРИВАТНИЙ ВИЩІЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
УНІВЕРСИТЕТ СУЧАСНИХ ЗНАНЬ**

На правах рукопису

Дубчак Олена Борисівна

УДК 159.9:37.015.3

**ОРГАНІЗАЦІЙНА МОДЕЛЬ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ ТА ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ
НАВЧАННЯ ПСИХОЛОГІЇ В ЗАКЛАДАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

19.00.10. – організаційна психологія; економічна психологія

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Науковий керівник:
Семиченко Валентина Анатоліївна
доктор психологічних наук, професор

Київ 2016

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ОРГАНІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.	11
1.1. Вивчення стану організації і методичного забезпечення психологічної підготовки учителів за традиційною організацією процесу підвищення кваліфікації.	11
1.2. Психологічні проблеми визначення змісту та організації навчання дорослих.	28
1.3. Концептуальні та організаційно-методичні напрямки підвищення ефективності післядипломної педагогічної освіти	52
Висновки до розділу 1	78
РОЗДІЛ 2. ВИЗНАЧЕННЯ СТАНУ НАВЧАННЯ ПСИХОЛОГІЇ І ПЕРСПЕКТИВ ВПРОВАДЖЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ МОДЕЛІ НА ЗАСАДАХ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ І ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ.	81
2.1. Загальне, специфічне і особливе в потребах вчителів щодо змісту навчання психології у закладах післядипломної педагогічної освіти.	81
2.2. Психологічні засади визначення змісту і організації навчання психології вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти.	133
Висновки до розділу 2	142
РОЗДІЛ 3. РОЗРОБКА ТА АПРОБАЦІЯ МОДЕЛІ НАВЧАННЯ ВЧИТЕЛІВ ПСИХОЛОГІЇ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ ТА ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ.	145
3.1. Розробка та апробація моделі організації навчання психології на засадах диференціації та індивідуалізації у процесі курсової підготовки.	145
3.2. Аналіз результатів впровадження організаційної моделі курсової підготовки вчителів з психології у закладах післядипломної педагогічної освіти.	164

Висновки до розділу 3	183
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	185
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	187
ДОДАТКИ	206

ВСТУП

Актуальність теми. В умовах неперервних трансформацій сучасного суспільства зміни, що відбуваються в освіті, потребують певних заходів, спрямованих на вдосконалення професійної підготовки учителів. Освіта, яка орієнтована на передачу і відтворення знань не відповідає вимогам сучасного суспільства. Саме тому проблеми підготовки спеціалістів, підвищення їхньої кваліфікації та перепідготовки сьогодні у всіх розвинутих країнах світу визначаються як пріоритетні. Особливої уваги сьогодні потребує підвищення рівня психологічної компетентності педагогічних працівників, від якої значною мірою залежить як успішність їх професійної діяльності (психологічні знання безпосередньо впливають на ефективність педагогічної діяльності; необхідні для подолання професійних деформацій; озброюють педагога рефлексивними процедурами), так і особистісний розвиток. Особистісний компонент педагогічної діяльності визнається як найбільш значущий чинник впливу на учнів, з його актуальними і потенційними можливостями пов'язується розв'язання широкого кола практичних завдань, в першу чергу тих, що мають місце в системі підготовки освітянських кадрів

Вітчизняна психологія має значний досвід дослідження проблем особистості та її розвитку як у теоретичному так і прикладному аспектах, які розроблялися як класиками психології (Г. С. Костюк, С. Л. Рубінштейн), так і сучасними вченими (К. О. Абульханова-Славська, Г. О. Балл, М. Й. Боришевський, С. Д. Максименко, В. А. Семиченко, Т. М. Титаренко, Н. В. Чепелева та інші). Разом з тим, тільки в останні роки в системі педагогічної освіти почали впроваджуватись ідеї переходу на технології особистісного розвитку спеціалістів (В. П. Андрущенко, О. І. Бондарчук, І. А. Зязюн, В. І. Луговий, Е. Г. Павлов, В. В. Рибалка).

Перехід процесу підготовки спеціалістів на особистісно орієнтоване навчання вимагає розробки та впровадження нових організаційних моделей, відмови від суто змістовного, предметно орієнтованого подання навчального

матеріалу. Особливої актуальності це набуває в системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників, що, з одного боку, пов'язано зі складністю тих проблем, які покликаний вирішувати викладач психології при роботі зі слухачами (у тому числі виявлення і подолання професійних деформацій), так і обмеженістю часу, що надається на вивчення цього предмету.

Організаційні проблеми, що виникають в різних освітніх системах, останнім часом стали об'єктом уваги науковців. Їх вирішенню присвячені роботи педагогів (В. В. Бледних, Л. Б. Лук'янова), управлінців (Л. І. Даніленко), психологів (А. В. Вознюк, Л. А. Дзюба, Ю. О. Живоглядів, Л. М. Карамушка, Т. М. Малкова, Л. І. Мороз, О. М. Мудра, О. Д. Сафін, І. В. Сингаївська, О. О. Філь, В. А. Шимко). Результатом наукових досліджень стало виділення організаційної психології в окрему галузь знань, включаючи підготовку спеціальністю. кадрів за відповідною .

Сьогодні активно досліджуються особливості організації навчального процесу в системі підвищення кваліфікації. Разом з тим, питання визначення змісту психологічного компоненту курсової підготовки на основі виявлення загальних, специфічних та особливих потреб вчителів, розробки ефективної моделі організації процесу навчання психології з урахуванням відповідних потреб на засадах індивідуалізації та диференціації ще недостатньо досліджені.

Актуальність проблеми, перспективи її розвитку, потреби практичного використання зумовили **вибір теми:** «Організаційна модель диференціації та індивідуалізації навчання психології в закладах післядипломної педагогічної освіти».

Наукове завдання дослідження полягає у вивченні стану психологічної підготовки вчителів в системі післядипломної педагогічної освіти і на цій основі розробці та перевірці ефективності організаційної моделі процесу навчання психології під час курсової підготовки на засадах індивідуалізації і диференціації.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертаційного дослідження пов'язана із науково-дослідними темами Київського міського педагогічного університету імені Б. Д. Грінченка «Методи моніторингу та шляхи забезпечення психологічного благополуччя особистості в навчально-

виховному процесі» (№ 434 від 06.09.2005 р.), темою кафедри психології та педагогіки Університету сучасних знань «Соціалізація і ресоціалізація особистості в умовах сучасного суспільства» (протокол № 15 від 05.06.2013 р.), темами кафедри психології Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти «Психологічні засади стимулювання особистісного розвитку управлінських кадрів (в умовах системи ППО)» (державний реєстраційний номер 0106U002456, 2006-2008 рр.), «Формування психологічної компетентності керівників закладів освіти в системі післядипломної педагогічної освіти» (державний реєстраційний номер 0109U002235, 2009-2011рр.).

Тему дисертаційного дослідження затверджено Вченою радою Київського міського педагогічного університету імені Б. Д. Грінченка (протокол № 1 від 18 червня 2003 року) та Вченою радою Університету Сучасних Знань (протокол № 1 від 27 вересня 2012 року) і узгоджено з Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень в галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 2 від 22 лютого 2005 року).

Мета дослідження: визначити організаційно-методичні засади диференціації та індивідуалізації навчання психології в системі післядипломної освіти вчителів, розробити і впровадити відповідну організаційну модель.

Для досягнення мети в роботі поставлені такі **задачі:**

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми психологічної підготовки педагогічних працівників в системі післядипломної педагогічної освіти.
2. Вивчити стан організації і методичного забезпечення психологічної підготовки учителів при традиційній організації процесу підвищення кваліфікації.
3. Дослідити усвідомлені і неусвідомлені особистісно-професійні потреби учителів та мотивацію навчання психології на курсах підвищення кваліфікації в системі післядипломної педагогічної освіти.
4. Розробити й експериментально апробувати організаційну модель процесу навчання психології у системі післядипломної педагогічної освіти на засадах індивідуалізації і диференціації.

Об'єкт дослідження – організація процесу навчання психології в закладах

післядипломної педагогічної освіти.

Предмет дослідження – організаційно-методичні засади диференціації та індивідуалізації навчання психології вчителів під час курсової підготовки.

Методи дослідження. Для реалізації поставлених завдань було використано систему загальнонаукових методів теоретичного й емпіричного дослідження.

Теоретичні методи: теоретичний аналіз та синтез, систематизація, порівняння та узагальнення, метод моделювання з метою розробки організаційної моделі навчання вчителів психології в системі післядипломної педагогічної освіти на засадах диференціації та індивідуалізації.

Емпіричні методи: спостереження, бесіда, інтерв'ю, анкетування, експертне оцінювання, контент-аналіз (з метою виявлення актуальних потреб вчителів у психологічних знаннях і визначення перспектив їх поглиблення).

Статистичні. Статистична обробка проводилась за допомогою статистичного пакету SPSS 19 версія. З метою встановлення відмінностей у відповідях на питання анкети між експериментальною і контрольною групами застосовано метод аналізу таблиць кростабуляції. Аналіз таблиць кростабуляції здійснювався на основі критерію χ^2 -Пірсона.

Організація та емпірична база дослідження. Дослідження проводилось на базі Київського міського педагогічного університету ім. Б. Д. Грінченка, в якому приймали участь учителі й вихователі середніх загальноосвітніх шкіл м. Києва. На етапі констатуючого експерименту було залучено 427 учителів, на етапі формуючого експерименту – 231.

Надійність та вірогідність результатів дослідження забезпечувались методологічним обґрунтуванням вихідних положень; відповідністю методів дослідження поставленим меті й завданням; поєднанням якісного та кількісного аналізу емпіричних даних; репрезентативністю вибірки, застосуванням методів математичної статистики.

Теоретико-методологічною основою дослідження є загальні положення про сутність і розвиток особистості як суб'єкта власної життєдіяльності (К. О. Абульханова-Славська, Л. І. Анцифірова, Г. С. Костюк, О. М. Леонтьєв,

С. Л. Рубінштейн, Т. М. Титаренко), педагогічні та психологічні ідеї щодо професійного розвитку особистості вчителя (Г. О. Балл, М. Р. Бітянова, Ю. М. Кулюткін, А. К. Маркова, С. О. Муратов, В. А. Семиченко, В. О. Сластьонін, Г. С. Сухобська, Н. В. Чепелєва), особливості навчання дорослих (Э. Бريدжмен, Э. Вудъярд, Н. Тилтон, Э. Торндайк), особистісно-орієнтоване навчання (М. Акімова, О. Г. Асмолов, І. Д. Бех, Дж. Д'юї, Д. Ельконін, І. О. Зимня, Г. С. Костюк, С. Л. Рубінштейн, В. В. Серіков, В. В. Столін, І. С. Якиманська), особливості організації навчального процесу післядипломної освіти дорослих (О. С. Анісімов, О. І. Бондарчук, Г. А. Виноградова, Л. І. Даниленко, Л. М. Карамушка, Н. Н. Кисляков; С. В. Швецова), організаційної культури (К. Камерон, Б. Карлофф, Р. Куїнн, Г. Хофстеде, Л. М. Карамушка, П. В. Прокоп'єва, В. С. Савельєва, Ж. В. Серкіс), психологічний супровід професійної діяльності (О. Р. Малхазов), управління педагогічними і освітніми системами (І. Ф. Ісаєв, В. П. Сергєєва, Т. І. Шамова, П. І. Трет'яков, І. Ю. Соколова, Д. А. Хохлова), психологічні аспекти управління і управлінської діяльності вивчені достатньо детально (А. М. Бандурка, С. П. Бочарова, Ю. М. Забродін, Т. С. Кабаченко, А. В. Карпов, Б. Ф. Ломов, В. В. Новіков, Л. Д. Столяренко, А. А. Урбанович, А. В. Філіппов).

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

вперше:

- розроблено і апробовано організаційну модель курсової підготовки з психології для вчителів різних категорій на засадах диференціації та індивідуалізації (інваріативна і варіативна складові);

поглиблено

- наукові знання про потреби і мотиви вивчення вчителями психології в залежності від категорії і спеціальності;

удосконалено

- організаційно-методичне забезпечення психологічного компоненту курсової підготовки вчителів на засадах диференціації та індивідуалізації, що забезпечує безперервний психологічний супровід педагогів у атестаційний і міжатестаційний

період.

дістало подальшого розвитку

– уявлення про залежність ефективності процесу навчання психології в системі післядипломної педагогічної освіти від організаційних засобів і форм диференціації та індивідуалізації. Поглиблено наукові знання про психологічні проблеми педагогічної діяльності.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що запропоновано комплексну програму організації процесу навчання психології вчителів на засадах диференціації та індивідуалізації «Психологічне навчально-практичне забезпечення курсів підвищення кваліфікації в закладах післядипломної педагогічної освіти», доведено можливість організації психологічного супроводу як під час курсової підготовки, так й у міжтестастійний період (забезпечення індивідуального підходу), а також визначено тематику і методику проведення тематичних семінарів, що сприяють безперервному професійному самовдосконаленню і особистісному зростанню.

Отримані дані можуть бути використані для організації процесу підвищення кваліфікації педагогічних працівників різних категорій; для поліпшення і поглиблення навчальних програм з психології для курсової підготовки, які передбачають не тільки безперервне підвищення професійної компетентності, а й психологічний супровід під час усієї професійної діяльності педагога.

Результати дослідження **впроваджено** у навчально-виховний процес Київського міського педагогічного університету імені Б.Д.Грінченка (довідка № 382 від 3.12.2014 року), Університеті Сучасних Знань (довідка № 170 від 27.05.2015 року), Дніпропетровський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти (довідка № 304 від 25.04.2014 року).

Апробація результатів дослідження. Основні результати дослідження були пред'явлені на конференціях: «Сучасні напрямки психологічного консультування в системі освіти» (м. Київ, 2001 р.), «Національна освіта: провідні тенденції та перспективи» (м. Київ, 2003 р.), «Освіта дорослих для демократії» (м. Київ, 2004 р.), «Акмеологія» – наука ХХІ століття», «Актуальні проблеми психологічної служби

системи освіти» (м. Суми, 2006 р.), «Сучасні технології навчання в початковій освіті» (м. Київ, 2006 р.), «Навчання-Якість-Моніторинг» (м. Київ, 2007 р.), «Управління процесом кадрового забезпечення інноваційного розвитку вищих навчальних закладів України» (м. Київ, 2008 р.), «Управління процесом кадрового забезпечення інноваційного розвитку вищих навчальних закладів України» (м. Київ, 2009 р.), «Проблеми переживання життєвої кризи» (м. Ніжин, 2011 р.), «Соціалізація і ресоціалізація особистості в умовах сучасного суспільства» (м. Київ, 2012 р.), «Стан і перспективи самореалізації людини в Україні: десяти Шинкаруківські читання» (м. Київ, 2015 р.).

Особистий внесок здобувача. Розроблені автором наукові положення та отримані емпіричні дані є самостійним внеском у проблему організації і методичного забезпечення процесу навчання психології на засадах диференціації та індивідуалізації в системі післядипломної педагогічної освіти.

Всі опубліковані праці по темі дисертації виконані автором самостійно.

Публікації: Основні теоретичні положення та результати дослідження відображено у 19 публікаціях (4 з яких опубліковано у фахових наукових виданнях з психологічних наук затверджених ДАК МОН України; 2 – у міжнародних фахових збірниках; 13 – у збірках матеріалів українських та міжнародних науково-практичних конференцій).

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. Основний зміст дисертації викладено на 186 сторінках комп'ютерного тексту. Робота містить 33 таблиці, 2 рисунки. Список використаних джерел складається із 177 найменувань.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ОРГАНІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

1.1. Вивчення стану організації і методичного забезпечення психологічної підготовки учителів при традиційній організації процесу підвищення кваліфікації.

За сучасних умов глобалізації суспільства змінюється зміст і характер праці, відбувається динамічне зростання знань у всіх сферах науки, техніки і культури, виникає необхідність постійно оновлювати, збагачувати або змінювати отриману раніше підготовку дорослих. Реформи, які сьогодні впроваджуються, передбачають широке залучення людини у систему громадського і виробничого управління, а також розвиток активної соціальної позиції особистості й високого професіоналізму. Тому неперервна освіта стає вирішальним фактором соціально-економічного прогресу і кардинальною умовою розвитку особистості на всіх етапах її життєвого і професійного шляху. Такі зміни потребують певних заходів, спрямованих на вдосконалення професійної підготовки учителів. Тому в функціональній структурі сучасної педагогічної системи освіти широкого розповсюдження набувають різні види неперервної педагогічної освіти: фахова спеціалізація, підвищення кваліфікації, перепідготовка тощо.

Неперервна освіта у своєму розвитку йшла поетапно. Як відмічав ще Я. А. Коменський, першоджерела неперервної освіти знаходяться в Арістотеля, Сократа, Платона, Сенеки, Конфуція. Сам Я. А. Коменський вважається попередником сучасних уявлень про неперервну освіту, стверджуючи, що в будь-якому віці можливе навчання, і саме воно стає сенсом життя кожної людини (наводиться за: [144]).

На початку XX століття ряд учених заперечують освіту дорослих. Так,

американський психолог В.Джеймс дотримувався думки, що навчання дорослих людей є проблематичним, оскільки вони втрачають дитячу допитливість, їх розумові зв'язки вже встановлені і здатність до асиміляції втрачена. Це привело його до висновку про недоцільність освіти дорослих [156].

Однак потреби капіталістичної промисловості, яка розвивалась, спонукали американську психологію в особі Е. Торндайка переглянути всі традиційні теоретичні положення, які підтримували погляди про неможливість раціонального навчання в дорослому віці. Більшість представників психологічної науки на той час вважали, що розвиток психологічних функцій у людини закінчується у 18-20 років. У подальшому може йтися лише про розширення досвіду, але її психологічна структура, прийоми мислення залишаються незмінними. Надалі Е. Торндайк експериментально довів ефективність навчання дорослих, перекресливши ці погляди на розвиток людської психіки. “Жоден дорослий, молодший за 45 років, не має права відмовлятися від навчання на тій тільки підставі, що його здібності послабли.” – відзначає він [156, с.9].

Хоча Е. Торндайк і похитнув теорію, яка заперечувала прогресивний психологічний розвиток дорослої людини, він не окреслив орієнтири цього розвитку у людини після 18 - 20 років. Його помилкою було те, що дорослі, які навчалися, розглядалися ним лише як реагуючий апарат, а ставлення цих людей до навчання не враховувалось. Значно знижувалася цінність психології навчання дорослих завдяки тому, що автор ігнорував питання про особливості організації і форм навчання, які по-різному впливають на психіку людини. Своєрідність впливу різних методів навчання на психологічний розвиток дорослої людини, яка навчається, є одним із важливих питань організації практичної психолого-педагогічної роботи.

У середині XX століття до вивчення проблем організації неперервної освіти дорослих звернулися вчені всього світу, а в останні роки вона стала однією з центральних проблем психолого-педагогічної науки [100; 105].

Це відображено у багатьох міжнародних акціях, деклараціях, конвенціях, рішеннях та інших документах міжнародних організацій, зокрема ООН, ЮНЕСКО, Міжнародної організації праці.

У 1990 р. ЮНЕСКО разом з організаторами-партнерами проголошено Міжнародну ініціативу «Освіта для всіх». А через сім років, на V міжнародній конференції з освіти дорослого населення в липні 1997 р. в Гамбурзі, – освіта дорослих (як складова системи неперервної освіти) була названа ключем до XXI століття [98, с. 59; 99; 144, с. 245].

У 1999 році в Німеччині та у 2000 році в Японії лідери «Великої вісімки» прийняли Декларацію і Комюніке, в яких відзначалося, що освіта дорослих – це один із найважливіших чинників стійкого розвитку людства XXI століття. Це процес і результат удосконалення здібностей і поведінки особистості, за якої вона досягає соціальної зрілості та індивідуального зростання [14; 132, 135; 136].

У загальній концепції неперервної освіти, прийнятій такими міжнародними організаціями, як ЮНЕСКО, Міжнародна організація праці (МОП), рада Європи і Європейського співтовариства (ЄЕС), післядипломній освіті як органічній частині неперервної освіти відведено особливе місце. Зазначалось, також, що її подальше функціонування та розвиток можливі лише за умови тісного зв'язку з усіма іншими складовими освітньої сфери [132, 135; 136; 139].

На Генеральній асамблеї Організації Об'єднаних Націй – «Саміті тисячоліття» – керівники держав і урядів підтвердили необхідність державної та політичної підтримки безперервної освіти дорослих в епоху інформаційної революції та переходу до інформаційного суспільства.

На I Міжнародному «Тижні освіти дорослих в Україні» на заключному засіданні 15 вересня 2000 року було схвалено концептуальні засади програми «Освіта дорослих протягом усього життя» [14; 136; 137; 153].

Указом Президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти» від 17 квітня 2002 р. проголошено: «Державна політика стосовно безперервної освіти проводиться з урахуванням світових тенденцій розвитку освіти протягом життя, соціально-економічних, технологічних та соціокультурних змін» [158, § VIII, п.17].

Загальновизначеного формулювання, що таке неперервна освіта, немає. За даними ЮНЕСКО, існує біля 20 термінів, що розкривають поняття неперервної освіти. Автори, які досліджують цю проблему, трактують її по-різному: як систему

освіти, доосвіти і професійного удосконалення або як загальну і професійну освіту дорослих, як продовжену, перманентну, поновлену, компенсаторну, подальшу, довічну, післядипломну та ін.

У кожній країні, говорячи про освіту дорослих, використовують різні терміни: продовжена (continuing) – в Англії, поновлена – (remedial) – в Швеції, в США в основному використовують термін „довічна освіта” (lifelong education), в Україні – неперервна освіта [135; 136: 137].

Сутність післядипломної освіти визначено Законом України «Про вищу освіту»: «Післядипломна освіта - це спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення та оновлення її знань, умінь і навичок на основі здобутої раніше вищої освіти (спеціальності) або професійно-технічної освіти (професії) та практичного досвіду.» [35, розділ XV, стаття 47, п.1].

У «Загальних відомостях про післядипломну освіту» зазначено: «Постійно діючою ланкою в національній системі безперервної освіти є післядипломна освіта, яка забезпечує фахове удосконалення громадян, поглиблення і оновлення професійних знань умінь і навичок. Вона забезпечує одержання нової кваліфікації, нової спеціальності та професії на основі здобутого раніше рівня освіти та професійної підготовки і набутого практичного досвіду та індивідуальне самостійне навчання людини незалежно від віку.»[35, с. 1].

До поняття „безперервна освіта” педагогічних працівників вітчизняні вчені включають підвищення кваліфікації, перепідготовку, післядипломну освіту, набуття нових знань на різних курсах, аспірантуру, докторантуру, а також самоосвіту. І вважають, що більш вдало організація та реалізація безперервної педагогічної освіти буде проходити, якщо дотримуватися принципів наступності базової та додаткової освіти; взаємозв'язку організації освіти дорослих та їх самоосвіти; гнучкості і диференціації змісту; єдності навчання з практикою діяльності; стимулювання [98; 125; 132; 135; 136; 144; 166].

На думку В.А. Семиченко, необхідна розробка єдиного концептуального підходу до організації системи підвищення кваліфікації в усіх її ланках. Без

створення відповідного наукового підґрунття (дидактичних, методичних, психологічних основ навчання дорослих) досягти суттєвих успіхів шляхом окремих організаційних перетворень неможливо [125].

Формування і розвиток системи післядипломної освіти педагогічних кадрів можливі за умови організаційного, методичного, інформаційного, кадрового, матеріально-технічного, фінансового забезпечення – вважає С.В. Крисюк. При цьому найбільш складні і в багатьох випадках нетрадиційні завдання виникають у зв'язку з потребою адекватної підготовки не лише викладацьких, а і методичних і організаційно-управлінських кадрів. Основним у забезпеченні системи післядипломної освіти педагогічними кадрами є принцип ситуативної зумовленості кадрового забезпечення. Суть його полягає в тому, що кадрове забезпечення післядипломної освіти як функціональної, організаційної і педагогічної системи має нестандартний, зумовлений потребами і ситуативно-перманентний характер. Функціонування якісно нової системи післядипломної освіти визначається потребами суспільної, культурної та індивідуальної педагогічної практики, яка відображає пропорційну залежність між потребами і діяльністю, запитами і функціонуванням. Реалізація такого функціонування системи забезпечується залученням нових педагогічних кадрів [75, с.91; 112].

У багатьох розвинутих країнах світу (США, Англії, Франції, Німеччині та ін.) післядипломна освіта стала самостійним напрямком розвитку державної політики.

У нашій країні післядипломну освіту спочатку зводили лише до підвищення кваліфікації. У своєму розвитку система підвищення кваліфікації вчителів пройшла кілька етапів – від епізодичних курсів, різнорідних гуртків, семінарів, з'їздів, конференцій до відкриття Всеукраїнського інституту підвищення кваліфікації педагогів. І тільки значно пізніше вона стала розглядатись як важлива складова єдиної системи неперервної освіти [98; 135; 136; 137].

Післядипломна освіта, як стверджують сучасні дослідження, виконує три взаємопов'язані функції: компенсаторну (ліквідація прогалин у базовій освіті); адаптивну (перепідготовка відповідно до сучасних умов); розвивальну (забезпечення всебічного, гармонійного розвитку особистості, задоволення її

пізнавальних і професійних інтересів і потреб) [87].

На думку Н.Г. Протасової, розвиток системи післядипломної освіти педагогів характеризується об'єктивно існуючими суттєвими зв'язками явищ освіти і суспільного життя [113]. Такими закономірними зв'язками є: залежність післядипломної освіти як особливого освітнього утворення від сукупності об'єктивних і суб'єктивних чинників суспільного життя; єдність і взаємозв'язок розвитку та збагачення в процесі післядипломної освіти загальнокультурної (загальноосвітньої), фахово-кваліфікаційної та функціональної складових культури педагога; взаємозв'язок післядипломної освіти педагога з активною самоосвітою, саморозвитком і самовихованням; залежність ефективності післядипломної освіти педагогів від доцільно організованої діяльності (виділено нами – ОД) та розумно побудованого спілкування в її процесі. Органічними складовими післядипломної освіти є теоретичне і практичне навчання. Теоретичне навчання в змісті післядипломної освіти виконує функції: орієнтира в інформаційному потоці; розвитку мислення педагога: формування та збагачення понятійного апарату фахівця; створення основи для осмислення та аналізу педагогічного досвіду; прогностичну; основи для прийняття рішень; здобуття і вироблення нового знання. Виходячи з цього, структура змісту теоретичного навчання детермінована: цілями післядипломної освіти; гуманітаризацією змісту післядипломної освіти; структурою об'єкту діяльності; рівнем кваліфікації педагогів; структурою об'єкта вивчення.

Удосконалення кваліфікованих вчителів – спеціально організована, цілеспрямована і зумовлена відповідними рамками діяльність, що має свої завдання, зміст, методи та форми, резерви для розвитку, – вважає О.Я. Розенберг. «Ця система має такі компоненти: інформаційний – через систему підвищення кваліфікації вчителі мають отримати всебічну інформацію про новини соціально-політичного та культурного життя країни, про нові досягнення філософської, педагогічної та фахової літератури; відтворюючий – забезпечення актуалізації та поглиблення фахових і загальноосвітніх знань учителів на основі наукових досягнень і директивних документів щодо освітньої діяльності; методичний – ознайомлення з ефективними, перевіреними практикою технологіями з метою визначення рівня їх

життєвості та доцільності, колективне створення ефективних методик вивчення окремих тем або розділів, організація виховної діяльності; науковий – вивчення наукових основ педагогічної діяльності, зокрема з метою переорієнтації, де це потрібно, вчителів щодо цілей і завдань виховання, освіти та навчання, подолання старих стереотипів і традицій у роботі із школярами, а також з метою створення надійної бази для повсякденної творчості вчителів. Взаємодія зазначених компонентів сприяє досягненню нової інтегративної якості діяльності, яка і говорить про ефективність системи» [120; 121; 153, с.39].

Система сучасної післядипломної освіти фахівців повинна вирішувати комплекс завдань, спрямованих на задоволення інтересів громадян у постійному підвищенні професійного рівня відповідно до кон'юнктури ринку праці, соціального захисту, забезпечення потреб суспільства і держави у висококваліфікованих конкурентноспроможних фахівцях, але існуюча система підготовки учителів ще недостатньо орієнтована на підготовку учителя нової формації і потребує перебудови на принципах демократизації, гуманізації і безперервності навчання, орієнтації на розвиток творчих здібностей, органічної єдності школи, педагогічних навчальних закладів, закладів післядипломної освіти, – зазначають І.О.Титаренко та С.М.Мартиненко [86; 153].

Ці визначення завдань співзвучні із проблемами і завданнями Концепції розвитку післядипломної освіти в Україні, а саме: «Сучасні потреби державотворення, тенденції економічного розвитку суспільства обумовлюють необхідність вирішення низки проблем, серед яких:

- визначення професійного післядипломного навчання як обов'язкової невід'ємної складової частини професійної діяльності громадян та забезпечення гарантованих державою умов для такого навчання;
- розробка необхідної нормативно-правової бази, що сприятиме функціонуванню і подальшому розвитку системи післядипломної освіти;
- формування змісту професійного навчання та організація навчального процесу (виділено нами – ОД) відповідно до потреб економічного та соціального розвитку держави на основі впровадження результатів сучасних наукових

досліджень, широкого використання вітчизняного та зарубіжного досвіду в сфері професійної підготовки та навчання дорослих;

- упорядкування та оптимізація мережі навчальних закладів післядипломної освіти шляхом поєднання галузевого принципу організації післядипломної освіти з широкою міжгалузевою і регіональною кооперацією та врахування соціально-економічного розвитку України;

- розширення професійного профілю при отриманні другої вищої освіти та підвищенні кваліфікації фахівців шляхом внесення відповідних пропозицій до існуючого переліку спеціальностей та спеціалізацій з урахуванням потреб галузей народного господарства держави та регіонів;

- залучення професорсько-викладацьких та наукових кадрів вищої школи, академічної та галузевої науки, провідних фахівців до навчального процесу в системі післядипломної освіти;

- забезпечення єдності і дієвості управління та регулювання діяльності всіх елементів системи післядипломної освіти.» [69, с. 2].

Щодо завдань системи післядипломної освіти, що мають бути вирішеними, в якості основних виділяються:

- приведення обсягів та змісту перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців у відповідність із поточними та перспективними потребами держави;

- формування змісту навчання, виходячи з його цільового спрямування, посадових обов'язків фахівців, попередньо здобутої ними освіти, досвіду діяльності, індивідуальних інтересі і потреб громадян;

- застосування сучасних навчальних технологій, що передбачають диференціацію, індивідуалізацію, запровадження дистанційної, очно-заочної та екстернатної форм навчання;

- розробка та постійне вдосконалення змісту післядипломної освіти;

- забезпечення органічної єдності з системою підготовки фахівців шляхом урахування потреб ринку праці;

– оптимізація мережі навчальних закладів системи післядипломної освіти на засадах поточного та стратегічного планування потреб у професійному навчанні фахівців. [69, с. 3].

В Україні склалася система післядипломної освіти педагогічних кадрів, яка має свою специфіку, історію і певною мірою відповідає потребам країни. Тривалий час проблема підвищення кваліфікації і перепідготовки вчителів розглядалась лише як певна організаційна форма, а, отже, не досліджувалась у теоретичному аспекті. Лише наприкінці ХХ століття увагу дослідників було звернено до теоретичних основ підвищення кваліфікації працівників освіти. У цей період визначаються концептуальні засади і методи дослідження особистості вчителя і педагогічної діяльності загалом (М. М. Заброцький, Н. В. Кузьміна, Д. Ф. Ніколаєнко); педагогічні та психологічні ідеї щодо особистісного професійного розвитку вчителя (Г. О. Балл, Т. В. Говорун, І. А. Зязюн, Ю. М. Кулюткін, С. О. Мусатов, В. Г. Панок, В. А. Семиченко, Г. С. Сухобська, І. О. Синиця, Н. В. Чепелева, Т. С. Яценко), підвищення ефективності навчального процесу на факультетах підвищення кваліфікації (Н. Ю. Борисова, В. С. Демчук), проводиться аналіз ефективності підвищення кваліфікації вчителів початкових класів (П. І. Дроб'язко). Вперше були науково обґрунтовано зміст та організаційні форми підготовки директорів шкіл, резерву директорів та підвищення кваліфікації керівних кадрів (О. І. Бондарчук, В. І. Маслов, М. Ю. Красовицький, Я. І. Шкурко, Б. В. Гадзецький), підготовки методичних працівників (Г. О. Штомпель, В. В. Дивак). Розглядаються численні теоретико-методологічні проблеми (Н. Г. Ничкало, Н. Г. Протасова), шляхи реформування неперервної освіти (В. А. Семиченко, М. М. Солдатенко, С. В. Крисюк),.

Предметом наукового дослідження стають диференціація навчання на основі підсумків атестації (Т. К. Тищенко), технології роботи з вчителями (Н. В. Ключєва), індивідуальні особливості розвитку особистості вчителя (В. В. Воронова), організаційно-педагогічні умови розвитку системи підвищення кваліфікації (М. М. Чегодаєв), її інформаційного забезпечення (В. К. Скар).

Виникає необхідність узагальнення, певної систематизації і структуризації

науково-дослідницьких напрацювань із проблеми організації діяльності освітньої системи. Подібна діяльність має використовувати дослідницький матеріал і методологічні підходи ряду наукових дисциплін – психології, педагогіки, менеджменту та інших, які займаються вивченням питань управління системних утворень.

Актуальність цього питання підтверджується відкриттям нової спеціальності з захисту дисертацій – організаційної психології. Особливої уваги потребує визначення психологічних засад організації системи післядипломної освіти. Ця важлива освітня система лише останнім часом привертає увагу психологів, переважно в межах педагогічної психології. Разом з тим процеси, які відбуваються в суспільстві, обумовлюють виникнення все нових психологічних проблем.

Предметом спеціального дослідження виступають різні аспекти управління освітою: загальні психологічні аспекти управління і управлінської діяльності (А. М. Бандурка, С. П. Бочарова, Ю. М. Забродін, Т. С. Кабаченко, А. В. Карпов, Б. Ф. Ломов, В. В. Новіков, А. Л. Потеряхін, Л. Д. Столяренко), питання з управління педагогічними і освітніми системами (Ю. В. Васильєв, І. Ф. Ісаєв, Л. М. Карамушка); управління інноваційними процесами у вузі (И.Ф. Ігропуло); зміст і технологія діяльності органів управління і методичних служб (Ю. А. Долженко, Н. І. Клокар, Н.А. Воронова, Н.В. Нємова, Л.Г. Тарита). Психологічні аспекти.

Сформувався стійкий дослідницький інтерес до особистісних особливостей керівника: їх рефлексивно-професійних особливостей (Н. А. Алюшина), особливостей поведінки у конфліктних ситуаціях (М. М. Берулава Т. М. Дзюба, Л. М. Карамушка).

Ряд досліджень присвячені аналізу окремих аспектів управлінської діяльності керівника освітнього закладу у нових умовах: управління змінами в освітніх організаціях (О.І.Бондарчук, Л.М.Карамушка та ін), психологічна готовність менеджерів освіти до здійснення управлінської діяльності, їхнього особистісного розвитку, зокрема в умовах післядипломної педагогічної освіти (О .І. Бондарчук, А. В. Вознюк, Н. Л. Коломенський, Л. М. Карамушка, О.А Філь, Н.І.Клокар),,

управлінню процесом мотивації педагогічних працівників (О.О. Бірюк)

Аналізуючи процес становлення та розвитку післядипломної освіти педагогічних кадрів, С.В. Крисюк висловлює думку про те, що існують як позитивні, так і негативні тенденції, які по-різному впливають на це явище. Так, масове охоплення навчанням педагогічних кадрів призвело до трансформації якості післядипломної освіти у кількісний показник охоплення цією освітою (курсами підвищення кваліфікації) педагогів. Така тенденція у післядипломній освіті привела до високого ступеня її формалізації. “Формалізм системи зумовлював примусовий характер післядипломної освіти. Одержавлення, її монопольний стан призвели до закритості системи, її штучної ізольованості. В умовах адміністративно-командного стилю управління фактичним споживачем післядипломної освіти були не працівники освіти з їхніми конкретними професійно-освітніми запитами, а органи державного управління освітою. Закритість системи проявлялася в централізованому управлінні, у відсутності зв’язку між підвищенням професіоналізму і рівнем оплати праці. Наслідки цього виражалися у зниженні критеріїв оцінки результатів діяльності, у професійній деградації працівників, в утраті довіри споживачів” [75, с. 87]. Цієї ж думки дотримується і ряд інших науковців (О.І. Бондарчук, В.А. Семиченко, М.М. Солдатенко, І.О.Титаренко., О.А. Ткаченко [112, 144; 154; 155]).

Характерною ознакою функціонуючої системи післядипломної освіти педагогічних кадрів є, насамперед, її масовість. Практично всі вчителі раз у п’ять років навчаються на курсах підвищення кваліфікації. Це можна вважати позитивним результатом. Іншою важливою особливістю цієї системи є висока ступінь її формальності, що склалася через брак горизонтальних зв’язків між підвищенням кваліфікації і тими видами педагогічної діяльності, для розвитку яких вона організована. Система післядипломної освіти однобічно орієнтована на передові позиції психолого-педагогічної науки і прогресивного передового досвіду. Водночас одержані слухачами знання залишаються на рівні інформації, а не практичної дії. Інформаційна модель навчання залишається основною і для післядипломної освіти педагогічних кадрів. Оволодіння готовими знаннями є її кінцевою метою. Це

призводить до відокремлення знань від особистого досвіду вчителя. Знання залишаються поза безпосередньою професійною діяльністю педагога, практичний досвід якого здебільшого формується окремо від теоретичних знань.

Сьогодні панує думка: незважаючи на те, що така система роботи з педагогічними кадрами оперативно готувала і продовжує готувати вчителів, вона потребує реформування і докорінного поліпшення якості роботи [75, с.86; 122; 125].

На думку С.В.Крисюка, шляхи якісних змін змісту, форм і методів післядипломної освіти педагогічних кадрів - в індивідуалізації навчального процесу за стратегією управління „особистість – це суб’єкт управління”. Це не стільки технологічний підхід, як скоріше ціннісний. За такого підходу зміщуються акценти: з передачі нормативного змісту післядипломної освіти – на розвиток індивідуальних професійних моделей. Останні включають особистісно-гуманістичну орієнтацію, системне бачення педагогічної реальності, орієнтацію в предметній галузі, знання сучасних педагогічних технологій, зарубіжного та інноваційного досвіду, формування креативних якостей, рефлексивної культури педагога. Заміна інформаційного підходу в післядипломній освіті на інтелектуально-особистісний розвиток педагога допоможе йому сміливіше використовувати нетрадиційні методики, відмовитися від стереотипів у професійній діяльності [75, с.87]. Але такий підхід, на наш погляд поки що залишається на суто декларативному рівні. Відсутні програми організаційних форм і методична база їх реалізації.

Потреба суспільства в освітніх інноваціях ставить післядипломну освіту, особливо процесу підвищення кваліфікації, на особливе місце в системі неперервної освіти. Це значною мірою зумовлено наявністю у працівників освіти сформованих на основі їх соціального і професійного досвіду стереотипів мислення, які негативно впливають на їхню інноваційну діяльність. Тому основною функцією підвищення кваліфікації в цих умовах стає психологічна перебудова стереотипів діяльності і мислення, заміна негативних установок, а головною метою навчальних закладів післядипломної освіти є формування готовності педагогів до діяльності в умовах освітньої ситуації, яка постійно змінюється під впливом динаміки соціально-політичних, економічних і культурних процесів. У зміст підвищення кваліфікації все

більше включається надання практичної допомоги в самовизначенні педагогічних працівників в освітній ситуації, формування ціннісних гуманістичних орієнтацій та рефлексивної культури, проектування науково-освітніх інноваційних проектів та програм. Реалізація цього змісту змінює загальний напрям розвитку майстерності педагогічних кадрів освіти: від соціальної психології до персонал-технології, від об'єкту технологічного впливу до його суб'єкта, підпорядковує педагогічну діяльність принципів „моделювання”, реальним засобом реалізації якого стає розвивальна організаційно-діяльнісна або організаційно-мислительна гра [75].

Підвищення кваліфікації розглядається як підсистема безперервної освіти, її органічна складова, яка гнучко й оперативно реагує на вимоги й запити суспільства, постійно пропонуючи засоби зростання фахової компетенції. Однак усі форми освіти дорослих є недостатньо ефективними тому, що вони базуються не на розумінні необхідності навчання, не на бажанні суб'єкта навчатися, а на примусі. Різні види курсової підготовки та перепідготовки, на думку вчених, повинні відігравати не головну роль, а допоміжну. Основною в цей період має бути самостійна пізнавальна діяльність людини [75; 135; 136; 144; 153].

Л.Є. Сігаєва розглядає систему підвищення кваліфікації вчителів як сукупність організацій, однорідних за своїми завданнями, чи закладів, організаційно об'єднаних в одне ціле, які забезпечують поглиблення, розширення та оновлення знань, умінь, навичок та способів професійної педагогічної діяльності.

Вона дає визначення поняттю „підвищення професійної кваліфікації” як формі навчання, мета якої – поглиблення, розширення чи оновлення професійних знань, умінь та навичок. При цьому кваліфікацію вона визначає як ступінь та вид професійної освіти вчителя, рівень його підготовленості; професійну компетентність – як складне з'єднання професійних знань, практичних умінь і професійно значимих якостей особистості; рівень кваліфікації як ступінь сформованості професійної компетентності особистості і прояву професійної майстерності; педагогічну систему – як сукупність частин, пов'язаних спільною функцією, чи закладів, об'єднаних в одне ціле, яка має свій зміст, мету тощо [135; 136].

Сьогодні організація системи підвищення кваліфікації значною мірою

орієнтується на вчителів, водночас посилюється і тенденція спрямування післядипломної освіти педагогічних працівників на потреби школи. У першому випадку при організації процесу підвищення кваліфікації основна увага звертається на підвищення рівня професійної компетентності вчителя, на виконання ним професійних функцій, у другому – на підвищення рівня навчально-виховної роботи всього педагогічного колективу, організаційний розвиток школи. З огляду на це, вважає С.В.Крисюк, потрібно розробляти дві принципово різні стратегії заходів з підвищення кваліфікації: традиційну, в якій мета, зміст, методи і умови визначаються системою післядипломної освіти; та нетрадиційну, в якій мета, зміст, методи і організаційні умови визначаються слухачами. Остання дає можливість організаторам післядипломної освіти пропонувати можливі шляхи аналізу і розв’язування проблем, які висувують слухачі, організувати їхню пошукову роботу. Відправними в цій нетрадиційній формі підвищення кваліфікації є не наукова теорія або позитивний досвід організатора підвищення кваліфікації, а самовизначення слухачів, переважання практичних проблем, з якими вони прийшли на курси і які з них вони хочуть розв’язати. Для ефективної роботи системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів традиційну і нетрадиційну стратегію і організацію підвищення кваліфікації потрібно оптимально поєднувати [75].

Підвищення кваліфікації педагога має сприяти не лише професіональному вдосконаленню в практичній діяльності, але й особистісному зростанню. Таке вдосконалення стає можливим за умови, коли слухач займає позицію активного суб’єкта діяльності, в якій реалізуються його творчі сили і здібності [11; 17; 39; 58; 79; 80].

На цей час система післядипломної освіти педагогічних кадрів пропонує наступні напрямки роботи з педагогічними кадрами: кваліфікаційні атестаційні курси з метою комплексної теоретичної і практичної підготовки до присвоєння вищого категорійного рівня (наприклад, учитель другої, першої, вищої категорій, учитель - методист; та спеціалізовані проблемні семінари з метою підготовки педагогів до освоєння конкретних нововведень в шкільну практику (модернізація нових програм, підручників, технологій навчання, авторських методик, засоби

поглибленого вивчення окремих проблем). Такі семінари мають настановчий характер і пов'язані з дальшою дослідницько-методичною роботою вчителя у школі, районі. Вони організовуються за заявками шкіл і органів управління освітою, або організаторами при введенні новацій; а також курси перепідготовки з метою одержання нової спеціальності. При необхідності можуть бути проведені додаткові спеціалізовані курси і семінари з метою підготовки працівників освіти до виконання нових професійних функцій (організації факультативів, до роботи в нових типах шкіл та ін).

Ознаками високої кваліфікації, на погляд В.В. Радул, є єдність високого рівня активності і світогляду [116, с. 134-144]. Активність, її зміст, форми, діапазон визначаються ставленням учителя до різних видів творчості, праці, колег по роботі, учнів, до організації і змісту відпочинку. Одна з передумов підвищення кваліфікації учителя – зростання його соціальної позиції. Сучасні соціологія і психологія розглядають кваліфікацію людини не відокремлено, а у цілісній структурі її особистості, у світі стосунків та потреб, що визначають рівень розвитку особистості. Це зумовлено ще й тим, що творча трудова діяльність вчителя поєднана із вибірковою емоційною спрямованістю особистості. Для зростання рівня кваліфікації вчителя необхідні зовнішні впливи, які слугують необхідним компонентам професійної діяльності або її результатам, здатні формувати позитивні емоції, прагнення до підвищення кваліфікації. Процес зростання кваліфікації вчителя залежить від соціального середовища, соціального досвіду, властивостей його особистості.

Процес підвищення кваліфікації – це процес інтенсифікації становлення соціальної зрілості особистості вчителя. Звідси важливе значення для аналізу цього процесу має поняття „педагогічна діяльність”. Як відомо будь-яка цілеспрямована діяльність, у тому числі й педагогічна, за звичайних, стандартних умов здійснюється за певним алгоритмом, відповідно до заздалегідь створеної і відпрацьованої програми. А тому, згідно з таким підходом, процес підвищення кваліфікації вчителя – це зміна будь-яких сторін, аспектів його професійної діяльності, тобто його професійних установок. Найпоширенішою формою підвищення кваліфікації

вчителів є їх навчання у різного рівня інститутах підвищення кваліфікації, а також стажування випускників педагогічних навчальних закладів. Але нині ця форма не має належного поширення, підтримки, втілення. Ще одна форма підвищення кваліфікації молодих учителів – участь у методичних об'єднаннях учителів. Підвищення кваліфікації вчителів на курсах дає лише необхідний мінімум знань. Як свідчить практика роботи ряду інститутів удосконалення вчителів, підготовка вчителя на курсах має формальний характер, якщо вона не оновлюється постійною самоосвітою. [20; 24; 30; 61; 153]

Зараз у системі підвищення кваліфікації спостерігається дві крайності. З одного боку, слухач отримує теоретичні знання на високому рівні, з іншого – зміст занять побудовано на суто інформаційні форми передачі досвіду, переказуванні методичних рекомендацій, наданні шаблонів. Але практичні рекомендації індивідуально-творчого підходу вимагають виявлення реального рівня професійно-педагогічної підготовки, врахування реальних психофізіологічних особливостей слухачів, на основі яких розробляються індивідуальні програми навчання, визначається науково-методичне їх забезпечення.

За сучасних темпів соціальних змін дво- чи тритижневі курси підвищення кваліфікації не в змозі забезпечити підтримання професійної кваліфікації педагога, тому інститути післядипломної освіти мають стати не стільки центрами проведення періодичних курсів підвищення кваліфікації, скільки центрами організації самостійної роботи педагогів, їх самоосвіти. Як свідчить практика, перепідготовка вчителя на курсах має формальний характер, якщо вона не доповнюється постійною самоосвітою.

Піднесення престижу педагогічної праці, створення соціально-економічних умов, що були б адекватними ролі педагогічних працівників у суспільному житті, гарантування умов щодо професійної свободи, творчого пошуку, ініціативи, прискорення суспільної апробації, відбору і селекції педагогічних новацій, істотне вдосконалення науково-методичного та інформаційного забезпечення педагогічної діяльності, розроблення та впровадження ефективної системи атестації фахового рівня освіти, забезпечення професіоналізму управлінських кадрів освіти – важливі

завдання, спрямовані на розв'язання професійних проблем педагогічних працівників, а в підсумку – на підвищення результативності післядипломної освіти вчителів. Але самі тільки зміни в системі освіти, формах її організації або змісті і методах управління освітою не дадуть бажаного (запланованого) результату, якщо психологія, психологічні знання не займуть належного місця в системі неперервної освіти [75; 119; 125].

Особливу роль у підвищенні професійної компетентності вчителів покликана грати їх психологічна підготовка. Це обумовлено необхідністю: 1) подолати недоліки психологічної підготовки майбутніх вчителів у процесі навчання у вищій школі (надмірна затеоретизованість психологічних знань, відсутність навичок вирішення конкретних життєвих проблем тощо); 2) попередити або подолати професійні деформації, які неминуче виникають у процесі професійної діяльності; 3) сформувати психологічну готовність до інноваційних змін, які відбуваються у педагогічних системах; 4) сформувати потребу у неперервному професійному розвитку і саморозвитку, тощо.

Вирішення таких складних поточних та стратегічних завдань можливе лише за умов відповідної організації навчання психології в системі післядипломної освіти: розробки оптимальної організаційної моделі (визначення необхідної кількості годин, упорядкування змісту навчання на різних етапах підвищення кваліфікації), розробки відповідного освітнього стандарту, створення необхідної методичної бази (тести, методичні рекомендації, підручники). Нажаль, на сьогодні більшість з цих питань фактично не вирішені.

Отже, післядипломна освіта на міжнародному рівні визнана як перспективний напрямок і найважливіший чинник стійкого розвитку людства XXI століття. Україна у своїх законодавчих актах також визначила післядипломну освіту як стратегічний напрямок, який покликаний сприяти соціально-економічному, технологічному і соціокультурному прогресу і стати кардинальною умовою розвитку особистості на всіх етапах життєвого і професійного шляху.

Однак теоретичні дослідження в цьому напрямку, розробка методологічних засад, визначення змісту та структури неперервної освіти, удосконалення їх

організації торкаються, в основному, педагогічних аспектів, тоді як психологічні засади розроблені недостатньо. Це обумовило необхідність проведення наукового пошуку з метою виявлення можливостей підвищення ефективності навчання психології в процесі післядипломної педагогічної освіти.

1.2. Психологічні проблеми визначення змісту та організації навчання дорослих.

Дорослість є найменш вивченим періодом онтогенезу, для якого характерні найвищий рівень розвитку духовних, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей людини. На цьому етапі виникають особливості спонукальної та емоційної сфер особистості, її Я-концепції, змінюється спосіб життєдіяльності (створення сім'ї, сімейні стосунки, батьківські функції, кар'єра, творчі досягнення тощо).

В історії вікової психології основні характеристики дорослості слугували еталонами для оцінки якостей особистості у попередні вікові періоди, репрезентували рівень психічного й особистісного розвитку, до якого мали поступово наближуватися дитинство, підлітковий вік і юність. Дорослість розглядалася як стабільний період. Наприклад, французький психолог Отто Клапаред характеризував зрілість (дорослість) як стан психічної “скам'янілості”, коли припиняється процес розвитку. На думку американського психолога Вільяма Джеймса, після 25 років дорослі не можуть творити нові ідеї. Подібною позиції дотримувався Ж. Піаже, стверджуючи, що розвиток інтелекту людини зупиняється на порозі дорослості.

Психологія дорослих як самостійна галузь психології почала формуватися в 30-ті роки XX ст., однак активний її розвиток намітився лише в останні роки. Тому концептуальні основи та практична база досліджень психіки дорослої людини перебувають на стадії формування. Найґрунтовніше досліджено розвиток пізнавальної сфери та інтелекту дорослої людини, не з'ясованими залишаються багато проблем становлення особистості на різних етапах дорослості.

Існує велика кількість періодизацій психічного розвитку (грец. *periodos* — кругообіг) людини в онтогенезі, однак єдиної, загальноовизначеної і досі не створено. Разом з тим можна говорити про наявність загальних тенденцій у різних вікових періодизаціях, а також про близькість деяких із них між собою.

У різних моделях дослідники виділяють різні стадії та критерії.

Перші спроби у визначенні вікових періодів життя людини відносяться до античних часів. Так Піфагор (VI в. до н. е.), наприклад, виділяв чотири періоди у житті людини: весну (становлення людини) – від народження до 20 років; літо (молодість) – 20–40 років; осінь (розквіт сил) – 40–60 років; зиму (згасання) – 60–80 років [114].

Ш. Бюлер у людському житті виділяла чотири основних тенденції: задоволення життєвих потреб, адаптивне самообмеження (адаптація до умов середовища), творча експансія, встановлення внутрішньої гармонії Я (прагнення до внутрішнього порядку). При цьому в періодизації життєвого шляху особистості головним мотивом є потреба у самореалізації. Саме на основі реалізації потреб до самовизначення виділяються фази життя: перша фаза (до 16-20 років), коли ще немає самовизначення, характеризується низьким рівнем самосвідомості, у другій фазі (до 25 років), коли самовизначення має дифузний характер, відбуваються спроби в різних галузях трудової діяльності і пошук супутника життя, у третій фазі відбувається специфікація самовизначення у конкретних життєвих цілях, знаходиться покликання або постійна справа, у четвертій фазі самовизначення припиняється, починається біологічний спад, у п'ятій фазі (після 65-70) лишається життя із спогадами.

За класифікацією Е. Еріксона індивідуальний розвиток визначається динамікою вирішення центральних завдань віку. Процес розвитку особистості відбувається від народження до смерті і проходить через вісім типових стадій. На кожній стадії вирішується своя задача розвитку, специфіка якої залежить від ситуації і віку. У залежності від її вирішення (або невирішення) виникає відповідне вікове новоутворення. Так на стадії ранньої зрілості (до 25 років) формується інтимність і солідарність або ізоляція; на стадії середньої зрілості (до 64 років) –

творчість або застій; на стадії пізньої зрілості (від 65 років) – еґо-інтеґрація або розчарування у житті.

Д. Бромлей у своїй класифікації виділив п'ять циклів розвитку; внутрішньоутробний, дитинство, юність, дорослість, старість. При цьому кожний цикл у свою чергу підрозділяється на декілька стадій.

Так, цикл “дорослість” складається з трьох стадій: рання дорослість (від 21 року до 25 років), середня дорослість (від 25 до 40 років), пізня дорослість (від 40 до 55 років).

У якості особливої перехідної стадії виділяється передпенсійний вік (від 55 до 65 років). Цикл “старість” починається від 65 років і включає у себе також три стадії: відставка (від 65 років), старий вік (від 70 років), третя стадія, яка зазначається як фініш, по суті включає у себе період старечих хвороб і помирання.

За періодизацією Б.Г.Ананьєва, середній вік (зрілість) складається із двох фаз (від 21 – 22 до 35 і від 36 до 55 – 60 років), потім настає похилий вік (від 55 – 60 до 75 років), далі – старість (75 – 90 років) і вік довгожителів.

Л.С.Виготський у межах своєї культурно-історичної теорії ввів поняття «зона найближчого розвитку». Це теоретичний конструкт, який пояснює можливості людського навчання за рахунок підтягування психічного розвитку за навчанням.

Г. Крайг і Д. Бокум наводять узагальнену періодизацію розвитку, яка складається з дев'яти етапів життєвого шляху людини, з них до періоду дорослості він відносив: ранню дорослість (від 18-21 року до 40 років), середню дорослість (від 40 до 60-65 років), пізню дорослість (від 60-65 років і до смерті). [73]

А.О. Реан, порівнюючи класифікації різних авторів відмічає, що існують помітні розходження у поглядах, які посилюються ще й тим, що і суб'єктивне самовідчуття, і об'єктивні показники розквіту сил людини або старості визначаються не тільки хронологічним віком [114].

Так рання дорослість розглядається як вік: від 21 року до 25 років (Д.Бромлей); 17-25 років (Бірен); від 20 до 25 років (Е. Еріксон); від 20 до 40 років (К.Крайг).

Середня дорослість розглядається як вік: від 25 до 50 років (Бірен); від 25 до

60 років (Е. Еріксон); від 35 до 60 років (Д.І.Фільдштейн); від 40 до 60 років (К. Крайг); від 40 до 65 (В.Квінн).

Пізня дорослість (літній вік) розглядається як вік: від 50 до 75 (Бірен); від 40 до 55 років, а з урахуванням перехідної стадії до 65 років (Д.Бромлей); від 65 (Е.Еріксон); від 60 років (К. Крайг); від 60 до 75 років (Д.І.Фільдштейн); від 65 років (В.Квінн).

За віковою періодизацією, прийнятою на симпозіумі АПН СРСР (1964 р.), до періоду дорослості відноситься два періоди зрілості: I період (22 – 35 р. для чоловіків, 21 – 35 р. для жінок), II етап (36 – 60 р. для чоловіків, 36 – 55 р. для жінок); похилий вік (61 – 74 р. для чоловіків, 56 – 74 р. для жінок); старість (75 – 90 р.) і період довгожителства (90 років і вище).

Науковці вказують, що деякі періоди значно варіюються в різних культурах, тоді як інші у більшій мірі залежать від індивідуальних особливостей біологічного розвитку людини. Г. Крайг, Д. Бокум, А.О.Реан відмічають, що соціоекономічний статус, міське чи сільське середовище, етнічна приналежність, історичні періоди, війни, економічна депресія й інші життєві фактори, як правило, сильно впливають на рішення, очікування і поведінку дорослої людини. Дорослі, що заробляють на життя фізичною працею, до 30 років можуть відчувати себе в розквіті сил, а до 50 — старими. На противагу їм, люди розумової праці відчують, що тільки після 40-50 років набувають здатність до зрілого аналітичного мислення, упевненості у своїх силах, а здатність до продуктивної роботи залишається і після 60 [72; 73; 114].

Ю.М. Кулюткін описує дорослість, як важливий етап життєвого шляху особистості, на якому відбувається розквіт творчих сил особистості, її соціальних і трудових досягнень, її вкладів не тільки в індивідуальний особистісний розвиток. Він вважає, що доросла людина – не просто фізично зріла особистість, сповнена сили й енергії, але і соціально сформована особистість, яка здатна до самостійного і відповідального прийняття рішення у визначенні свого життєвого шляху, свого професійного і особистісного розвитку. Володіючи усіма соціальними правами й обов'язками, доросла людина виступає з позиції активного суб'єкта суспільного і виробничого життя. Суспільство визнає дорослою таку особистість, яка має високий

ступінь соціальної і професійної компетенції, необхідної для прийняття життєво важливих рішень, що здатна реально і виважено планувати процес своєї життєдіяльності у системі соціальних відносин, самостійно і продуктивно реалізовувати намічені плани, передбачати наслідки своїх рішень і нести за них відповідальність на основі засвоєних соціальних норм і цінностей. У тій мірі, у якій особистість у ході свого розвитку приймає і виконує суспільні очікування, вона й набуває свій статус дорослості, свою зрілість, здатність до самоуправління на основі суспільних норм, інтеріоризованих у якості внутрішніх переконань [80].

Деякі дослідники, які займалися проблемами розвитку і самопізнання, розглядають дорослість як час безперервного росту і змін. У якості критерію розвитку дорослості вчені запропонували поняття «віковий годинник, який допомагає з'ясувати, наскільки ми у своєму розвитку відстаємо або випереджуємо ключові соціальні події, які приходяться на період дорослості.

Для визначення віку людини використовують також поняття «біологічний вік», «соціальний вік» і «психологічний вік» [72].

Об'єднання чинників біологічного, соціального і психологічного віку приводить до поняття зрілості. Однак чіткого вікового кордону її настання не існує [72, с 651-652; 73 с. 563].

Деякі вчені вік людини розуміють як форму її розвитку. При цьому поняття віку людини набуває регулятивний смисл і конструється в рамках певної суспільної практики, в якій суттєве місце займає освіта. За думкою В. Слободчікова, з психолого-педагогічної точки зору саме вік є вихідною одиницею проектування в сфері освіти (наводиться за:[105]).

Вважають, що характеристика дорослої людини повинна визначатися не віковим періодом або хронобіологічним віком (тобто кількісно), а станом усвідомлення свого буття. Дорослість може виявлятися також через осмислення свого місця і ролі в природному і соціальному світі, через багатообразну здатність проживання різного досвіду. Таким чином, дорослість можна визначити як якість життєдіяльності, що здатна до відтворення всієї повноти буття. Це не просто період у житті, а й особливий стан, суттєвими ознаками якого виступають осмисленість і відповідальність за свої дії.

Суттєву роль у набутті такого стану відіграє освіта. Це твердження залишається вірним як для моменту дорослішання (прощанням з періодом дитинства і юнацтва), так і для «виходу» у період дорослості. У цьому сенсі міжнародний термін «life-long education» (навчання протягом життя) є найбільш точним [98; 105;].

Потреба в оновленні інформації є базовою потребою людини і багато у чому визначає поведінку кожного з нас. Необхідність постійного оновлення знань, умінь, навичок, набуття додаткового освітнього досвіду обумовлена:

- постійними проблемами, що з'являються у житті кожної дорослої людини, рішення яких потребує від неї додаткового набуття знань, умінь, навичок, досвіду діяльності, зміни установок, які об'єктивно стають джерелом мотивації до навчання;
- наявністю у людей будь-якого віку власних інформаційних запитів;
- здатність людини до навчання незалежно від її віку, в силу природної динаміки структур, які відповідають в організмі за процеси оновлення інформації і дозволяють компенсувати наслідки вікового ослаблення, затухання ряду пізнавальних функцій;
- накопиченням кожним з нас у ході життєдіяльності досвіду, який стає змістовою основою освіти (при умові його осмислення) [105].

На думку І.А. Колеснікової, сучасне розуміння освіти як спрямованої інформаційної взаємодії людини зі світом, оточуючими людьми вимагає постійного оновлення знань протягом усього життя. Однак у змістовому і діяльнісному відношенні на кожному з етапів це відбувається по різному. Освітня інформація для кожної дорослої людини несе своє смислове навантаження. На тлі різноманітності інформаційних потреб і запитів дорослих людей різного віку, загальний (інваріантний) зміст навчання формується в залежності від потреб часу[105].

Сучасна структура змісту освіти містить:

- формування картини світу, адекватної рівню розвитку сучасного знання;
- уміння працювати з інформаційними потоками в умовах суспільства, що швидко змінюється;
- культура комунікації у системах «людина-людина», «людина-комп'ютер», «людина-комп'ютер-людина»;
- освоєння проектної діяльності як способу зміни дійсності;

- освоєння нових соціально-економічних реалій;
- збереження здоров'я;
- вивчення і освоєння власного людського потенціалу розвитку;
- духовний розвиток у ноосферну епоху.

Цей зміст є однаково новим і необхідним для всіх і має засвоюватись паралельно в системі шкільної, вузівської і всіх видів післявузівської освіти дорослих [105].

Оцінюючи набуті знання за ступенем значущості для життєдіяльності суб'єкта І.А. Колеснікова виділяє такі їх якісні характеристики:

фундаментальні (світосприйняття, що визначається на тривалий період, тому що є результатом інтеграції інформації, яка формує картину світу);

прикладні (необхідні «тут і тепер», які допомагають здійснювати певні дії);

випереджувальні (знання наперед, які передбачають проблеми і ситуації, що реально можуть виникати у житті);

супроводжуючі (виникають або пропонуються зовні паралельно з появою тих чи інших типових освітніх потреб, що обумовлені закономірностями у розвитку життєвої проблематики);

компенсуючі (заповнюють нестачу освітньої або загальнокультурної інформації, необхідної для продуктивного проходження даного періоду життєдіяльності);

корегуючі (обумовлюють зміни в особистісних, поведінкових, комунікативних та інших проявах, які не співпадають із соціально прийнятими);

розвиваючі (служать стимулом індивідуально-особистісного розвитку);

підтримуючі (необхідні для вирішення окремих проблем, успішного проходження складних періодів у житті, які допомагають долати кризові стани);

доповнюючі (служать змістовим додатком до наявних знань і обумовлені постійним розвитком зовнішнього інформаційного контексту) [105].

Наведені характеристики мають перш за все психологічну сутність, що обумовлює важливість надання уваги психологічній складовій змісту навчання в системі післядипломної педагогічної освіти.

Твердження про можливість позитивного руху в освітньому просторі підкріплено науковими свідченнями про вікові особливості не лише пізнавальної діяльності, а і особистісного розвитку.

Психічний розвиток є основним способом існування особистості, в тому числі й дорослої людини. У дорослих вікових групах він відбувається за своєрідного поєднання зі стабільністю. У дорослому віці розвиток здійснюється лише як накопичення та розширення раніше засвоєних життєвих принципів, поглядів, потреб і соціальних настанов. На всіх стадіях дорослості розвиток є нерівномірним, у ньому спостерігаються літичні (пов'язані з важкими захворюваннями) та кризові періоди, під час яких активізуються інволюційні процеси, відбуваються переходи на нові рівні розвитку (трансформації у мотиваційно-смысловій сфері особистості зумовлюють нове розуміння сутності і сенсу життя) [5; 25; 101; 117].

Становлення цілісного інтелекту є тривалим і складним процесом, у якому визначальну роль відіграють освіта (обсяг засвоєних знань, загальний рівень інформованості) і навчання. У структурі (кореляційних плеядах) інтелекту важлива роль належить пам'яті і мисленню, різні характеристики яких розвиваються взаємопов'язано і взаємозалежно. Тому під час регулювання процесів накопичення, збереження та логічного перетворення знань на різних етапах здобуття освіти необхідно враховувати зміну взаємовідношень між пам'яттю і мисленням, яка відбувається протягом всього інтелектуального розвитку дорослих.

Інтелектуальна діяльність, особливо її вищі (творчі) форми, тісно пов'язана з особистістю людини, що виявляється у рефлексії та мотивації розумової діяльності, яка залежить від настанов, потреб, інтересів та ідеалів особистості, рівня її домагань.

У період дорослості за різних форм творчої активності інтелектуальна діяльність досягає найвищого рівня розвитку. Найоптимальнішим для наукової творчості є період, який охоплює 35—45 років життя. Середній рівень творчої активності для багатьох спеціальностей припадає на 35—39 років, а творчі здібності у математиці, фізиці, хімії сягають свого піку в 30—34 роки. Видатні відкриття в багатьох сферах науки здійснюють особи віком біля 40 років. Пізніше ймовірність таких відкриттів починає знижуватися. Найсприятливішими для наукової творчості

є період, що охоплює 30—34, а також 47—57 років, найпродуктивнішим щодо наукового внеску, загальної корисності — 47 років [25; 114; 117].

Розвиток пам'яті в ранньому дорослому віці. Протягом раннього дорослого віку зменшується продуктивність короткочасної вербальної пам'яті. Зазнають змін також короткочасні зорова і слухова пам'ять. Найвищі показники їх розвитку припадають на 18—30 років, тенденція до зниження простежується у 31—40 років.

Вербальне закріплення інформації в довготривалій пам'яті ефективне у 18—35 років, у 36—40 років рівень його дещо знижується. Найменше змінюється з роками образна пам'ять, особливо зорова.

Динаміка розвитку мнемічних функцій суттєво залежить від характеру діяльності людини. Як правило, активна розумова діяльність сприяє досягненню високих показників розвитку залучених у неї видів пам'яті [25; 114; 117].

Важливими досягненнями ранньої дорослості є розвиток діалектичного мислення, смислових систем, гнучкості мислення. Діалектичне мислення пов'язане зі здатністю обмірковувати, синтезувати протилежні думки, інтегрувати ідеальне і матеріальне, потенційне й актуальне, реальне і фантастичне. Завдяки йому практичний, звичайний світ (реальне) постає діалектичною корекцією штучності абстрактного, формально-операційного мислення (ідеального). Саме у цьому полягає сила мислення дорослої людини.

Смислові системи є утвореннями, які впорядковують життєвий досвід, організовують мислення людини і зумовлюють певну її поведінку. Зі вступом у доросле життя індивідуальні смислові системи особистості набувають своєрідності, зберігаючи певну спільність зі смисловими системами інших людей, які перебувають на одній стадії вікового розвитку. За спостереженнями психологів, більшість людей в умовах сталого суспільства структурує і реструктурує своє розуміння світу до 40 років, а то й довше. В умовах пролонгованої суспільної кризи це відбувається частіше.

Гнучкість мислення забезпечує використання особистістю усіх когнітивних здібностей, якими вона володіє у ранньому дорослому віці. Виявляється вона у вмілому застосуванні за певних обставин образного, логічного і дійового мислення,

оптимальному поєднанні їх елементів [25; 114; 117].

Розвиток мовлення у ранньому дорослому віці. У період з 20 до 40 років триває розвиток мовлення, яке збагачується лексично, складними синтаксичними структурами, стає граматично унормованішим. Це свідчить про зростаючі можливості мовленнєво-мислительної діяльності особистості.

Особливо прогресують вербальні функції інтелекту, що виявляється в оперуванні словами, розумінні їх значень. Імовірно, з розвитком вербальних функцій інтелекту розвивається і словесно-логічне мислення.

Мовленнєві функції протистоять процесу старіння, інволюційні зрушення у них відбуваються значно пізніше, ніж в інших психофізіологічних функціях [25; 114; 117].

Різні властивості уваги у ранньому дорослому віці також виявляються нерівномірно. Найбільше змінюються з роками обсяг, переключення та вибірковість уваги. Показники їх розвитку зростають поступово до 33 років, найвищими вони є у 27—33 роки. Після 34 років вони поступово знижуються. Стійкість і концентрація уваги в ранньому дорослому віці суттєво не змінюються. Важливу роль у розвитку уваги відіграє активна розумова діяльність людини.

Функціонування, розвиток та інволюція окремих інтелектуальних функцій у ранньому дорослому віці мають різну динаміку і залежать від інтелектуальної активності особистості, інтелектуальних здібностей та характеру її професійної діяльності [25; 114; 117].

О.Г. Маклаков звертає увагу на те, що специфіка когнітивної сфери осіб, які досягли 20-40 років визначається особистими, соціальними і культурними подіями і факторами. Динаміка і напрямок розвитку когнітивної сфери можуть бути як позитивними, так і негативними. Соціальні орієнтири і культурні запити молодшої людини, яка досягла дорослості, можуть підтримувати, розширювати або підривати форми поведінки, які склалися у юнацькі роки, вимагаючи формування нових. Динаміка розвитку когнітивної сфери людини при досягненні нею віку ранньої дорослості має індивідуально-ситуативну обумовленість (наводиться за: [114]).

С.Пако вважає, що оптимум інтелектуальних функцій досягається на рубежі юності – перших етапів ранньої дорослості людини, а інтенсивність її інволюції залежить від двох факторів: внутрішнього і зовнішнього.

До внутрішнього фактору належить рівень обдарованості індивіда. Чим обдарованіша людина, тим інтелектуальний прогрес довготриваліший; інволюція настає пізніше і відбувається повільніше, ніж у менш обдарованих.

В якості зовнішнього фактору виступає сукупність умов, які залежать від соціально-економічних і культурних умов. Таким зовнішнім фактором у першу чергу є освіта, яка на думку С.Пако, суттєво протистоїть старінню, гальмуючи інволюційний процес (наводиться за: [114]). Однак якщо навчання у школі носить загальний і обов'язковий характер, то підвищення рівня освіти після закінчення школи має не тільки об'єктивну – соціально-економічну, але і особисту обумовленість. Тенденція до самореалізації і саморозвитку у багатьох молодих людей виступає у якості важливого стимулу до підвищення рівня освіти і формування пізнавальних інтересів.

Дослідження Б.Г.Ананьєва показали, що у процесі проживання періоду дорослості можна виділити дві фази функціонування психічних процесів. Перша фаза характеризується загальним прогресом психічних функцій (до початку середнього віку, тобто до 35 років). Друга фаза характеризується їх спеціалізацією. Саме ступінь активності людини, залучення її у професійну діяльність забезпечує досягнення висот психічного розвитку та тривалого збереження психічних функцій, які задіяні в роботі (наводиться за: [114]).

Б.Г. Ананьєв стверджував, що в процесі індивідуального розвитку аналітична діяльність великих півкуль головного мозку прогресує, продовжуючи формування складних систем його синтетичної діяльності. Саме синтетична діяльність забезпечує розширене відтворення потоків інформації, її упорядкування, відбір і організацію постійної взаємодії усіх каналів зв'язку з оточуючим середовищем. Такий взаємозв'язок, вважає він, сам є фактором, який протистоїть тотальній інволюції елементарних психофізіологічних функцій у процесі старіння.

Він припустив також, що будь-яка сенсорна функція проявляє свій дійсний потенціал тільки тоді, коли систематично знаходиться у стані корисного для неї оптимального (а не тільки посильного) напруження. Це саме та основна умова, яка забезпечує сенсibilізацію функцій у процесі праці. За його теорією сенсорні функції, які включені у трудову діяльність, мають подвійну, підсилену (у порівнянні з іншими сенсомоторними функціями) мотивацію. У таких умовах (оптимального навантаження, сенсibilізації, підсиленої мотивації, операційних перетворень функцій) відбувається еволюція функцій, яка досягає нових, більш високих рівней розвитку й у зрілі роки. Разом з тим інші сенсорні функції, які не мають таких умов розвитку інволюціонують, причому передчасно, у відносно молоді роки людського життя. Отже, трудова діяльність людини також визначає можливість збереження досягнутого рівня розвитку фізіологічних функцій (наводиться за: [114]).

Ця закономірність характерна не тільки для сенсорно-перцептивних функцій, але відноситься й до так званих вищих психічних функцій людського інтелекту. При відносно рівних термінах появи оптимального рівня розвитку людини потім відмічається поступове зниження з віком функціональної працездатності мислення, пам'яті і довільної уваги.

Л.С. Виготський відмічав, що в середині єдиного мислительного акту дорослої людини постійно відбуваються переходи від образного мислення до логічного і у зворотньому напрямку. Таким чином, однією з основних характеристик мислення дорослих людей у період 20-40 років є комплексний характер мислительних операцій при високому рівні інтеграції різних видів мислення. Результати теоретичного мислення перевіряються практикою, під впливом якої відбувається збагачення і теоретичного мислення, а практичне мислення, яке безпосередньо пов'язане з ситуацією, відштовхується від понять теоретичного мислення (наводиться за: [114]).

Протягом періоду ранньої дорослості (від 20 до 40 років) спостерігається нерівномірність у розвитку конкретних видів мислення. Найповніші вікові характеристики мислення дорослих людей були отримані Д. Векслером, на думку якого інтелектуальний розвиток людини охоплює значний період від 19 до 30 років.

У той же час деякі функції знижуються після 30 років. Наприклад, таке зниження характерне для інтелектуальних функцій, пов'язаних скоріше не з мовою, а з моторикою. Проведене Д. Векслером сумарне співставлення даних юнацького віка (18-19 років) і перших етапів ранньої дорослості дозволило встановити, що більш високі показники інтелектуальних функцій характерні для періоду ранньої дорослості. Такий висновок розходиться з думкою багатьох дослідників, які вважають, що досягнення оптимуму функціонального розвитку інтелекту людини відбувається у юнацькому віці (наводиться за: [114]).

А.О. Реан наводить статистичні дані, які показують, що практичне мислення має найвищі показники розвитку (оптимуми) у віці 31-32 і 34-35 років, оптимуми в розвитку теоретичного мислення припадають на вік 20, 23, 25 і 32 роки, а оптимуми у розвитку образного мислення виявлені у віці 20, 23, 25, 32, 35 і 39 років. [114]

Причина подібного розходження криється перш за все в різних умовах розвитку мислення конкретної людини. По відношенню до інтелектуальних функцій такими умовами є характер і форма розумової діяльності індивіда, його освіта, сформованість розумових операцій, досвіду тощо. Отже, і для мислення, як вищого психічного процесу, діяльність, якою займається індивід, має суттєве значення в особливостях розвитку інтелектуальних функцій.

Розвиток мислення йде у людини паралельно з розвитком мовлення. Найбільш суттєва різниця у розвитку мови людей, які досягли віку ранньої молодості, проявляються у зміні якісних параметрів мови.

Дослідження Є. Харке свідчать про те, що у людини, яка досягла дорослості, відбувається перебудова самої структури мови, змінюється її лексичний і граматичний склад. Одним із проявів цього процесу є перехід від простого речення до складнорозповсюдженого із двома, трьома і чотирма членами (наводиться за: [114]).

У дослідженні Д.Б.Бромлей із застосуванням шкали Векслера–Бельв'ю був виявлений хід розвитку деяких вербальних (інформованість, визначення слів) і невербальних функцій (кодування цифр геометричними фігурами, практичний інтелект).

Так, вже у 30-35 років відмічається поступова стабілізація, а потім зниження рівня розвитку невербальних функцій, які стають різко вираженими до 40 років життя. Між тим вербальні функції, як показали дослідження Д.Б.Бромлей, саме у цей період прогресують найбільш інтенсивно, досягаючи найвищого рівня після 40-45 років. Таким чином, період ранньої дорослості характеризується прогресуючим розвитком вербальних функцій (наводиться за: [114]).

З розвитком вербальних функцій інтелекту у віці від 20 до 45 років продовжується розвиток і вербально-логічного, або понятійного, мислення. Таким чином, інтелектуальний розвиток не зупиняється на рубежі 20 років, а продовжує відбуватися й у більш пізньому віці. При цьому оптимум розвитку невербального інтелекту припадає на вік 30-35 років, а розвиток вербального інтелекту здійснюється аж до 45 років і старше. Можливо, що саме цим пояснюється той факт, що, як правило, саме на рубежі 40-45 років людина починає суттєво більше уваги приділяти філософським питанням [114].

В процесі досліджень пам'яті дорослих, які проводив А.В.Петровський, було виявлено, що найбільші зміни у короткочасній вербальній (словесній) пам'яті характерні за зоровою і слуховою модальністю. У розвитку вербальної короткочасної пам'яті на слух виявлено два періода: найвищі показники розвитку приходяться на вік від 18 до 30 років і низькі з тенденцією усе більшого зниження – у віці 31-40 років. Вербальна короткочасна зорова пам'ять на запам'ятовування складів і слів має ту ж тенденцію (наводиться за: [114]).

У свою чергу, образна пам'ять відчуває з віком найменших змін, а вербальне відбиття довготривалої пам'яті відрізняється постійністю у віці від 18 до 35 років і зниженням рівня свого розвитку у період від 36 до 40 років.

Існує залежність динаміки розвитку мнемічних функцій від характеру діяльності людини. Активна розумова діяльність людини дозволяє досягти вищих показників їх розвитку.

При досягненні людиною віку ранньої дорослості відбуваються якісні зміни у розвитку і такого пізнавального процесу, як увага. З результатів експериментального дослідження, проведеного Л.М. Фоменком, витікає, що різні

властивості уваги у дорослих людей проявляються нерівномірно. Найбільшим віковим змінам підлягає об'єм, переключення і вибірковість уваги. На думку Л.Н.Фоменка, стійкість і концентрація уваги суттєво не змінюються. Величини рівневих показників розвитку об'єму, переключення і вибірковості уваги у дорослих нарощуються поступово у межах віку від 18 до 33 років. Після 34 років відбувається зниження показників рівня розвитку властивостей уваги. Найвищі показники рівня розвитку об'єму, переключення і вибірковості припадають на вік 27-33 роки [114].

Ці дослідження дозволяють говорити про нерівномірність прояву властивостей уваги у дорослих людей. Ця нерівномірність перш за все обумовлена індивідуальним перебігом вікових змін. Встановлено, що активна розумова діяльність людини при засвоєнні знань або при виконанні професійної діяльності грає суттєву роль у розвитку уваги.

У зрілому дорослому віці (40-60 років) людина набуває життєвого досвіду, реалізовує життєві плани, формуються нові аспекти її Я-концепції, стабілізуються основні інтереси й емоційна сфера. На цьому етапі життя погіршуються психофізіологічні функції і здоров'я, часто непростим випробуванням стає неминучість виходу на пенсію [72; 73].

У людей, які досягли віку зрілої дорослості, послаблюються психофізіологічні функції. Однак це суттєво не позначається на функціонуванні їх когнітивної сфери, не знижує працездатності, трудової і творчої активності.

Розвиток окремих здібностей триває протягом усього зрілого дорослого віку. Особливо це стосується тих, які пов'язані з трудовою діяльністю людини та її повсякденним життям.

У цьому віці не втрачає своєї повноцінності когнітивний досвід, що забезпечує збереження, впорядкування і перетворення інформації.

Ефективно функціонують когнітивні схеми, семантичні і понятійні структури.

Незначних змін зазнає метакогнітивний досвід. Досить високим залишається мимовільний інтелектуальний контроль, однак довільний інтелектуальний контроль знижується, що виражається у стереотипізації мислення. Закритішою стає пізнавальна позиція людини, що проявляється в однотипності осмислення проблем,

нездатності враховувати погляди інших.

Високим є рівень конвергентних здібностей (здатність розв'язувати нормативні задачі), однак відчутно починає знижуватися рівень дивергентних здібностей (здатність висловлювати оригінальні ідеї у нерегламентованих видах діяльності) [72; 73].

Помітні зміни у пізнавальній діяльності. Функціонування динамічного інтелекту, яке досягло піку у період юності, поступово знижується. Однак підвищується функціонування кристалізованого (стабілізованого) інтелекту, що виявляється у здатності встановлювати зв'язки, формулювати судження, аналізувати проблеми і використовувати засвоєні стратегії для розв'язання завдань. Ця здатність формується з досвідом, обумовлюється рівнем освіти, спирається на набуті протягом тривалого часу знання. Усе це свідчить, що у зрілому дорослому віці одним із важливих факторів, який впливає на пізнання, є багатство життєвого досвіду.

На розвиток когнітивних навичок у зрілому дорослому віці впливає праця. Люди, чия трудова діяльність є досить складною і різноплановою, мають більш гнучкіші розумові здібності, ніж зайняті рутинною працею. Високим рівнем інтелектуальної гнучкості відзначаються дорослі, яким у процесі роботи часто доводиться багато думати, виявляти ініціативу, приймати самостійні рішення.

Тим, хто має необхідні для оволодіння новими знаннями, виконання складної роботи когнітивні навички, легше пристосуватись до мінливих умов праці (зміни технології, організації виробництва тощо). Це особливо важливо у сферах діяльності, в яких динамічно змінюються професійні знання (педагогіка, медицина, комп'ютерні технології, технічне конструювання тощо) [72; 73].

У період зрілої дорослості людина активно розширює свої знання, оцінює події та інформацію в широкому контексті. Попри зниження швидкості і точності оброблення інформації, що є наслідком біологічних змін, здатність послуговуватися інформацією залишається на високому рівні. Хоч когнітивні процеси у людини зрілого віку відбуваються повільніше, ніж у молодій, ефективність її мислення вища.

У більшості людей середнього віку середовищем, що сприяє подальшому розвитку

когнітивних навичок, є робота. Їх когнітивні здібності тісно зв'язані з висунутими до них вимогами. Люди, чия трудова діяльність відрізняється великою складністю і різноплановістю, показують у тестах на гнучкість розумових здібностей більш високі результати, ніж ті, хто зайнятий рутинною роботою. Зрілі люди, яким у процесі роботи часто приходиться покладатися лише на себе — багато думати, виявляти ініціативу, приймати самостійні рішення, — також демонструють високий рівень інтелектуальної гнучкості [72; 73].

Людам середнього віку, що володіють когнітивними здібностями і навичками, необхідними для оволодіння новими знаннями, і гнучкістю, що дозволяє взятися за більш складну роботу, легше пристосуватися до умов праці, які змінюються. Це уміння особливе важливо в тих сферах діяльності, що характеризуються швидким старінням професійних знань. У таких галузях, як медицина, розробка комп'ютерних технологій, технічне конструювання, знання швидко застарівають, поступаючись місцем новим підходам. Фактично, — якщо скористатися поняттям професійного напіврозпаду, тобто періоду часу, протягом якого застаріває половина багажу професійних знань дорослої людини, — половина запасу знань висококласного фахівця в області комп'ютерів може стати анахронізмом усього лише за 2-3 року. Проблема старіння знань особливо актуальна для людей середнього віку, тому що, по-перше, обов'язкова шкільна освіта закінчилася в них багато років тому, а по-друге, — і це не менш важливо, — тривалість трудової діяльності більшості дорослих людей у нашому сторіччі помітно збільшилася. Крім того, роки трудового життя людей тепер відзначені частими переходами з однієї роботи на іншу, що вимагає від людини постійного збагачення своїх знань і удосконалювання навичок. Уїлліс відмічає, що знання, необхідні нам у трудовій діяльності, не можна придбати лише під час формального навчання. Людина повинна оновляти їх усе своє життя. Особливо це стосується тих, чия робота зв'язана з підвищеною відповідальністю і кому приходиться приймати самостійні рішення — обидва ці фактори сприяють подальшому когнітивному розвитку (наводиться за: [114]).

Багаточисельними дослідженнями встановлено, що у різні періоди життя людини спостерігається нерівномірний розвиток психічних функцій. Так за даними Гомезо

М.В., Герасимової В.С., Горелової Г.Г., Орлової Л.М. найвища ступінь сприймання і професійного досвіду відмічається з 18 до 25 років. У ці роки відбуваються найбільші зміни в інтелектуальних функціях. Це свідчить про рухливість і гнучкість взаємозв'язків між пам'яттю, увагою і мисленням. Підтвердженням цього є дослідження групи психологів під керівництвом Б.Г.Ананьєва (Б.Г. Розе, Л.Н. Фоменко, Я.І. Петров, Н.В. Андрєєва, Є.І. Степанова, Ю.М. Кулюткін, Г.С. Сухобська та ін.). У 26-29 років увага за своїм розвитком випереджує пам'ять і мислення. Це пов'язано з різкою перебудовою особистості: визначаються життєві позиції, змінюється стан людини в сім'ї, у трудовому колективі. У 30-33 роки знову настає розвиток усіх інтелектуальних функцій (пам'яті, мислення і уваги), темп знижується до 40 років. Потім швидкість прийому інформації, її переробка і реакції на неї, інтенсивність уваги, а також емоційна врівноваженість та інші психологічні показники знижуються [25; 81; 117].

У дорослої людини при різних формах творчої активності інтелектуальна діяльність досягає найвищого рівня. Експериментальні дослідження вітчизняних і закордонних психологів показали, що кульмінаційні моменти наукової творчості відносяться до 35-40 і 40-45 років життя. Середній максимум творчої активності для багатьох спеціальностей відмічається у 35-39 років. При цьому пік творчих здібностей виявляється до 30-34 років у таких науках, як математика, фізика, хімія, у 35-39 років – у геологів, медиків та інших спеціалістів; між 40 і 55 роками – кульмінаційні моменти досягнень у представників наукової, філософської і політичної галузей діяльності. При цьому найбільш вираженою за критеріями наукового вкладу, загальної користі і чисельності публікацій є продуктивність у 47 років. Таким чином, період дорослості і початок зрілості є найбільш продуктивним у відношенні вищих досягнень інтелекту [25].

Як показав Б.Г.Ананьєв, інтенсивність старіння інтелектуальних функцій залежить від двох факторів: внутрішнім фактором є обдарованість людини, зовнішнім – освіта. Освіта протистоїть старінню, уповільнює його процеси. Слід враховувати, що до 35 років відбувається становлення цілісності функціональної основи інтелектуальної діяльності людини; у період між 26-35 роками підвищується

інтегрованість міжфункціональної системи; у період між 35-46 роками під впливом жорсткості зв'язків між функціями і їх показниками, яка підсилюється відбувається зниження можливостей новоутворень. Це створює протиріччя, яке виражається у тому, що має місце висока інтелектуальна активність і продуктивність у звичних умовах професійної роботи і разом з тим серйозні утруднення в оволодінні новими видами діяльності. Тому підготовка, перепідготовка і постійне підвищення кваліфікації працівників, створення на виробництві системи безперервної освіти кадрів є важливими умовами професійного й інтелектуального розвитку людини [25; 80].

Важливе значення має час і форма отримання вищої освіти. Тривалість навчання впливає на закріплення людини за певною професією, ріст її кваліфікації сприяє формуванню активної життєвої позиції. Для дорослого професійна діяльність стає основним видом діяльності. Навчання відходить на другий план, професійний досвід формується і накопичується у сфері безпосередньої практичної діяльності. Ставлення до навчання на різних етапах дорослості змінюється, але залежність цього ставлення від провідного виду діяльності (трудової) зберігається. Саме професійна діяльність формує потреби дорослого у знаннях (особливо у сучасних умовах життя), його пізнавальні інтереси і запити, цілі і мотиви. Якщо людина приймає рішення про продовження освіти, то в неї з'являється потужне джерело заглиблення і вдосконалення позитивного ставлення до освіти. Позитивний мотив, у свою чергу, суттєво впливає на життєву позицію особистості, програму її діяльності і перспективні плани, стає невід'ємною частиною багатостороннього і складного процесу самовдосконалення психіки людини [114; 144].

Саме у період дорослості найповніше виражене формування людини як суб'єкта пізнання, спілкування і праці. Сучасне суспільство ставить перед дорослою людиною задачу безперервного удосконалення своїх знань і професійної майстерності. Темп і умови сучасного життя стимулюють людину будь-якої професії до своєчасного поповнення, корекції, оновлення своїх знань, які б забезпечили постійне збагачення змісту знань і розуміння суті пізнавальних явищ на рівні останніх досягнень науки і техніки. Адже навіть багаторічний досвід роботи на

одному місті не забезпечить потрібного рівня професійних знань, щоб утримуватись на відповідному сучасному рівні.

Включаючись у ту чи іншу форму навчальної роботи, доросла людина тим самим приймає для себе й певну соціально-психологічну роль, роль учня (слухача). Однак вона відрізняється від ролі учня у шкільні роки. Навчання для дорослої людини – важлива, але все ж допоміжна діяльність по відношенню до її основної, суспільно-трудової діяльності. А це докорінно змінює ставлення дорослої людини до процесу навчання, сенс якого визначається більш широкою системою соціальних відносин її включеністю у трудову діяльність. Саме крізь призму своєї суспільного, трудового, особистого (сімейного) життя дорослий оцінює сенс і значимість свого навчання [114; 144].

Ю.М. Кулюткін виділяє низку чинників, які впливають на ставлення дорослих людей до навчання. До них відносяться специфіка мотивації навчальної діяльності дорослих, характер позиції дорослого у навчанні, вплив практичного досвіду дорослих на засвоєння знань.

1. Мотивація. Ціннісне ставлення до освіти (до знань взагалі) залежить головним чином від загальної життєвої позиції дорослого, від його позиції по відношенню до своєї професійної діяльності. Кожна доросла людина прагне до реалізації своїх творчих сил у практичній діяльності і до позитивних стосунків на робочому місці (з колегами, керівником). Обмеження творчих можливостей особистості або відсутність позитивного психологічного клімату в колективі негативно впливає на загальну задоволеність своєю роботою, знижує її прагнення до професійного зростання, її зацікавленість у подальшій освіті. Необхідно зазначити, що механізм матеріального стимулювання якості роботи учителя, а отже, й потреби у професійному рості до цих пір практично не розроблений. У результаті невеликої відсоткової різниці в оплаті праці втрачається зацікавленість учителя у вдосконаленні якості своєї роботи і у підвищенні свого професійного рівня.

Стає усе очевиднішим, що саме ступінь залученості особистості у діяльність, і перш за все професійну, грає вирішальну роль у формуванні особистісного сенсу освіти дорослої людини. Лише у тій мірі, у якій доросла людина отримує

можливість реалізувати себе у системі соціально-трудових відносин, які визначають її статус, формується її потреба у все вищих професійних досягненнях і у розвитку своїх здібностей, що визначають успішність діяльності. Адже саме діяльність є джерелом накопичення практичного досвіду і формування мотиваційно-потребнісної сфери особистості. Доросла людина вчиться на досвіді, але лише коли має можливість і бажання постійно осмислювати і розвивати цей досвід у процесі його співставлення з досвідом інших людей і з широким соціальним досвідом, узагальненим у науці.

2 Позиція дорослого у навчанні. Загальна позиція дорослої людини як активного суб'єкта суспільної трудової діяльності знаходить свій прояв й у ставленні до навчання. Прагнення особистості до самостійного й відповідального прийняття рішень, до цілеспрямованої організації навчальної роботи надає процесу навчання дорослих сенс самоосвітньої діяльності. Інституціональні форми навчання дорослих (курси підвищення кваліфікації, лекторії й семінари) виступають для дорослого як форми, які, поряд із засобами масової інформації, сприяють його самоосвіті, а не замінюють її.

Самостійність дорослого припускає свободу вибору змісту, організаційних форм, термінів і режимів його навчання. Уніфікація, а тим більше примусовість навчання абсолютно протипоказані для дорослих слухачів: не маючи вільного вибору, який здійснюється у відповідності з власними інтересами і можливостями, особистість знімає з себе внутрішню відповідальність за продуктивність свого навчання. Тому так важливі сучасні тенденції до демократизації освітніх структур, у які включаються дорослі, до створення багатоваріативної деференційованої і гнучкої системи інститутів освіти дорослих (формальних і неформальних, масових і індивідуальних), серед яких дорослі люди, які мають різні професійні і духовні потреби, різний рівень підготовки і досвід роботи, різні вікові й індивідуальні можливості, могли б робити самостійний вибір.

Самостійність дорослої людини означає також її активну участь у навчальному процесі. Орієнтація на позицію дорослих у навчанні, врахування їх потреб і можливостей припускає залучення дорослих слухачів до спільного

планування навчального процесу, до співробітництва з ними при визначенні цілей навчання й оптимальних шляхів їх досягнення, а також до оцінки ефективності в роботі. Активна участь дорослих у груповій роботі є більш дієвим способом навчання, ніж пасивне залучення індивіда у навчальний процес, який побудовано на інформаційно-рецептивній основі.

Неможна однозначно оцінювати ступінь розвитку здатності дорослого до самоорганізації навчальної діяльності. Прагнення дорослих до самостійності у навчанні нерідко приходить до протиріч з їх можливостями повноцінно виконувати власну навчальну роботу. Для деяких категорій слухачів, особливо для тих, у яких недостатньо серйозна базова підготовка, великою проблемою є адекватне визначення власних потреб і можливостей; нерідко у дорослих слухачів, які мають чималий досвід практичної діяльності, втрачені способи і прийоми навчально-пізнавальної діяльності; слухачі до того ж найчастіше не володіють критеріями правильної оцінки якості знань, які отримують, і ефективності свого просування у пізнанні. Відсутність таких умінь помітно знижує успішність діяльності дорослих і, більш того, нерідко призводить до негативного ставлення до навчання.

3. Досвід. Наявність життєвого і виробничого досвіду, яким у більшій чи меншій мірі володіє кожна доросла людина, яка навчається, є одним з добре відомих факторів, що визначають особливості засвоєння нових знань. У багатьох дослідженнях, присвячених проблемам освіти дорослих, встановлено, що життєвий досвід дорослих позитивно впливає на якість засвоєних знань, допомагає більш глибокому розумінню змісту, який вивчається, підвищує оцінку його значимості (при умові, що даний зміст відповідає потребам і запитам дорослих). Разом з тим у дослідженнях відмічається і той факт, що вплив життєвого досвіду на навчання дорослих досить суперечливий. Уявлення і поняття, які сформувалися в індивідуальному практичному досвіді, безпосередньо відображують усе багатство конкретних ситуацій, які виникають у діяльності і спілкуванні з іншими людьми, однак ці уявлення є результатом емпіричних узагальнень, вони прив'язані до певного кола ситуацій, у яких сформувалися. Способи і прийоми дій, які не один раз апробувалися у цих практичних ситуаціях, набувають для індивіда високої цінності і

надалі стають стереотипами. Більше того, у дорослих нерідко виникають психологічні бар'єри по відношенню до теоретичного матеріалу, неприйняття і нерозуміння його змісту [80].

Будь-який індивідуальний досвід по суті своїй обмежений. Його розвиток можливий тільки на основі широкого соціального досвіду, сконцентрованого в науці (культурі, мистецтві), який реалізується у суспільній і виробничій практиці. Проблема, однак, полягає у тому, щоб знайти конкретні психолого-педагогічні умови розвитку індивідуального досвіду на основі його взаємодії з досвідом соціальним, носіями якого є інші люди, колективи, групи, суспільство в цілому.

На думку Ю.Н.Кулюткіна, організовуючи курсове навчання у межах підвищення кваліфікації, необхідно орієнтуватися на своєрідне ставлення дорослих людей до цього процесу, яке заключається у визначенні себе як суб'єкта навчання. Це виражається:

- у здатності самостійно формувати інформаційний запит;
- можливості вибору моделі навчання;
- усвідомленому прийнятті тієї чи іншої позиції у процесі навчання;
- опорі на здатність до емоційно-вольової, фізіологічної, мотиваційно-потребнісної саморегуляції у сфері освіти;
- прагненні і можливості привнесення змісту свого життєвого досвіду у зміст навчання.

Чим старша і професійно досвідченіша людина, тим складніше вона включається в освітні процеси через внутрішні бар'єри, що накопичуються з роками [80].

У деяких дорослих людей виникає внутрішній бар'єр щодо своїх здібностей до навчання. Він у якійсь мірі оснований на міфі про зниження здатності до сприйняття, запам'ятовування, відтворення навчальної інформації з віком. Однак вченими доведено, що успішно навчатися можливо у будь-якому віці. Так, у різні періоди життя на перший план виступають різні функції пам'яті, типи уваги, змінюється мотивація, але в цілому доросла людина завжди здатна до вироблення відповідних індивідуальних способів оптимальної роботи з інформацією. Це стає

можливим, якщо вона володіє знаннями про свої особливості як суб'єкта навчання і сформованою мотивацією до навчання.

Багатьом дорослим людям дискомфортно, або навіть страшно почувати себе у ролі учня. Особливо це стосується менеджерів освіти (адміністративні працівники, класні керівники зі стажем). Психологічно вони не готові ставати «об'єктами» педагогічного впливу. До того ж заважають професійні деформації, напрацьовані з роками роботи.

Ще одним бар'єром виступає відсутність запитів на новий рівень освіти з боку соціуму або ж його надмірність для професійного статусу «і так забагато знає». Це знижує прагнення (мотивацію) до продовження (нарощування) своєї освіти.

Також заважає несформованість установки на безперервну освіту, відсутність необхідних знань про себе, свої здібності, особливості сприйняття і засвоєння навчального матеріалу, інформаційних потребах [80].

Оскільки для дорослої людини будь-якого віку навчання є одним із способів самореалізації в професії і в житті вцілому, вона завжди хоче знати, для чого їй вчити саме цей матеріал. Включаючись в освітній процес, дорослий слухач прагне зайняти у ньому активну позицію. З одного боку він завжди внутрішньо реагує на запропонований зміст навчання (інколи доволі негативно, висловлюючи незгоду або протест викладачу або аудиторії). З іншого боку, виступаючи у ролі споживача освітніх послуг він зацікавлений в отриманні якісних знань і займає позицію вимогливого і критично налаштованого слухача [80].

Отже неперервна освіта за своєю психологічною природою є процесом, за допомогою якого доросла людина об'єднує власний індивідуальний досвід, який накопичується у практичній діяльності, з колективним досвідом інших людей та з узагальненим у науці і культурі широким соціальним досвідом.

Важливою складовою цього процесу є психологічна просвіта, яка дає можливість усвідомити власні функціональні можливості для використання їх у професійній діяльності та в особистому житті. Адже психологічні знання та уміння слугують не тільки підвищенню компетентності, а й для профілактики негативних проявів – професійних деформацій.

1.3. Концептуальні та організаційно-методичні напрямки підвищення ефективності післядипломної педагогічної освіти

Етапи підготовки спеціалістів, підвищення їхньої кваліфікації та перепідготовки сьогодні в усіх розвинutih країнах світу визначаються як пріоритетні, що безпосередньо пов'язані з економічним і культурним розвитком, соціальною стабільністю будь-якої держави. Європейська комісія і країни – члени ЄС визначили навчання довжиною у життя в рамках Європейської стратегії зайнятості як всебічну навчальну діяльність, яка здійснюється на постійній основі з метою поліпшення знань, навичок і професійної компетенції.

У людей з'являється більше свободи у формуванні образу свого життя, одночасно це накладає на них більшу відповідальність за своє життя. Суспільство, в якому ми живемо поступово переходить до інформаційного, тобто суспільства, яке ґрунтується на знаннях [27; 29].

Однак ті знання і навички, які ми отримуємо у дитинстві і юності, не гарантують нам успіху на все життя. І навіть періодичне підвищення кваліфікації не є вирішенням проблеми. Безперервна освіта розглядає процес навчання як постійний континуум «від колиски до смерті», його основою слугують ті базові навички, які людина отримує в молодості. В інформаційному суспільстві ці навички повинні переглядатися і розширюватися. До них потрібно додати вміння навчатися і бажання продовжувати своє навчання самостійно.

Щоб підтримувати таке бажання, людині необхідно мати позитивний навчальний досвід у молодому віці, а також практичні можливості продовжувати своє навчання. У людини не буде виникати бажання продовжувати освіту, якщо вона мала негативний досвід у школі чи вузі, або якщо методи, які використовуються, не враховують досвід дорослої людини, що навчається, її особисті і культурні особливості. Таким чином, особиста мотивація до навчання і наявність різних освітніх ресурсів є ключовими факторами безперервної освіти. За таких умов освіта стане запорукою не тільки професійного, але й особистого успіху.

Саме ефективне функціонування відповідної системи забезпечує в

суспільстві високу планку професіоналізму, сприяє гармонійному поєднанню суспільних і особистісних інтересів. Надання державою кожній людині реальних можливостей підвищити свій професійний рівень, привести його у відповідність до вимог, що швидко змінюються, у разі потреби засвоїти нові спеціальності є важливою складовою і гарантом демократизації суспільства [125].

Ряд теорій і запропонованих на їхній основі моделей суспільства, яке навчається, пов'язуються з ринковою стратегією розвитку освіти (накопичений людством досвід навчання керується логікою ринку і економічною відповідністю; освіта – товар, який створюється та продається освітніми закладами і за який мають платити користувачі освітніх послуг). На противагу цим ідеям висувуються концепції, в яких провідне завдання освіти вбачається в індивідуальному благополуччі, активному громадянстві та особистісному зміцненні кожної людини через набуття нею здатності до вірного вибору і прийняття рішень. У дискусії щодо неперервної освіти ХХІ століття ці концепції є полярними. Між ними велика кількість ідей, концепцій, поглядів, – відмічає Л.П.Пуховська [115].

У документах деяких країн при визначенні феномена неперервної освіти простежується пряма залежність і взаємозв'язок із сферою підвищення професійної кваліфікації, кар'єрним просуванням фахівців і покращанням праці в цілому.

Прикладом такого підходу є один із провідних державних документів Великобританії – Зелена Книга "Епоха навчання: ренесанс нової Британії".

Ряд законів, прийнятих у Великій Британії, що безпосередньо пов'язані з реформуванням початкової і середньої освіти, такі як «Закон про реформу освіти» 1986 р. та «Закон про реформу шкільної освіти» 1988 р., – стали початком суттєвої перебудови у підготовці вчителів. Наприкінці 80-х років Міністерство освіти і науки опублікувало накази «Умови здобуття вищої освіти» та «Базова підготовка вчителя: затвердження програм», які можна вважати за початок сучасної реформи педагогічної освіти, оскільки в них визначалися державна стратегія і тактика, спрямована на поліпшення якості професійної підготовки вчителів у країні [3; 65].

Головними напрямками цієї реформи було визначено:

– запровадження акредитації на державному рівні навчальних планів і програм

базової підготовки вчителів;

– визначення критеріїв професійно-педагогічної готовності майбутніх вчителів.

Серед заходів щодо регуляції та упорядкування змісту базової підготовки велике значення має введення «Національного плану базової підготовки вчителів» (1997р.) із затвердженими інваріативними і варіативними компонентами. Цей документ розроблявся реорганізованим Міністерством науки і праці і новоствореним у 1994 р. Національним агентством підготовки вчителів (Teacher Training Agency – ТТА). Агентство наголошувало, що одним із семи пріоритетних завдань є «забезпечення різноманітної, високоякісної і високоефективної базової підготовки, яка б гарантувала новому поколінню вчителів необхідні для ефективної педагогічної праці знання, вміння, навички».

Таким чином, в умовах реформи шкільної і педагогічної освіти в середині 80-х – першій половині 90-х років, в Англії та Уельсі розпочався процес стандартизації професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів. Свідченням цього є розробка та запровадження в практику Агентством підготовки вчителів "Національних стандартів для отримання статусу кваліфікованого вчителя" (1998 р.). Практично це означає встановлення в національному масштабі єдиних вимог до рівня професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів. Оскільки внаслідок структурної перебудови системи підготовки вчителів визначалося два провідні шляхи здобуття вчительської професії, умови отримання статусу кваліфікованого вчителя теж представлені двома варіантами:

– на етапі завершення чотирирічної базової інститутської підготовки із здобуттям ступеня бакалавра освіти;

– в період однорічної професійно-педагогічної підготовки на базі університетської освіти з наданням сертифікату в галузі освіти [3; 65].

У США неперервна освіта є напрямком модернізації всієї освіти в цілому. Концептуальні засади неперервної освіти базуються на необхідності розвитку навичок критичного мислення, яким можливо навчитися впродовж занять у школі й університеті, а потім використовувати впродовж всього життя в різних ситуаціях [82].

Великого значення надається спеціальним курсам розвитку різних видів мислення, пошуку різних евристичних методів (метод від протилежного, виключення зайвих даних, оцінювання надійності інформації). Когнітивний розвиток особистості визнається пріоритетним. Найвищою цінністю у США є високоосвічені люди, що вміють мислити. Завдання освіти США – зробити так, щоб їх у країні було якнайбільше. Для цього розробляють різні програми, які спрямовують навчання людини протягом усього життя, вони орієнтують людину на розвиток умінь створювати власні структури, схеми знань, щоб навчитися поєднувати їх і створювати нові знання, навчитися приймати обґрунтовані рішення, знаходити нешаблонні шляхи рішення проблем.

У Китаї навчання дорослих розглядається як умова успішного економічного розвитку, прогресу, успіху у сучасному світі. Розробляються різні форми неперервної освіти, які успішно пов'язують формальну і неформальну освіту, що дає найвищі результати.

Японська Національна Рада з реформ освіти пропонує перетворити систему неперервної освіти в основну, обов'язкову, для цього розробляється більш гнучка навчальна орієнтація, продовжується лібералізація системи освіти.

У Німеччині основним гаслом освіти оголошено: "Вчитися впродовж всього життя. Вчитися, щоб бути" [82].

В РФ освіта дорослих має проблеми, схожі з нашими, і також знаходиться у стадії перетворення.

На цей час у РФ склалися такі форми освіти дорослих:

- формальна освіта дорослих – загальна середня освіта, початкова, середня професійна освіта, вища освіта, після вузівська професійна освіта (аспірантура і докторантура), підвищення кваліфікації і перепідготовка спеціалістів і керівників з вищою і середньою професійною освітою в інститутах, на факультетах і курсах підвищення кваліфікації і професійної перепідготовки;
- неформальна освіта дорослих – професійно спрямовані і загальнокультурні курси освіти в народних університетах, центрах безперервної освіти, центрах освіти

дорослих, у лекторіях товариства «Знання», по телебаченню, на різних курсах інтенсивної освіти.

Разом з тим існують також і проблеми освіти дорослих, такі як:

- Відсутність нормативно-правової бази. У Законі Російської Федерації «Об образовании» відсутнє поняття освіта дорослих.
- Практично відсутня організаційна структура.
- Відсутня система підготовки спеціалістів з освіти дорослих. Викладачі, які пропонують освітні послуги дорослим, що навчаються на теренах Росії, не мають спеціальної андрагогічної підготовки. Як правило, це викладачі вищих навчальних закладів.
- Відсутня інформаційна підтримка освіти дорослих. Недостатньо використовуються комп'ютерні технології пошуку інформації й такі прогресивні для освіти дорослих форми навчання із застосуванням інформаційних технологій, як дистанційна освіта.

В «Концепції розвитку післядипломної освіти в Україні» [69] чітко визначені форми і структура управління післядипломною освітою. «Гнучкість, динамізм і варіативність післядипломної освіти забезпечується завдяки функціонуванню різноманітних організаційних форм, що включають: перепідготовку, підвищення кваліфікації, спеціалізацію, стажування, навчання в аспірантурі та докторантурі, а також прирівняні до них галузеві форми (ад'юнктура, клінічна ординатура тощо). Згідно із Законом України «Про вищу освіту» [37]:

- Перепідготовка – це отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду.
- Спеціалізація – це набуття особою здатності виконувати окремі завдання та обов'язки, які мають особливості в межах спеціальності.
- Розширення профілю (підвищення кваліфікації) – це набуття особою здатності виконувати додаткові завдання та обов'язки в межах спеціальності.
- Стажування – це набуття особою досвіду виконання завдань та обов'язків певної спеціальності.

Характерною ознакою післядипломної освіти є органічне поєднання стаціонарних форм роботи (курсний період) з самостійною роботою фахівців, яка

забезпечується відповідними методичними службами в міжкурсовий період».

Освіта дорослих спрямована на максимальне задоволення наступних потреб особистості, суспільства, держави:

- особистості – у самовдосконаленні, в адаптації до соціально-економічних, політичних, морально-психологічних умов життя, які швидко змінюються;
- суспільства – у формуванні соціально активних і ініціативних громадян, які адаптуються до реалій життя, й орієнтуються у загальнолюдських цінностях;
- держави – у підготовці компетентних, ефективних працівників, які здатні вивести країну на високий рівень соціально-економічного і культурного розвитку.

Таким чином, головною метою освіти дорослих є формування особистості, яка активно, компетентно й ефективно приймає участь в усіх сторонах суспільного життя. Цієї мети можна досягти за допомогою задоволення конкретних освітніх потреб дорослих, якщо чітко визначити стратегічні напрямки та основні завдання у сфері освіти дорослих.

На думку В.А.Семиченко, такими стратегічними напрямками в сфері вирішення наукових і практичних проблем роботи з дорослими, є:

- *методологічний*, де визначено пріоритети розвитку та концептуальні основи на базі глибокого вивчення передового світового досвіду з подальшим оцінюванням доцільності його впровадження у вітчизняний педагогічний простір;
- *цільовий*, який вимагає переходу навчання від інформаційної складової до соціокультурної, ціннісної, особистісно-розвивальної. Це зумовлює необхідність спеціальної підготовки фахівців, які надають освітні послуги в сфері післядипломної освіти;
- *теоретичний*, в якому мають розроблятися психолого-педагогічні основи освіти дорослих як наукової проблеми;
- *концептуальний*, що вимагає розробки концептуальних основ навчання для всіх категорій фахівців, відмову від інтуїтивного або еклектичного підходів до його організації. Особливу проблему становить розробка

концептуальних основ підготовки керівних кадрів освіти, адже ця категорія працівників досі цілеспрямовано не готується;

- *змістовний*, який спонукає до оперативного реагування післядипломної освіти на запити практики. А це вимагає поточного відслідковування, оцінювання відповідних змін, своєчасного включення відповідного змісту у процес навчання;
- *технологічний*, який зумовлює вимогу до створення нових систем навчання, зокрема системи дистанційного навчання, що створюватиме реальні можливості для всіх фахівців підвищувати або отримувати нову освіту відповідно до індивідуальних запитів та можливостей [125].

Спираючись на результати багатьох досліджень з педагогіки, психології, В.А.Семиченко відмічає, що на рівні особистості післядипломна освіта покликана вирішувати такі завдання:

- поєднання, взаємозв'язок, взаємодоповнення професійного і особистісного зростання, мотивація неперервного саморозвитку;
- розширення ступеню усвідомлення фахівцем різноманітних подій, що виникають та відбуваються на всіх напрямках та рівнях його взаємодії зі світом, – загальнолюдських, професійних, особистісних, проникнення в їх глибинний зміст та значення;
- формування сучасного стилю мислення з його характерними ознаками: системності, гнучкості, динамізму, перспективності, історизму, об'єктивності, концептуальності тощо;
- підвищення толерантності, неупередженого ставлення до інших людей та їх дій, прагнення до конструктивізму, співробітництва, відмова від конфронтації;
- опредмечування теоретичних знань та узагальнення (теоретизація) життєвого досвіду;
- засвоєння ефективних стратегій та технік самореалізації, життєтворчості в провідних сферах життя (професійній діяльності, соціальному середовищі тощо.);

- доопрацювання тих складових професійної діяльності, які за різних обставин не були засвоєні раніше, наробка прийомів компенсації або подальшого розвитку тих якостей, що є недостатньо сформованими;
- створення власної системи діяльності, в якій органічно поєднуються індивідуальні якості та нормативні вимоги.

Таким чином, система післядипломної освіти повинна стати надійним гарантом подальшого професійного і особистісного зростання, реальної (а не формальної, лише за свідоцтвом) кваліфікованості працівників [125].

З точки зору С.В.Крисюка, успішне реформування післядипломної освіти педагогічних кадрів залежить від:

- створення науково обґрунтованої і соціально справедливої системи матеріального стимулювання. Необхідно розробити систему матеріальних і моральних стимулів підвищення кваліфікації, надати працівникам державних закладів освіти статус державних службовців;
- організації служби прогнозування;
- організації служби науково-педагогічної інформації. Варто створити Всеукраїнський орган науково-педагогічної інформації в складі Академії педагогічних наук України, а в системі післядипломної освіти – Центр науково-педагогічної інформації в структурі Українського інституту підвищення кваліфікації керівних кадрів освіти (сьогодні УМО).

Формування і розвиток системи післядипломної освіти педагогічних кадрів можливі за умови інформативного, організаційного, методичного, інформаційного, кадрового, матеріально-технічного, фінансового забезпечення. При цьому найбільш складні і в багатьох випадках нетрадиційні завдання виникають у зв'язку з потребою адекватної підготовки викладацьких, методичних і організаційно-управлінських кадрів [75].

Основними завданнями, які можуть допомогти у розв'язанні професійних проблем педагогічних працівників, С.В. Крисюк вважає: піднесення престижу педагогічної праці, створення соціально-економічних умов, що були б адекватними ролі педагогічних працівників у суспільному житті, гарантування умов щодо

професійної свободи, творчого пошуку, ініціативи, прискорення суспільної апробації, відбору і селекції педагогічних новацій, істотне вдосконалення науково-методичного та інформаційного забезпечення педагогічної діяльності, розроблення та впровадження ефективної системи атестації фахового рівня освіти, забезпечення професіоналізму управлінських кадрів освіти.

Підвищення кваліфікації педагога – це процес його поступового росту як особистості, так і як професіонала в його практичній діяльності. Тому розвиток педагога як особистості і як професіонала здійснюється за умови, коли він займає позицію активного суб'єкта діяльності, в якій реалізуються його творчі сили і здібності. З цього погляду вчителів слід давати для вибору гнучкі, мобільні і динамічні форми навчання, які стимулюють його професійний ріст та розвиток. [75].

На думку М.І. Романенко, післядипломна освіта сама має визначити стратегію власної модернізації і визначитися з напрямками власного впливу на інші компоненти освітньої системи і через неї на соціум у цілому [123].

Методологія сучасної вітчизняної післядипломної освіти, на погляд цього автора, є синтетичною дисципліною, яка одночасно розрахована на забезпечення її оптимального функціонування модернізаційних змін у процесі власного розвитку та посилення впливу на інші сфери освітньої діяльності. Домінуючим елементом в умовах реформ є все ж таки стратегія розвитку, що в якості критеріїв змін включає її ефективність функціонування, і здатність креативного впливу. Ґрунтуючись на цій позиції, М. І. Романенко визначає основні складові методології післядипломної освіти: а) загальноконцептуальний розгляд сучасної післядипломної освіти; б) її основні змістовні характеристики; в) управлінсько-організаційний аспект післядипломної освіти.

М. І. Романенко вважає, що потрібно змінити погляд на сучасну післядипломну освіту як сферу, де здійснюється лише підвищення кваліфікації спеціалістів чи їх часткова перекваліфікація. Сучасна післядипломна освіта є інноваційною в тому плані, що виконує системоутворюючі функції щодо навколишніх соціальних процесів, так і щодо особистісного розвитку, а тому повинна орієнтуватися на широкий соціальний зміст власної діяльності. По суті

йдеться про створення засобами післядипломної освіти своєрідного соціально-освітнього простору, в якому має жити і професійно вдосконалюватися кожна людина сучасного інформаційного суспільства.

Таким чином, за сутнісними ознаками сучасну післядипломну освіту можна визначити як сферу освітньої діяльності, завдяки якій освіта перетворюється в постійний чинник життя кожної людини; як елемент постійної життєдіяльності кожного дорослого члена суспільства і системоутворюючий чинник соціальних процесів, що задаються, зокрема, і моделями навчання, виховання, соціалізації, адаптації тощо [123].

На думку Н. Г. Протасової, сучасна методологія післядипломної освіти вибудовується на трьох основних підходах. По-перше, дана ланка освіти являє собою двофазний процес, що забезпечує становлення й безперервний професійний та особистісний розвиток фахівця впродовж усієї його кар'єри. По-друге, післядипломна освіта і особистість фахівця, який в ній навчається, є системами відкритими й розвиваються за тенденціями, що внутрішньо притаманні саме їм, а це передбачає відповідну організацію та управління даною освітньою системою на основі закономірностей синергетики. По-третє, найповніше вдоволення освітніх потреб фахівців можливе на основі впровадження андрагогічного підходу в практику сучасної післядипломної освіти [112].

Н. Г. Протасова вважає, що розвиток системи післядипломної освіти, приведення її у відповідність до сучасних вимог і потреб як суспільства в цілому, так і конкретної особистості зокрема, можливий тільки за умови оновлених методологічних підходів. Оновлення таких підходів необхідно здійснювати на основі сучасної теорії відкритих систем – синергетики.

Виходячи з цієї методології, систему післядипломної освіти і особистість фахівця, що навчається, слід розглядати як відкриті, складно організовані та нестабільні системи, що самоорганізуються й розвиваються відповідно до внутрішніх тенденцій. А це виключає можливість нав'язувати їм штучні шляхи розвитку. У цьому контексті синергетичний підхід до освіти в цілому і післядипломної освіти фахівців зокрема може бути схарактеризований як

гештальтосвіта. Так, на думку О. М. Князевої та С. П. Курдюмова: „Процедура навчання – це засіб зв’язку того, хто навчається, з тим, хто навчає, учня та вчителя – це не перекладання знань з однієї голови в іншу, не повідомлення, а просвіта і подання готових істин. Це – нелінійна ситуація відкритого діалогу і зворотнього зв’язку, солідаристичної освітньої пригоди, потрапляння внаслідок розв’язання проблемних ситуацій до одного самоузгодженого темпосвіту. Це ситуація пробудження власних сил і здібностей того, хто навчається, ініціювання його на один із власних шляхів розвитку. Гештальтосвіта – це стимулююча, або пробуджувана освіта, відкриття себе або співробітництво із самим собою та іншими людьми» [64, с. 42]. Цей вислів цілком правомірний стосовно післядипломної освіти фахівців, але перетворення її у стимулюючу, пробуджувальну освіту передбачає, з одного боку, всебічне вивчення особливостей і навчання дорослих людей, а з другого – розробку і впровадження новітніх технологій навчання дорослих. Реальна гуманізація післядипломної освіти в тому й полягає, щоб допомогти фахівцеві визначити й усвідомити свої освітні потреби, створювати умови для їх вдоволення та сприяти постійному збільшенню освітніх потреб кожного. Інакше кажучи, сучасна післядипломна освіта має бути спрямована на те, щоб навчити фахівця вчитися й полегшувати йому процес опанування новими знаннями, набуття нових вмінь та навичок, а це, у свою чергу, актуалізує проблему врахування специфіки післядипломної освіти.

Організація діяльності будь-якої системи, в тому числі і освітньої буде ефективною за умов чіткого визначення вихідних методологічних позицій. Це безпосередньо стосується як системи післядипломної педагогічної освіти так і психологічної складової підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Адже визначення в якості концептуальних засад функціонування освітньої системи певного методологічного принципу визначально впливає на проектування змісту і організацію викладання кожної конкретної навчальної дисципліни.

Ретельний аналіз сучасних підходів до організації навчання педагогічних працівників в системі післядипломної освіти у контексті психологічної підготовки особистості до професійної діяльності в умовах змін проведений колективом

науковців під керівництвом О. І. Бондарчук. Дослідники виділяють наступні підходи:

1. У межах діяльнісного підходу (В. Давидов, П. Гальперін, О. Леонтьєв, В. Рубцов та ін.) підготовка загалом передбачає накопичення знань, вмінь і навичок у вузькій предметній сфері, а також становлення особистості у процесі діяльності людини в предметному світі, причому не просто індивідуальної, а спільної, колективної діяльності. Отже психологічна підготовка фахівців у межах діяльнісного підходу розгортається у спільній, колективно-розподіленій навчально-пізнавальній діяльності групи тих, хто навчається і спрямована на формування та розвиток психологічної готовності до професійної діяльності. Ці положення отримали подальший розвиток в особистісно-діяльносному підході до психологічної підготовки (Н. Коломінський, Р. Кричевський) в межах якого особливу увагу зосереджено на розвитку особистісної складової готовності працівників до діяльності.

2. У межах суб'єктного підходу (К. Абульханова-Славська,) основна увага звертається на формування системи життєвих смислів, планів і цілей, створення умов для самоактуалізації і саморозвитку людини через професійну діяльність, формування людини як суб'єкта власної життєдіяльності. Психологічна підготовка при цьому розглядається як передумова цілеспрямованого розвитку суб'єктності, характеризується поетапним і динамічним процесом розвитку суб'єктності як психологічної готовності до перетворення себе та дійсності.

3. У межах раціогуманістичного підходу (Г.О.Балл) також підкреслюється роль особистісної складової у професійній діяльності, а отже психологічної підготовці до неї. Важливим вважається становлення ціннісно-мотиваційного стрижня особистості як детермінанти її професійної спрямованості.

4. У межах андрагогічного підходу до підготовки фахівців (С.Болтівець, Ю.Жуков, М.Ноулз, В.Пуцов) основна увага приділяється урахуванню особливості дорослих, які навчаються при цьому зайняті професійною діяльністю. Організація їх навчання повинна будуватись на основних андрагогічних принципах: пріоритетності самостійного навчання; спільної діяльності, опори на професійний

досвід тих хто навчається;, індивідуалізації, елективності та контекстності навчання та ін. реалізація цих принципів при навчання психології здійснюється шляхом застосування інтерактивних та діалогових методів під час групової роботи, орієнтованої на усвідомлення та розв'язання проблем професійної діяльності з використанням минулого досвіду фахівців.

5. У межах компетентнісного підходу (Д. МакКлеланд, І Зимня, ДЖ. Патрик, Дж. Равен та ін) результати навчання виражаються через компетентності як динамічні комбінації знань, розуміння, умінь, цінностей, інших особистих якосте набутих реалізаційних здатностей особи до ефективної діяльності. Психологічна підготовка спрямована на формування професійно-дієвих особистісних установок і властивостей щодо засвоєння й ефективного використання психологічної інформації у процесі діяльності, а також відповідних вмінь, навичок, що дають змогу творчо і якісно здійснювати самоуправління навчанням, вихованням й розвитком особистості.

6. У межах процесуально-технологічного підходу (Л. Карамушка, В. Ложкін) увага акцентується на процесі та технологіях підготовки фахівців. Психологічна підготовка являє собою процес формування психологічної готовності фахівців до професійної діяльності, що складається з інформаційно-сміслового, діагностичного та корекційно-розвивального компонентів, передбачає використання інтерактивних технологій (інтерактивних міні лекцій, практичних занять, групових дискусій, мозкового штурму, рольових і ділових ігор, аналізу професійних ситуацій, індивідуальних домашніх завдань тощо).

7. У межах аксіологічного підходу (О.Анісімов, А.Деркач та ін.. психологічна підготовка розглядається як невід'ємна складова забезпечення майстерності та професіоналізму, досягнення вершин у професії (професійного «акме»), що передбачає набуття соціально-морального досвіду, ціннісного ставлення до діяльності, мотиваційної готовності на основі узгодження особистістю складних колізій як особистісного так і професійного розвитку: усвідомлення предмета і умов діяльності(розуміння суті самої професії, її законів), навколишнього соціального та професійного світу, себе як професіонала, а також можливості

самореалізації особистості в контексті життєвого і професійного шляху. У процесі психологічної підготовки відповідно до цього підходу має сформуватися професіонал як особистість, що володіє нормами професії як у мотиваційному, так і в інструментальному планах, слідує професійній етиці; результативно й успішно, з високою продуктивністю і якістю здійснює свою трудову діяльність, відзначається розвинутими професійними перспективами, самостійно будує сценарій свого професійного життя, розвиває свою особистість і індивідуальність засобами професії, протистоїть зовнішнім перешкодам, збагачує досвід професії оригінальним творчим внеском, сприяє підвищенню престижу своєї професії в суспільстві та суспільного інтересу до неї.

8. У межах рефлексивно-інноваційного підходу (Д. Колб, І. Семенов, С. Степанов, Д. Шон и др.) психологічна підготовка трактується як процес самопізнання та самоусвідомлення професійно важливих рис особистості в спеціальних формах підготовки, що забезпечують реалізацію творчого потенціалу особистості в інноваційно-розвивальному середовищі. Центральним механізмом, що забезпечує якість такої підготовки є рефлексія, яка сприяє перетворенню інформації в знання на основі індивідуального досвіду [112, с. 8-12].

Проведений даним авторським колективом аналіз дозволив зробити методологічно важливий для нашого дослідження висновок: «...у межах різних концептуальних підходів йдеться про акцентування розуміння сутності психологічної підготовки особистості до професійної діяльності в різних її аспектах, тому доцільним уявляється інтегрований підхід до тлумачення цього поняття і, відповідно, розроблення концептуальної моделі психологічної підготовки...».

Отже, зорієнтованість на такий інтегрований підхід передбачає врахування таких аспектів при пошуку шляхів оптимізації психологічної підготовки в системі післядипломної педагогічної освіти:

- 1). Органічне поєднання спільної, колективної та індивідуальної діяльності.
- 2) Зорієнтованість на діагностування і розвиток особистісних професійно значущих рис.
- 3) Створення умов для проявів суб'єктності слухачів під час навчання.

4) Мотивація формування психологічних компетентностей в самоосвітній діяльності.

5) Використання у навчальному процесі інтерактивних технологій.

6) Залучення слухачів до професійної рефлексії, переосмислення життєвого і професійного досвіду.

7) Створення розвивального освітнього середовища як у процесі навчання на курсах підвищення кваліфікації так і безпосередньо у навчальних закладах через методичну роботу та індивідуальні консультації.

8) Врахування при визначенні змісту і організації навчального процесу специфіки навчання дорослих.

Зупинимось більш детально на тих методологічних напрямках, які мають безпосереднє відношення для вирішення конкретних проблем організації процесу навчання дорослих в системі підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Перш за все, це стосується такого напрямку, як андрагогіка

Андрагогіка – теорія навчання дорослих, яка виходить з того, що мета сучасного підходу до освіти фахівців полягає у сприянні розвитку та збагаченні цілісної особистості дорослої людини, прояву її самобутності, актуалізації і прихованих здібностей та можливостей [14].

Наприкінці 20-х років XX століття на зміну концепціям про недоцільність освіти дорослих, що були поширені на початку століття, приходить впевненість про можливість, а згодом і необхідність освіти такого роду. Значний внесок у розвиток освіти дорослих зробили видатні американські вчені Дж. Д'юї та Е. Лідерман, ідеї яких дали змогу сформулювати філософські основи навчання дорослих, спираючись на досвід людини та її спрямування на досягнення практичних цілей. Саме на цьому підґрунті зародилася андрагогічна ідея, яка надалі розвивалася під впливом певних течій прогресивної філософії і психології (гуманістичного підходу), що були пов'язані з усвідомленням індивіда та його головної ролі у розвитку суспільства і власної особистості.

Андрагогіка об'єднує знання про специфіку дорослої людини, з урахуванням її віку, освітніх та життєвих потреб, наявних і прихованих здібностей та

можливостей, індивідуальних особливостей і досвіду, психіки і фізіології. Ця наука вивчає форми, методи і засоби організації навчання дорослих людей з метою полегшення їхнього навчання, задоволення їхніх освітніх потреб, підвищення операційності отриманої освіти під час вирішення життєвих проблем, досягнення індивідуальних цілей, самореалізації особистості [109].

Остаточне формування андрагогічного підходу до навчання датують серединою 70-х років і пов'язують з іменем видатного американського андрагога Малкома Ноулза. Андрагогічний підхід ґрунтується на тому, що для дорослої людини важливе відчуття власної участі у будь-яких рішеннях стосовно неї, а не покладання на рішення інших. Звідси необхідність будувати освітній процес з урахуванням індивідуальних потреб і можливостей осіб, що навчаються. Але не кожний фахівець усвідомлює свої реальні освітні потреби, що забезпечують йому надалі професійне та життєве зростання, загальнокультурний розвиток. Оскільки готовність та здатність до розвитку не можуть бути штучно закладені в особистості, бо є суто природними, їх необхідно активізувати створенням більш ефективних рольових моделей, залученням фахівців до планування власної кар'єри, оцінювання розриву між наявним та бажаним освітнім рівнем тощо [109].

Створення умов для самоусвідомлення та стимулювання освітніх потреб фахівців, що є однією з передумов самореалізації особистості, можна розглядати як важливе завдання андрагогічного підходу до післядипломної освіти, у здійсненні якого роль тих, хто навчає, набуває особливого характеру.

За андрагогічного підходу викладач з ментора та головного інформаційного носія перетворюється на співавтора навчального процесу, помічника у здобутті та опрацюванні необхідної інформації з різних джерел. До того ж сам викладач є лише одним і частіше не основним з цих інформаційних джерел. Роль викладача більш дорадча, ніж повчальна, він допомагає фахівцеві визначити структуру, план навчання, підібрати зміст, форми і методи його здійснення і безпосередньо стати автором власної освіти, тобто перетворитися з пасивного об'єкта навчання на активний суб'єкт його [54; 109].

Таким чином, андрагогічний підхід ґрунтується на чотирьох принципових

положеннях: 1) провідна роль у власній освіті належить самому фахівцеві; 2) навчання має виходити з індивідуальних особливостей того, хто навчається, відповідати його індивідуальним освітнім потребам та стимулювати зростання цих потреб; 3) у процесі навчання слід використовувати внутрішні сили особистості, спиратися на природне прагнення людини до саморозвитку, самовдосконалення, активізувати суб'єктивну сферу фахівця; 4) навчальний процес відбувається у спільній діяльності тих, хто навчає, з тими, хто навчається [109].

Як показала практика, андрагогічна ідея, без сумніву, має велике значення та особливу цінність для психолого-педагогічних наук. Однак втілення андрагогічного підходу у вітчизняну теорію і практику післядипломної освіти фахівців знаходиться на початковому етапі розвитку. Він поступово усвідомлюється і втілюється у практику навчання. У ракурсі андрагогічного підходу висуваються такі перспективні напрямки оптимізації процесу навчання, як індивідуальний підхід до слухачів, опора у навчанні на професійний досвід фахівців, впровадження рейтингової системи оцінювання, модульний підхід до навчання, побудова навчального процесу не за предметним принципом, а на основі життєвої (професійної, виробничої) проблеми або ситуації та ін [105; 109].

Ще однією актуальною проблемою системи освіти є розробка особистісного підходу, як складної теоретичної і практичної проблеми. Її складність зумовлена перш за все тією обставиною, що особистість є чи не найскладнішим утворенням у світі і одночасно – суб'єктом перетворення цього світу і самого себе. Водночас ключову роль у розв'язанні цієї проблеми відіграє психологія, оскільки особистість – це передусім психічне новоутворення. Тому психологічні закономірності займають центральне місце у загальнонауковому уявленні про особистість, її розвиток і діяльність [109].

Аналіз наукової літератури свідчить, що це питання розглядається тільки в напрямку шкільної та вищої освіти.

Сучасні вимоги до реалізації особистісного підходу визначалися у дослідженнях таких відомих психологів, як К. О. Абульханова-Славська, В. В. Давидов, В. О. Моляко, Л. М. Проколієнко, І. С. Якиманська, О. Г. Асмолов,

В. В. Столін, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко та ін.

У 70-90-ті роки питання необхідності особистісного підходу у психології і педагогіці неодноразово порушувались у працях В. О. Сухомлинського, І. С. Кона, А. В. Петровського, Б. О. Федоришина, І. Д. Беха та ін.

Протягом останніх років значно зростає інтерес до особистісного підходу саме у педагогічній психології та практичній педагогіці. Враховуючи складність розробки такого підходу, дослідники вважають за доцільне здійснювати його побудову на шляху переходу до нього від інших, більш розроблених підходів. Тому пропонуються такі форми, як „особистісно-соціально-діяльнісний підхід” (О. В. Барабанщиков і М. Ф. Федоренко), „принцип діяльнісно-особистісного підходу” (В. І. Андреев), „особистісно-діяльнісний підхід” (І. О. Зимня), „системний особистісно-діяльнісний підхід” (Л. М. Деркач), „індивідуально-особистісний підхід” (О. Я. Савченко).

О. М. Пехота вважає, що особистісний підхід доцільно розглядати як важливий психолого-педагогічний принцип, як методологічний інструментарій, основу якого становить сукупність вихідних концептуальних уявлень, цільових установок, методико-психодіагностичних та психолого-технологічних засобів, які забезпечують більш глибоке цілісне розуміння, пізнання особистості людини і на цій основі її гармонійний розвиток в умовах існуючої системи безперервної освіти. Вона підкреслює, що існує тільки один спосіб реалізувати особистісний підхід у навчанні – зробити навчання сферою самоствердження особистості. Особистісно стверджувана ситуація – це та, яка актуалізує сили особистості. Будь-які педагогічні успіхи зумовлені актуалізацією власних сил особистості викладача і слухачів [109].

Особистісно орієнтована освіта реалізується через діяльність, яка має не тільки зовнішні атрибути спільності, але й своїм зовнішнім змістом передбачає співробітництво, саморозвиток суб'єктів навчального процесу, виявлення їх особистісних функцій. Дослідженням особистісно-орієнтованої освіти опікуються І. С. Якиманська, В. В. Сериков, І. Д. Бех, В. В. Рибалка та ін.

Метою особистісно орієнтованого навчання є процес психолого-педагогічної допомоги особистості в становленні її суб'єктності, культурної

ідентифікації, соціалізації, життєвого самовизначення. Перефразовуючи О.М.Леонтьєва, можна сказати, що навчальний процес насичений знаннями, які повинна засвоїти особи, а потрібно, щоб був насичений розумінням [109].

Ю. М. Кулюткін. наголошує на необхідності формування у педагога вміння використовувати теоретичні знання у вирішенні конкретних педагогічних ситуацій. Він зазначає, що розв'язання вчителем практичних завдань потребує від нього вміння інтегрувати знання, здобуті у процесі вивчення психології, педагогіки, методики викладання тих чи інших предметів. Багато викладачів-методистів зовсім не обізнані із здобутками сучасної психології. Психологи, у свою чергу, не знають методичних знахідок, нових технологій тощо [81].

У наш час дуже актуальним є питання про перехід від традиційного інформаційного підходу до проблемно-методологічного. На це вказують Н. В. Чепєлева, В. А. Семиченко, Ю. М. Кулюткін, Г. С. Сухобська, В. А. Кан-Калік, А. В. Петровський. Суть такого підходу полягає не в повідомленні готових висновків і рецептів, тим більше, що різноманітність практичних ситуацій не може бути охоплена цими рецептами. До того ж намагання звести складну й різноманітну діяльність учителя лише до готових рекомендацій та схем спричиняє формування у нього догматичного мислення, перешкоджає вихованню творчого підходу до своєї справи [44; 79; 81; 126; 130; 149; 167].

Для запобігання цьому явищу ще під час навчання у вузі перед студентами необхідно розкривати шляхи вирішення типових проблем, що виникають у практиці навчально-виховної роботи, і тим самим готувати майбутніх учителів до їх творчого розв'язання. Із згаданою метою розроблені відомими психологами Ю. М. Кулюткіним та Г. С. Сухобською «ситуаційні» методи навчання педагогів. Об'єктом аналізу студента в даному випадку виступають практичні ситуації, а сам він ставиться у позицію дослідника, який має відшукати засоби аналізу певної ситуації, визначити критерії та показники її оцінки, оптимальний спосіб дій [167].

Така організація навчального процесу забезпечує практичне використання здобутих знань.

Для активізації діяльності студентів на лекції викладач повинен також

дотримуватися певних соціально-психологічних вимог, що забезпечують більш ефективне її сприймання і врешті-решт стимулюють зростання професійної майстерності майбутніх учителів Згадані вимоги були визначені В. А. Кан-Каліком. Наведемо деякі з них (наводиться за: [167]).

1) Насамперед це встановлення тісного психологічного контакту з аудиторією. Такий контакт забезпечує не тільки процес передачі інформації, а й її особистісне сприймання студентами.

2) Використання під час лекції елементів бесіди, риторичних запитань, роздумів викладача тощо.

3) Наявність певної логіки у чергуванні фактів і узагальнень, теоретичного матеріалу та яскравих прикладів.

4) Створення в аудиторії атмосфери колективного пошуку, спільних роздумів. Це дуже важливо у першу чергу для впровадження проблемного навчання, яке успішно реалізується не тільки завдяки змістовним, методичним, а й комунікативним компонентам.

5) Побудова цілісної системи взаємин викладача і студентів протягом усього періоду навчання. Вона забезпечує розвиток у молоді інтересу до навчання, позитивно позначається на підвищенні рівня мотивації до нього.

Таким чином, перебудова змісту психологічних курсів, впровадження нових технологій навчального процесу, використання різноманітних засобів активізації розумової діяльності студентів на заняттях сприяють формуванню у них систематизованих теоретичних знань. Однак у нинішніх умовах поряд з питаннями глибокого оволодіння студентами психолого-педагогічними знаннями дедалі більшого значення набуває і формування в них уміння використовувати ці знання у своїй майбутній учительській діяльності.

Такий підхід до психологічної підготовки педагога передбачає застосування, крім традиційних форм навчання студентів, активних методів соціально-психологічного навчання. Найбільш поширеними з них є дискусійні та ігрові методи, аналіз конкретних ситуацій, різноманітні види тренінгу.

На думку В.Радул, найефективнішою формою підвищення кваліфікації

вчителів є вдосконалення організації самоосвіти. Це пояснюється тим, що під час самоосвіти учитель цілеспрямовано здійснює самореалізацію [116].

Психологічні знання, які даються на курсах підвищення кваліфікації, повинні лягати на базові, отримані під час навчання у вузі, і кожного разу поповнюватись і збагачуватись (вдосконалюватись), а не повторюватись.

На думку В. Федорова, психологічні знання у професійній майстерності вчителя відіграють значну роль. Проблема полягає в необхідності визначення тих напрямків курсової підготовки з психології, які оптимально відповідають особливостям педагогічної діяльності. Психологію недостатньо вивчити як навчальний предмет. Вона може стати чи не стати головним чинником індивідуального стилю діяльності та мислення фахівця. Він пропонує для курсової перепідготовки модель формування психологічних знань вчителя, яка містить декілька рівнів і покликана акцентувати спрямованість психологічних знань на професійне самоствердження [161].

Перший рівень – психологічні знання, які конче потрібні вчителю для ефективної навчальної діяльності. Це психологічний інструментарій психодіагностики, корекції когнітивної сфери. Тут виникає питання: які умови для курсової підготовки є оптимальними для опанування психодіагностичними й корекційними вміннями? Практичний психологічний досвід набувається тренуванням сенсорних, мислительних навичок і вмінь. Знання транслуються через особистісне спілкування з викладачем, закріплюються в системі нерефлексивних норм, стандартів, як інтелектуальні навички. Критерієм оптимальності психологічної інформації цього рівня виступає ефективність умінь вчителя створювати умови для розвитку здібностей дітей. Психотренінги стають важливим чинником формування індивідуального стилю діяльності, індивідуалізації педагогічних знань. Але ефективність психотренінгу має чітку часову константу. А цю вимогу неможливо задовольнити в межах програмних годин.

Когнітивний зміст психологічних знань першого рівня – констатація властивостей та порядку операцій, що „обслуговують” практичну навчальну діяльність вчителя. Тут переважає індивідуальна консультативна та тренінгово-

інструментальна форма занять з психології. Отже, цей режим потребує значно більшого обсягу годин, ніж це передбачено програмою курсової підготовки.

Другий рівень – психологічні знання з терену духовно-практичної діяльності педагога. Ці знання набуваються шляхом накопичення, перетворення та поширення соціального й пізнавального досвіду.

Особливості психологічних знань другого рівня: синкретизм видів діяльності, що формують ці знання; непряма зумовленість практичною діяльністю; здатність зворотного впливу на практичну діяльність.

Основа та джерело відтворювання психологічних знань другого рівня – особистісне та соціальне спілкування. Засоби трансляції знань: переконання, апелювання до соціальних стереотипів, моральних настанов. Отже, знову постає питання про проведення повноцінного психотренінгу спілкування чи особистісного зростання, на яких має відбуватися трансляція взірців поведінки й спілкування. Зміст таких знань – це не стільки абстрактні поняття, скільки наочно-образне втілення психологічної культури. Когнітивний зміст – оцінки, ідеали, колізії, психотехніка діалогу тактика порівняння й визначення дійсного, можливого, належного. Рациональна основа – гармонійне поєднання потреб та можливостей педагога, стану, перспектив його духовного розвитку, його впливовості на особистісне становлення дитини.

Третій рівень – теоретичні психологічні знання, які закладають основу обсягу знань (тезуарису) вчителя, понятійний апарат його свідомості. Протягом свого робочого часу вчитель має приймати неординарні педагогічні рішення. Від його інтелекту та психологічної культури залежить оптимальність його рішень, їх відповідність ситуації, особливостям діалогічного простору. На інтелектуальне рішення вчителя впливає тезаурус його досвіду. Усвідомлення цього досвіду набуває теоретичного значення світобачення та світовідношення [161].

Змістовий розподіл психологічних знань вчителя як чинника його професійної компетентності і майстерності веде до диференціації курсу психологічної перепідготовки педагога. Чіткий розподіл за особливостями застосування психології у різних видах діяльності педагога дає змогу впровадити в практику гуманістичну

модель підвищення психологічних знань педагога.

Одним із складових професійного мислення педагога є вміння психологічно ефективно розв'язувати проблеми, що виникають у контексті шкільного життя. Основою цих умінь є професійні психологічні знання, які мають не тільки всеохоплюючий, а й загально-конкретний, більше того, ймовірний характер.

Розв'язання педагогічних проблем, навчальних чи комунікативних, соціальних чи міжособистісних, є виміром професійності вчителя. Тому відповідь на запитання, які психологічні знання є атрибутом педагогічної майстерності, досить чітка: ті, що потрібні вчителю для розв'язання педагогічних проблем, прийняття психологічно оптимального рішення. Педагогічне рішення інтегрує інтелектуальні, емоційні, вольові характеристики особистості. Отже, вони й мають стати цілеспрямованим курсом. А поряд з ними й нормативні засоби складання умовиводів, процесуальні дискурсивні особливості, логічна компетентність, психологічна проникливість, інтуїція як чинники психологічної культури педагога.

Для побудови курсу практичної психології перед викладачами постають такі нагальні завдання:

- визначення „базового” тезаурусу, психодіагностичного інструментарію вчителя;
- розробка проблемних завдань, нормативних вимог щодо їх формулювання, визначення структурних особливостей;
- визначення типології індивідуальних стилів діяльності педагога;
- створення методики психологічного забезпечення ефективності індивідуального стилю діяльності [161].

Е. Стоунс вважає: «Ретельного вивчення потребує навчання, а не вчителі. Не те, що вони нас зовсім не цікавить, але просто ведучи детальний аналіз різних характеристик нібито різних типів вчителів, ми навряд чи просунемося далеко в галузі педагогіки. Правда, у наш час дослідження, що описують різні типи вчителів, досить поширені, і наймоднішим є розподіл вчителів на «новаторів» і тих, що «дотримуються традиційних методів викладання». На щастя, подібно до учнів, вчителі більше схожі один на одного, ніж відрізняються один від одного. Якби це

було не так, загальні принципи навчання виявилися б неможливими, і такий предмет, як педагогіка, не існував. Кожен вчитель міг би мати свій, власний спосіб передачі знань. Оскільки це не так, хоча вчителі, безсумнівно, різняться між собою, то наявність істотної схожості дозволяє нам, з одного боку, зробити необхідні узагальнення про природу навчання, а з іншого, - що більш важливо - пристосувати загальні принципи навчання до індивідуальності вчителів, які мають різний темперамент і склад розуму.» [145, с.41].

Створення теорії і методики післядипломної освіти – одна з важливих умов підвищення професійної компетентності педагогічних працівників. Перед усім слід визначити та науково обґрунтувати сутність післядипломної освіти, її зміст, ефективну систему функціонування.

Це відображено в «Концепції розвитку післядипломної освіти в Україні». «Метою післядипломної освіти є задоволення індивідуальних потреб громадян у особистісному та професійному зростанні, а також забезпечення потреб держави в кваліфікаційних кадрах високого рівня професіоналізму та культури, здатних компетентно і відповідально виконувати посадові функції, впроваджувати у виробництво новітні технології, сприяти подальшому соціально-економічному розвитку суспільства.

Серед завдань системи післядипломної освіти, що мають бути вирішеними, основними є:

- приведення обсягів та змісту перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців у відповідність із поточними та перспективними потребами держави;
- формування змісту навчання, виходячи з його цільового спрямування, посадових обов'язків фахівців, попередньо здобутої ними освіти, досвіду діяльності, індивідуальних інтересів і потреб громадян;
- застосування сучасних навчальних технологій, що передбачають диференціацію, індивідуалізацію, запровадження дистанційної, очно-заочної та екстернатної форми навчання;
- розробка та постійне вдосконалення змісту післядипломної освіти;

- забезпечення органічної єдності з системою підготовки фахівців шляхом урахування потреб ринку праці;
- оптимізація мережі навчальних закладів системи післядипломної освіти на засадах поточного та стратегічного планування потреб у професійному навчанні фахівців;

Завдання мають вирішуватись на основі вдосконаленої нормативно-правової бази загальнонаціональної системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців.

Зміст післядипломної освіти визначається на основі вимог суспільства до кадрового забезпечення галузей господарства, до засобів, форм і методів професійної діяльності на основі освітньо-професійних програм відповідного напрямку та включає широкий спектр фахової, соціальної, економічної, правової, організаторської підготовки фахівців тощо. Навчання забезпечує поєднання фундаментальності науково-теоретичного матеріалу з практичною спрямованістю у вирішенні конкретних завдань розвитку відповідних галузей .

В основу підвищення кваліфікації, перепідготовки фахівців та інших форм післядипломної освіти повинні закладатися прогресивні технології, які стимулюють зацікавлене ставлення слухачів до теоретичних знань та передового досвіду, відбивають у формах і методах навчання цілісний і загальний зміст професійної діяльності, сприяють засвоєнню ефективних способів вирішення фахових проблем.» [69].

Проведений теоретичний аналіз і досвід практичної діяльності засвідчує, що дослідження і розробки методичних засад, організації, змісту та структури неперервної освіти торкаються в основному педагогічних аспектів, тоді як задоволення потреб учителів у психологічних знаннях поки що є недостатнім. До недоліків в організації процесу викладання психології на курсах підвищення кваліфікації можна віднести наступні:

1. На психологічну складову в межах курсів підвищення кваліфікації відводиться мало часу.
2. Відсутні чіткий зміст і стандарти курсової підготовки з психології.
3. Формальний характер як з боку викладання дисципліни, так і з боку

слухачів (сподівання на «готові рецепти» вирішення проблемних ситуацій); не задіяні механізми активності слухачів (не використовується практичний досвід вчителів; мінімальна включеність слухачів у діяльність).

4. Відсутній прямий вплив на кар'єру, професійне зростання, якість у роботі.

5. Відсутній зворотній зв'язок з реальними потребами слухачів.

6. Дубляж змісту при неодноразовому проходженні вчителями курсів підвищення кваліфікації

Таким чином, на сьогодні в системі післядипломної освіти склалась суперечлива ситуація. З одного боку, всі сучасні концептуальні підходи до організації процесу навчання значною мірою спираються на психологічні аспекти, що пов'язані як з цілями, так і з змістом навчання, передбачають не лише оволодіння психологічними знаннями, а і сприяння особистісному розвитку фахівця. З іншого боку, реальна організація навчального процесу у процесі курсової підготовки не дозволяє повною мірою реалізувати ці складні завдання.

На наш погляд, сприяти підвищенню ефективності навчання психології, реалізації складного спектру завдань може впровадження в систему післядипломної освіти такої організаційної моделі, яка б забезпечувала:

- Диференціацію навчання, тобто, етапність надбання психологічної компетентності відповідно до: а) рівня кваліфікації; б) предмету, що викладається; в) наступності в проходженні періодичних курсів підвищення кваліфікації. Це дозволило б упорядкувати зміст навчання психології відповідно до типових (інваріантних) потреб педагогічних працівників різних категорій.

2) Індивідуалізації навчання психології, що дозволило б врахувати індивідуальні потреби слухачів.

3) Поєднання аудиторної роботи під час перебування слухачів на курсах підвищення кваліфікації в закладах післядипломної педагогічної освіти з наданням індивідуальних консультацій, розробки і психологічного супроводу індивідуальних програм особистісного розвитку вчителів, взаємодією викладачів закладів ППО з методичною службою шкіл.

4) Впровадженням системи психологічного діагностування з визначенням

усвідомлених і неусвідомлених потреб учителів у психологічному супроводі.

Висновки до розділу 1.

Аналіз теоретико-методологічних аспектів психологічної підготовки в системі післядипломної педагогічної освіти дає підстави для наступних висновків.

1. Світові і вітчизняні тенденції розвитку освіти довели важливість оптимізації системи післядипломної освіти як важливого напрямку подальшого соціального розвитку. Відмова від принципу «Освіта на все життя» на користь ідеї освіти протягом життя висуває нові вимоги до мети, завдань і організації діяльності відповідних навчальних закладів.

2. Аналіз основних методологічних підходів до організації освітніх систем довів їх зорієнтованість на особистість, вагомість психологічного фактору на всіх рівнях функціонування: цільовому (гуманізація освітнього процесу, його зорієнтованість на розвиток особистості), змістовому (формування психологічних компетентностей всіх суб'єктів освітньої діяльності), результативному (підвищення рівня психологічної готовності до творчої професійно діяльності).

3. Організація діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти з надання освітніх послуг повинна будуватись на врахуванні специфіки навчання дорослих, що передбачає визнання: пріоритетності самостійного навчання; спільної діяльності, опори на професійний досвід тих хто навчається; індивідуалізації, елективності та контекстності навчання.

4. Важливою складовою змісту навчання у процесі підвищення кваліфікації сучасних фахівців, і, перш за все, педагогічних працівників є навчання психології, яке покликане вирішувати водночас ряд важливих завдань: а) подолати недоліки психологічної підготовки майбутніх вчителів у процесі навчання у вищій школі (надмірна затеоретизованість психологічних знань, відсутність навичок вирішення конкретних життєвих проблем тощо); б) попередити або подолати професійні деформації, які неминуче виникають у процесі професійної діяльності; в) сформувати психологічну готовність до інноваційних змін, які відбуваються у

педагогічних системах; г) сформувати потребу у неперервному професійному розвитку і саморозвитку, тощо.

5. У традиційній організації процесу навчання психології виявлено ряд недоліків: а) обмаль часу, що відведено на психологічну складову в межах курсів підвищення кваліфікації; б) відсутність чіткого змісту і стандартів курсової підготовки з психології; в) формальний характер навчання; г) відсутність механізмів стимулювання активності слухачів (не використовується практичний досвід вчителів; мінімальна включеність слухачів у діяльність); г) відсутність прямого впливу на кар'єру, професійне зростання, якість у роботі; д) відсутність зворотнього зв'язку з реальними потребами слухачів; е) дубляж змісту при неодноразовому проходженні вчителями курсів підвищення кваліфікації

6. Сприяти підвищенню ефективності навчання психології, реалізації складного спектру завдань може впровадження в систему післядипломної освіти такої організаційної моделі, яка б забезпечувала:

- диференціацію навчання, тобто, етапність надбання психологічної компетентності відповідно до: а) рівня кваліфікації; б) предмету, що викладається; в) наступності в проходженні періодичних курсів підвищення кваліфікації, що дозволило б упорядкувати зміст навчання психології відповідно до типових (інваріантних) потреб педагогічних працівників різних категорій;

- індивідуалізацію навчання психології, що дозволило б врахувати індивідуальні потреби слухачів;

- поєднання аудиторної роботи під час перебування слухачів на курсах підвищення кваліфікації в закладах післядипломної педагогічної освіти з наданням індивідуальних консультацій, розробки і психологічного супроводу індивідуальних програм особистісного розвитку вчителів, взаємодією викладачів закладів ППО з методичною службою шкіл.

- впровадженням системи психологічного діагностування з визначенням усвідомлених і неусвідомлених потреб учителів у психологічному супроводі.

Основні результати цього етапу дослідження було опубліковано у таких працях автора:

У наукових фахових виданнях:

1. Дубчак О. Б. Психологічні компоненти як невід’ємна складова програми підвищення кваліфікації вчителів. / О. Б. Дубчак / Збірник наукових праць Інституту психології Г.С.Костюка АПН України; [за ред. С. Д. Максименка] – К. : 2004, т.VI, в.5. – С. 82-88

Наукові праці апробаційного характеру:

2. Дубчак О. Б. Психологічні компоненти програми підвищення кваліфікації. / О. Б. Дубчак / Національна освіта: провідні тенденції та перспективи (до 140-річчя від дня народження Б. Д. Грінченка) : Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції / [Редкол.: Н. М. Бібік та ін.]. – К. : КМПУ імені Б. Д. Грінченка. 2004. – 191 С. 133 – 135.
3. Дубчак О. Б. Підвищення рівня психологічної культури вчителя в системі післядипломної освіти. / О. Б. Дубчак // Соціально-психологічні особливості професійної діяльності працівників соціальної сфери: (Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції 11-12 квітня 2006 р.) – Мелітополь : 2007. – С. 84–89.

РОЗДІЛ 2

ВИЗНАЧЕННЯ СТАНУ НАВЧАННЯ ПСИХОЛОГІЇ І ПЕРСПЕКТИВ ВПРОВАДЖЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ МОДЕЛІ НА ЗАСАДАХ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ ТА ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ

2.1. Загальне, специфічне і особливе в потребах вчителів щодо змісту навчання психології у закладах післядипломної педагогічної освіти.

Освіта дорослих – особлива галузь педагогічної роботи і практики, яка має ряд суттєвих ознак. Вона передбачає роботу з особами, у яких сформований певний стереотип мислення на основі власного соціального і професійного досвіду, який досить часто негативно впливає на їхню інноваційну діяльність. Тому розвиток педагога як особистості і як професіонала має здійснюватись за умови, коли він займає позицію активного суб'єкта діяльності, в якій реалізуються його творчі сили і здібності. З цього погляду вчителів слід давати для вибору гнучкі, мобільні і динамічні методи навчання, які стимулюють його професійний ріст та розвиток [47; 55; 57; 60; 77].

На становлення педагога як професіонала впливають багато факторів. Н.В.Клюєва зазначає деякі з них: вік, педагогічний стаж і особливості професійно-педагогічної діяльності [63].

Перші п'ять років відбувається адаптація молодого спеціаліста до умов роботи у школі. Він достатньо підготовлений теоретично, однак умінь і навичок не вистачає. У педагога-початківця ще не сформовані професійно значимі якості. На початку своєї професійної діяльності молодий учитель зосереджений на собі, на своїх можливостях, орієнтується, в основному, на знання, отримані у виші. Він відкритий до новацій, до змін в собі, в оточенні, легко переносить ситуацію оцінки своєї діяльності і ще не до кінця визначився у професійному плані.

Формуючи свій професійний простір, завойовуючи авторитет, молодий спеціаліст часто використовує дисциплінарні методи впливу, що в основному дає

негативний зворотній ефект. У його висловлюваннях на уроці переважають вказівки, негативні звертання, демонструється зверхність, підкреслюється дистантність, що веде до непорозумінь, конфліктів як з учнями, так і з їх батьками і, як наслідок, з адміністрацією. Це вказує на те, що молоді спеціалісти не володіють навичками професійного безконфліктного спілкування.

На другому етапі (в наступні 6 – 10 років) формується професійна позиція педагога, збільшується значимість професійної діяльності для нього. Педагог вдосконалює методи і прийоми роботи з учнями. Зменшується кількість конфліктів, пов'язаних із потребою самоствердження. З'являється упевненість у собі, своїх можливостях.

Вчителі зі стажем роботи 11 – 15 років, як правило, починають переживати так звану «педагогічну кризу», пов'язану з усвідомленням протиріччя між бажанням щось змінити (методи роботи, стиль спілкування з дітьми тощо) і можливостями. Вчителі цієї категорії більше цікавляться учнівським життям. Вимоги, погрози і покарання використовуються за необхідності, віддається перевага конструктивній взаємодії. На цьому етапі можлива стереотипізація професійної діяльності.

Наступний період роботи у школі (16 – 20 років) співпадає із так званою кризою «середнього віку». Це особливий період життя людини, коли вона проводить попередні підсумки своїх досягнень, співставляє їх зі своїми цілями, планами, поглядами. Тут може виникнути внутрішній конфлікт між «Я-реальним» і «Я-ідеальним», в разі якщо людина не задоволена своїми результатами, якщо амбіції перевищували внутрішні резерви і можливості.

За належної профілактичної роботи і психологічного супроводу – це період розквіту професіоналізму, творчій підйом, захоплення своєю справою, або ж, навпаки зниження професіоналізму, формування захисних механізмів.

Найвищих результатів праці досягають учителі зі стажем роботи 21 – 25 років. Це досвідчені вчителі. У психологічному сенсі 43 – 45-літні вчителі мають можливість присвятити себе професії, так як їх діти стають вже самостійними, досягається певна стабільність у соціально-економічному плані. Разом з цим учителі цієї категорії не завжди готові до контакту з психологом.

Учитель зі стажем більше 25 років хворобливо сприймає атестацію, інколи вбачаючи у ній бажання зачепити його, виявити професійні помилки. У цьому віці знову можливе виникнення такої психологічної хвороби, як „синдром згорання”. На думку Н. В. Ключової, тут необхідно розрізняти такі сторони цього явища, як не лише біологічне, а і професійне старіння (яке характеризується неприйняттям нового, порушенням стосунків партнерства з учнями) і психоемоційне перенапруження [63].

До таких наслідків професійної деформації приходять, як правило, педагоги, які не змогли вчасно виявити й усвідомити професійні викривлення та пройти профілактичні, а за необхідності й корекційні заходи. Інші ж фахівці, навпаки, більш творчо підходять до своєї роботи, намагаються співпрацювати зі шкільним психологом і взагалі налаштовані співпрацювати у мультидисциплінарній команді.

Отже можна стверджувати, що на кожному етапі професійного становлення необхідні не універсальні, а типові (наприклад, пов’язані з категорією) зміст, методи і форми психологічної роботи з педагогами.

Логічно також припустити, що психологічні потреби і проблеми вчителів будуть пов’язані також з їх спеціальністю, від якої безпосередньо залежить зміст, форми роботи, ціннісні орієнтації, вимоги до особистісних, професійних якостей педагогів.

На основі проведеного теоретичного аналізу і вивченого досвіду організації навчального процесу в закладах післядипломної педагогічної освіти визначено психолого-педагогічні та організаційні особливості викладання психології в системі післядипломної педагогічної освіти. Проаналізовано недоліки організації курсів підвищення кваліфікації вчителів і розроблено шляхи їх усунення (табл. 1.1).

Для викладання в системі післядипломної освіти необхідне визначення засад диференціації навчання, тобто виявлення тих типових проблем і потреб у психологічних знаннях, що притаманні певним категоріям слухачів (дозволяє комплектувати групи для навчання за відповідними проблемами); індивідуалізації, що відповідає специфічним проблемам окремих слухачів (дозволяє надавати адресну індивідуальну психологічну і методичну допомогу).

Таблиця 1.1.

Психолого-педагогічні особливості організації навчального процесу під час курсової підготовки вчителів (авторська розробка)

№	Недоліки	Шляхи усунення
1	2	3
1	Мало часу на курс психології.	Поєднання аудиторної роботи з самоосвітою, індивідуальними і груповими консультаціями в атестаційний і міжатестаційний період. Консультації в режимі «online»
2	Відсутність чіткого змісту, стандартів.	Виявлення актуальних усвідомлених і неусвідомлених проблем вчителів. Визначення концептуальних основ навчання для всіх категорій фахівців, відмова від інтуїтивного або еклектичного підходів до його організації.
3	Формальний характер навчання; не задіяні механізми активності слухачів.	Мотивація навчання (специфіка ставлення дорослої людини до навчальної діяльності, характер позиції дорослих у навчанні, вплив власного практичного досвіду на засвоєння знань). Включеність в роботу через інтерактивні форми навчання.
4	Відсутність прямого впливу на кар'єру, професійне зростання, якість у роботі.	Оцінка на суб'єктивному рівні необхідності навчання. Створення соціально-освітнього простору, в якому є можливості для самовдосконалення, вдосконалення професійної компетентності, особистісного зростання.
5	Відсутність зворотнього зв'язку з реальними потребами слухачів.	Вивчення потреб слухачів для оперативного реагування на запити. Своєчасне включення відповідного змісту у процес навчання.

Для викладання в системі післядипломної освіти необхідне визначення засад диференціації навчання, тобто виявлення тих типових проблем і потреб у психологічних знаннях, що притаманні певним категоріям слухачів (дозволяє комплектувати групи для навчання за відповідними проблемами); індивідуалізації, що відповідає специфічним проблемам окремих слухачів (дозволяє надавати адресну індивідуальну психологічну і методичну допомогу).

Проведений теоретичний аналіз і вивчення особливостей організації навчання в системі підвищення кваліфікації довели необхідність індивідуалізації і

диференціації викладання психології шляхом вивчення реальних потреб педагогічних працівників у психологічних знаннях та розробки і впровадження відповідної організаційної моделі.

Розроблено програму констатувального експерименту спрямованого на: 1) з'ясування рівня психологічних знань слухачів різних категорій; 2) виявлення загального, специфічного й особливого в потребах учителів щодо змісту психологічної підготовки в закладах післядипломної педагогічної освіти; 3) виділення ієрархії потреб та запитів слухачів з різним стажем педагогічної роботи; 4) визначення змісту і форм психологічної підготовки.

У дослідженні брали участь різні за фахом учителі, а також вихователі групи продовженого дня середніх загальноосвітніх шкіл м. Києва у кількості 428 осіб, з них філологи – 131 особа, математики – 83 особи, вчителі початкових класів – 150 осіб і вихователі групи продовженого дня (надалі - ГПД) – 64 особи; та різні за категоріями: вища категорія – 185 учасника, перша категорія – 165 учасників, друга категорія – 78 учасників.

Емпіричне дослідження проводилося у Київському міському педагогічному університеті ім. Б. Грінченка, під час проведення курсів підвищення кваліфікації.

Розроблено комплексну методику на виявлення актуальних потреб вчителів у психологічних знаннях і визначення перспектив їх поглиблення (додаток А).

Комплексна методика складалась з дев'яти завдань:

1. Визначення орієнтацій вчителів в основних психологічних проблемах сучасної школи: узагальнені (як перелік психологічних проблем); через конкретні ситуації (приклади, прийоми їх коректного вирішення та інтерпретації).

2. Виявлення ставлень вчителів до психологічних знань: значущості для вчителів знань з психології; застосування знань з психології у практичній діяльності; самооцінки ступеня володіння психологічними методами.

3. Об'єктивна оцінка володіння опитуваними психологічними знаннями: володіння психологічними поняттями; уточнення спектру психологічних знань, які вчитель використовує в роботі.

4. Виявлення активності вчителів у поповненні психологічних знань: через

самоосвіту; через звернення до фахівців-психологів; як симбіоз (самоосвіта, консультація фахівців, лекції).

5. Гнучкість у засвоєнні нових форм роботи: зміна поглядів на навчання і виховання на основі нових знань; застосування інноваційних технологій в педагогічній практиці; застосування інноваційних технологій на пропозицію адміністрації.

6. Виявлення усвідомлених вчителями потреб у поповненні психологічних знань: напрями психології, які найбільше цікавлять учителів; запити учителів щодо психологічних знань.

7. Чинники навчання психології, яким вчителі надають перевагу: форми роботи, яким учителі надають перевагу при вивченні курсу психології; мотиви участі в тренінговій роботі.

8. Очікування учителів від навчання психології на курсах підвищення кваліфікації: очікування від участі в інтерактивній роботі (тренінгу); очікування учителів щодо організації процесу надання психологічних знань на курсах підвищення кваліфікації.

9. Визначення перспективних проблем, що вимагають поглибленого вивчення (визначення тем, в яких існує наявна потреба).

Для виявлення необхідності диференціації навчання було здійснено розподіл учителів за критеріями «категорія» і «спеціалізація».

У процесі дослідження виявлялася потреба у психологічних знаннях в залежності від цих критеріїв.

Для виявлення значущості психологічних знань для педагогів було запропоновано відповісти на питання, чи є потреба у сучасного вчителя у цих знаннях. 100% учасників дали ствердні відповіді, незалежно від категорій і спеціальностей.

Другим питанням було визначення, яке місце виділяється вчителями саме психологічному ракурсу їх діяльності. З цією метою було запропоновано скласти перелік проблем, що існують у сучасній школі.

Як відповіли вчителі, проблем у сучасній школі існує дуже багато. На основі

контент аналізу, усі відповіді було диференційовано за окремими блоками. В основі цієї диференціації лежав принцип виділення переважаючого фактору. Оскільки параметри важко формалізуються, нами було залучено 3 експерта з числа викладачів кафедри психології Київського міського педагогічного університету ім Б.Грінченка.

За допомогою експертів зазначені слухачами проблеми було розділено на такі блоки: *психологічний* (ускладнені стосунки в тріаді вчитель – учні – батьки, відсутність в учнів мотивації до навчання, робота з дітьми групи ризику, конфлікти і їх вирішення, агресивність учнів, адаптація учнів 1-го, 5-го, 10-го класів, готовність дитини до школи тощо), *соціальний* (низька культура поведінки учнів, негативний вплив суспільства на формування особистості, відсутність моральних ідеалів, байдужість батьків до навчання дитини, соціальна незахищеність учителя, порушення спілкування - ненормативна лексика, негативні звички - куріння, алкоголізм, зниження можливостей розвитку творчих здібностей і самореалізації дитини через гуртки, зниження можливостей продуктивної організації дозвілля учнів, учителів, зниження рівня освіти тощо), *економічний* (низька заробітна плата, відсутність учителів – чоловіків через малу зарплату, низька матеріальна база школи тощо), *індивідуально-професійний* (відсутність індивідуального підходу до особистості учня, низький рівень професіоналізму учителів, незнання вікових особливостей, авторитарність учителів, адміністрації, низький рівень психологічних знань у сучасного вчителя, відсутність умов для творчості вчителя, складні стосунки з адміністрацією, низький статус учителя, відсутність у нього моральних ідеалів тощо), *нормативно-педагогічний* (відсутність чіткої правової системи покарань, заохочень як учнів, так і вчителів), *адміністративний* (відсутність кваліфікованого психолога в школі, переповнені класи, перевантаження учнів, неоптимальне кадрове забезпечення, неефективна диференціація учнів згідно розумових здібностей, скорочення годин з основних предметів, відсутність в школі предмету психологія, недоліки в організації навчального процесу, суміщення посад класного керівника і вчителя-предметника, відсутність кімнати для релаксації тощо), *науково-методичний* (невідповідність змісту і методів навчання реаліям життя, низька якість підручників, відсутність єдиних навчальних програм, перенасиченість програм),

медичний (часті захворювання учнів, що спричиняють часті пропуски занять; затримка психічного розвитку дітей), *політичний* (необдуманість шкільних реформ, різний матеріальний стан учнів тощо). Слід відмітити умовність такого розподілу відповідей за блоками, адже кожен з них містить психологічну складову. Якісний аналіз відповідей які увійшли до певних блоків, засвідчує нерозуміння вчителями певної проблематики. Наприклад, жоден з опитуваних не виділив такої розповсюдженої в школі проблеми, як часті захворювання учнів, зниження внаслідок хвороби їх успішності навчання і порушення соціальних відносин, виникнення у них дидактогеній; як погіршення стану здоров'я самих вчителів, виникнення у них емоційного вигорання (медичний аспект). Недостатньо усвідомлюються педагогами, що працюють у Центральному регіоні України, проблема неперервного збільшення дітей трудових мігрантів, вкрай актуальна для Західної України (соціальний аспект). Не розглядається вчителями і проблема надмірної інтенсифікації навчальних навантажень на учнів, відсутність часу на повторення, закріплення навчального матеріалу, роботу над помилками тощо (науково-методичний аспект).

Таблиця 2.1.

**Розподіл вчителів за визначенням основних проблем сучасної школи
(авторська розробка)**

Критерії диференціації слухачів		За критерієм «Категорія»			За критерієм «Спеціальність»			
		Вища	Перша	Друга	Філолог.	Математ.	Поч. кл	ГПД
К-ть осіб		185	165	78	131	83	150	64
Основні проблеми								
1	Психологічний	75,7	72,1	100	90,1	74,7	75,3	68,7
2	Індивідуальний	21,6	14,5	20,5	13,7	12,0	26,0	21,3
3	Соціальний	28,6	15,8	23,1	19,8	26,5	10,7	54,7
4	Педагогічний	-	5,9	4,2	3,8	-	-	-
5	Економічний	15,1	44,8	25,6	25,9	32,5	26,7	25,0
6	Адміністратив.	19,5	18,2	7,7	16,0	13,2	22,7	9,4
7	Науково-метод.	3,2	16,4	16,7	10,7	16,9	8,7	7,8
8	Політичний	2,2	-	1,3	-	-	3,3	-
9	Медичний	1,6	-	-	-	-	2,0	-
10	Не визначились	14,1	7,9	7,7	10,7	6,0	12,7	10,9

Відсотки розраховувались відносно загальної кількості учасників, які часто надавали дві і більше відповідей.

При розподілі на блоки, за критерієм «Категорія» психологічних проблем виявилося найбільше, на це вказали 100% вчителів другої категорії, 75,7% – вищої і 72,1% – першої категорій.

На індивідуальні проблеми майже порівну вказали слухачі вищої (21,6%) і другої (20,5%) категорій, дещо менше таких відповідей у слухачів першої категорії – 14,5%.

Значимими для слухачів є також соціальні й економічні проблеми. Їх розподіл цікавий тим, що найбільше соціальними проблемами переймаються слухачі вищої категорії – 28,6%, дещо менше 23,1% – слухачі другої категорії і 15,8% – першої категорії.

Економічні проблеми більше хвилюють вчителів першої категорії – 44,8%, найменше (15,1%) – вчителів вищої категорії. 25,6% вчителів другої категорії теж переймаються цими питаннями.

На педагогічні проблеми вказали лише 5,9% респондентів першої категорії і 4,2% – другої, що є дивним, особливо для вчителів, які тільки починають свій професійний шлях.

На адміністративні проблеми вказали 19,5% респондентів вищої категорії, 18,2% – першої і лише 7,7% – другої категорій.

Науково-методичні проблеми практично однаково хвилюють вчителів другої і першої категорій (відповідно 16,7% і 16,4%). 3,2% вчителі вищої категорії вказали наявність таких проблем, можливо, тому, що працюють за авторськими чи альтернативними програмами, які самі обирали.

Тиск політичних проблем відчули 2,2% слухачів вищої категорії та 1,3% – другої категорії.

На медичні проблеми вказали лише 1,6% респондентів вищої категорії.

Не визначились, вказавши, що існує багато різних проблем, але без їх конкретизації 14,1% слухачів вищої категорії, 7,9% – першої та 7,7% – другої категорій.

За критерієм «Спеціальність» на найбільшу кількість психологічних проблем (90,1%) вказали вчителі-філологи. Майже однакові відсотки у вчителів математики і вчителів початкових класів (74,7% та 75,3% відповідно), і дещо менше їх виділяють вихователі ГПД – 68,7%.

На індивідуальні проблеми більше вказують вчителі, які працюють з молодшими класами: 26% – вчителі початкових класів та 21,3% – вихователі ГПД, можливо, тому, що відчують більшу відповідальність за навчання і виховання учнів, які перебувають під їх впливом постійно. Філологи зазначають 13,7%, а математики – 12% таких проблем.

54,7% вихователів ГПД переймаються соціальними проблемами. 26,5% вчителів математики та 19,8% вчителів-мовників також хвилюють ці проблеми у школі. Найменше на ці проблеми вказали учителі молодших класів – 10,7%.

На існування педагогічних проблем вказали лише 3,8% вчителів мови.

На існування економічних проблем вказали 32,5% вчителів математики, 26,7% вчителів молодших класів, 25,9% вчителів-мовників і 25% вихователів ГПД.

Адміністративні проблеми виділили 22,7% вчителів початкових класів, 16% – вчителів мови, 13,2% – вчителів математики і 9,4% вихователів ГПД.

Науково-методичні проблеми більше цікавлять вчителів середньої і старшої школи: 16,9% – вчителів математики і 10,7% вчителів мови. Вчителів молодших класів та вихователів ГПД ці проблеми цікавлять дещо менше, відповідно 8,7% та 7,8%. Також вчителі молодших класів виділили політичні – (3,3%) та медичні (2%) проблеми.

Не визначились із шкільними проблемами 12,7% вчителів молодших класів, 10,7% вчителів мови, 10,9% вихователів ГПД та 6% вчителів математики.

На основі проведеного контент-аналізу визначені вчителями проблеми з допомогою експертів було розділено на три групи:

Група 1. Психологічні проблеми, що виникли поза школою і не можуть бути виправлені вчителем. Це такі проблеми, як, наприклад, стиль батьківського виховання, стосунки між батьками і дітьми, інфантилізм тощо.

Група 2. Психологічні проблеми, що виникають у взаємодії з суб'єктами

педагогічного процесу, їх причини адекватно усвідомлені вчителем, він бере на себе відповідальність за їх вирішення. До них можна віднести мотивацію до навчання, стосунки між учнями, робота з дітьми групи ризику, адаптацію до нових умов навчання (в 1-их, 5-их, 10-их класах) тощо.

Група 3. Психологічні проблеми, пов'язані з самим вчителем, але не усвідомлені ним як такі, відповідальність за які покладається на інших, наприклад, такі проблеми, як стосунки з батьками й учнями, в яких, як правило, негативна роль відводиться останнім, як емоційне і професійне виснаження, яке списується на перевантаження, різні світогляди вчителів і учнів та інше. Результати представлені в табл. 2.2.

Таблиця 2.2

Визначення основних проблем сучасної школи вчителями за зовнішніми, внутрішніми та перехідними проблемами (авторська розробка)

Критерії диференціації слухачів	Розподіл відповідей за групами проблем (у %)		
	Група 1.	Група 2	Група 3
За критерієм “Категорія”			
Вища	15,1	25,4	35,1
Перша	9,1	24,8	38,2
Друга	16,7	39,7	43,6
За критерієм “Спеціальність”			
Філологи	14,5	31,3	44,3
Математики	6,0	44,6	22,9
Поч. класи	18,0	12,7	44,7
Вих. ГПД	7,8	34,4	26,5

Відповідно до категорії психологічні проблеми групи 1 (на які не можна вплинути) склали 16,7% учителів другої категорії, 15, 1% – учителів вищої категорій і 9,1% – учителів першої категорії.

Усвідомлені психологічні проблеми (групи 2) відмітили 25,4% відповідей вчителів вищої, 24,8% – вчителів першої категорій і 39,7% вчителів другої категорії.

Неусвідомлені проблеми (група №3) найбільше актуальні для вчителів другої категорії – 43,6% відповідей, і майже однаково представлені відповіді вчителів першої і вищої категорій, 38,2% і 35,1% відповідно. Із підвищенням категорії

відсоток неусвідомлених проблем майже не знижується, що може свідчити про ризик формування професійних деформацій.

За критерієм «Спеціальність» було виявлено, що психологічні проблеми, на які безпосередньо не має впливу вчитель і які формуються поза школою представлені у 18,0% відповідей вчителів початкової школи, 14,5% – вчителів філологів, 7,8% – вихователів ГПД і 6,0% – вчителів математики.

Психологічні проблеми, причини яких адекватно усвідомлюються вчителями відмітили найбільше вчителі математики – 44,6% відповідей, дещо нижчий показник у вихователів – 34,4% і вчителів філології – 31,3% відповідей. Найменший показник у вчителів початкових класів – 12,7%.

Неусвідомлених проблем, відповідальність за які вчителі намагаються перекласти на інших, найбільше виявилось у вчителів початкових класів (44,7%) і вчителів філологів (44,3% відповідей). Значно менше – у вихователів (26,5% відповідей) і вчителів математики (22,9% відповідей).

Таким чином підтверджено, що у вчителів існує досить велика кількість внутрішніх (неусвідомлюваних) психологічних проблем, які не лише заважають ефективно працювати, а й з часом трансформуються у різного роду деформації особистісні і професійні.

Наступне питання було спрямоване на суб'єктивне визначення вчителями ступеню свого володіння психологічними знаннями. Отримано наступні результати (табл. 2.3).

При самооцінці своїх знань з психології 53% вищої категорії вказали, що недостатньо володіють ними, 31% – достатньо добре інші 4,3% вважають, що добре володіють знаннями з психології. 11,3% учасників не визначилися.

58,8% слухачів курсів першої категорії відзначили, що недостатньо володіють психологічними знаннями. 25,4% учасників вважають, що достатньо добре, а 4,2% – добре володіють ними і тільки 0,6% респондентів вказали, що не володіють знаннями з психології. Серед цієї категорії були й такі, що не визначились – 10,9%. Потрібно наголосити, що обидві ці категорії вчителів і вихователів ГПД раніше вже проходили курси підвищення кваліфікації.

Таблиця 2.3.

**Розподіл слухачів за суб'єктивною оцінкою ступеня оволодіння
психологічними знаннями (авторська розробка)**

Критерії диференціації слухачів	Суб'єктивна оцінка слухачами ступеня володіння психологічними знаннями									
	Добре володію		Достатньо добре		Недостатньо володію		Не володію		Не визнач.	
	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	К-ть	%
За критерієм „Категорія”										
Вища	8	4,3	58	31,3	98	53,0	–	–	21	11,3
Перша	7	4,2	42	25,4	97	58,8	1	0,6	18	10,9
Друга	2	2,5	18	23,1	51	65,4	–	–	7	9,0
За критерієм „Спеціальність”										
Філологи	4	3,0	34	25,9	76	58	1	0,7	16	12,2
Математ.	5	6,0	21	25,3	53	63,8	–	–	4	4,8
Поч. кл.	5	3,3	47	31,3	80	53,3	–	–	15	10,0
ГПД	3	4,7	16	25,0	37	57,8	–	–	8	12,5

Серед слухачів другої категорії відповіді розташувалися наступним чином. 65,4% учасників відзначили, що недостатньо добре володіють знаннями з психології, хоча після закінчення вузу пройшло приблизно п'ять років. Це говорить про формальність тих знань, які вони отримали у процесі навчання. 23,1% з опитуваних вважають, що достатньо добре володіють цими знаннями і 2,5% – стверджують, що добре знаються на психології. 9,0% слухачів цієї категорії не визначились

Таким чином, можна стверджувати, що чим вища категорія, тим більша упевненість учителів в тому, що вони добре або достатньо добре володіють знаннями з психології, хоча дуже великий відсоток (більше половини слухачів) все ж таки відзначають недостатню обізнаність у цій області знань.

При розгляді розподілу відповідей за критерієм „Спеціальність” відмічено, що значна частина вчителів всіх спеціальностей, які брали участь в опитуванні, вказали на недостатній рівень (дефіцит) знань з психології: вчителі математики 63,8%, філологи – 58%, вихователі ГПД – 57,8% і вчителі початкових класів – 53,3%.

Разом з тим 31,3% вчителів початкових класів зазначили, що достатньо орієнтуються у психології. Це помітний відрив від учителів інших спеціальностей:

філологи – 25,9%, математики – 25,3%, вихователі ГПД – 25%. І лише 6% учителів математики, 4,7% вихователів ГПД і 3% філологів та 3,3% вчителів початкових класів вважають що добре знаються на психології.

Наступне питання, яке визначало об'єктивні знання слухачів, складалося з двох частин. Спочатку потрібно було назвати психологічні поняття, а потім дати визначення декільком з них своїми словами. Якщо з першою частиною більшість вчителів упорались, то друга частина виявилась для багатьох проблематичною. Ці показники відображені в табл.2.4.

Таблиця 2.4.

Розподіл слухачів за об'єктивними знаннями з психології (авторська розробка)

Критерії диференціації слухачів	К-ть учасн.	Об'єктивні показники сформованості психологічних знань											
		Називання понять						Визначення понять					
		Назвали вірно		Назвали недостатньо вірно		Не назвали		Дали правильні визначення		Дали недостатньо повні визначення		Не змогли дати визначення	
		К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
За критерієм „Категорія”													
Вища кат.	184	107	58,2	60	32,6	17	9,2	12	6,5	47	25,5	125	68,0
I кат.	165	89	53,9	62	37,6	14	8,5	11	6,7	49	29,7	105	63,6
II кат.	78	40	51,3	34	43,6	4	5,1	4	5,1	18	23,1	56	71,8
За критерієм “Спеціальність”													
Філологи	131	76	58,0	40	30,5	15	11,4	18	13,7	34	25,9	79	60,3
Математ.	83	42	48,2	30	36,1	11	13,2	7	8,4	12	14,4	64	77,1
Поч. кл.	150	77	51,3	64	42,7	9	6,0	7	4,7	48	32,0	95	63,3
ГПД	64	40	62,5	19	29,7	5	7,8	4	6,2	16	25,0	44	68,7

За критерієм «Категорія» 58,2% вчителів вищої категорії, 53,9% – першої та 51,3% – другої категорій назвали психологічні поняття. Назвали недостатньо вірно (плутали з педагогічними, медичними, дефектологічними) поняття 32,6% вчителів вищої категорії, 37,6% – першої та 43,6% другої категорій. Однак були й такі, що не спромоглися назвати жодного психологічного поняття, це 9,2% вчителів вищої категорії, 8,5% – першої та 5,1% – другої категорій.

Результати по другій частині питання дзеркально протилежні. Не дали жодного визначення 68% вчителів вищої категорії, 63,6% – першої та 71,8% – другої категорій. Майже однакову кількість відсотків дали недостатньо повні визначення: 25,5% – вчителі вищої категорії, 29,7% – першої та 23,1% – другої категорій.

Невелика, майже однакова кількість вчителів дали правильні визначення психологічних понять. Це 6,5% вчителів вищої категорії, 6,7% – першої та 5,1% – другої категорій.

За критерієм «Спеціальність» 58,0% філологів назвали правильно психологічні поняття, плутались у поняттях 30,5% і не назвали жодного поняття 11,4% респондентів цієї спеціальності. У вчителів математики вірно назвали психологічні поняття 48,2% респондентів, 36,1% плутались у поняттях і жодного поняття не вказали 13,2% опитуваних. У вчителів початкових класів 51,3% вірно сформулювали список понять, 42,7% – недостатньо справились з цим завданням і 6% не назвали жодного поняття. Найвищий відсоток серед опитуваних, що вірно назвали психологічні поняття, у вихователів ГПД – 62,5%. 29,7 % плутались у поняттях і 7,8% – не назвали жодного поняття.

Що стосується другої частини питання – дати визначення психологічних понять, за критерієм «Спеціальність» було отримано наступні результати. 13,7% вчителів-філологів дали правильні визначення психологічних понять, недостатньо повно дали визначення 25,9% і жодного визначення не дали 60,3% вчителів цього фаху. У вчителів математики така ж тенденція: 8,4% респондентів цієї спеціальності вірно дали визначення психологічних понять, 14,4% дали недостатньо повні визначення, а 77,1% не дали жодного визначення. 4,7% вчителів початкових класів дали правильні визначення психологічних понять, 32% – недостатньо повно сформулювали визначення і 63,3% вчителів цієї спеціалізації не змогли дати жодного визначення. У вихователів ГПД подібна ситуація. 6,2% опитуваних дали правильні визначення психологічних понять, 25% – дали недостатньо повні відповіді і 68,7% не надали жодного визначення.

Таким чином спостерігається різниця між суб'єктивною і об'єктивною оцінкою ступеня володіння психологічними знаннями. У питанні, на визначення суб'єктивної оцінки ступеню володіння психологічними знаннями вчителі усіх спеціальностей вказали, що володіють такими знаннями в тій чи іншій мірі і тільки 0,7% респондентів визнали, що не володіють такими знаннями. Був також невеликий відсоток тих, хто не визначився у цьому питанні (від 4,8% до 12,5%).

Тоді як об'єктивно більше половини респондентів не змогли дати правильне визначення жодному психологічному поняттю. Це вказує на те, що суб'єктивна впевненість педагогів щодо володіння психологічними знаннями не завжди підтверджується дійсною наявністю знань. А оскільки серед учасників була значна доля осіб, що неодноразово підвищували кваліфікацію, залучались до системи методичної роботи в школі, то можна стверджувати, що функціонуюча система навчання психології у післядипломній освіті не задовольняє потреби ні на особистісному рівні, ні на професійному.

Усі вчителі раніше, в той чи інший спосіб отримували знання з психології і у вузах і на попередніх курсах підвищення кваліфікації, але не всі вчителі активно ними користувалися в своїй роботі. Наступне питання допомогло з'ясувати, наскільки активно вчителі залучають у свою практичну діяльність знання з психології (табл. 2.5).

Таблиця 2.5

Розподіл застосування педагогами отриманих раніше знань з психології в роботі (авторська розробка)

Критерії диференціації слухачів	Застосування педагогами отриманих раніше психологічних знань					
	Так		Ні		Інколи	
	К-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
За критерієм „Категорія”						
Вища	116	62,7	3	1,6	66	35,7
Перша	104	63,0	3	1,8	58	35,1
Друга	34	43,6	1	1,3	43	55,1
За критерієм „Спеціальність”						
Філологи	70	53,4	5	3,8	56	42,7
Математики	34	40,9	1	1,2	48	57,8
Поч. кл.	109	72,6	–	0	41	27,3
ГПД	41	64,1	1	1,5	22	34,4

Відповідаючи на питання 62,7% слухачів вищої і 63% першої категорії зазначили, що постійно спираються на набуті раніше знання з психології в своїй роботі. У вчителів другої категорії цей відсоток значно менший – 43,6%. Показник періодичного звертання („інколи”) більш високі у слухачів другої категорії 55,1% у

порівнянні з даними вищій (35,7%) і другій (35,1%) категорій.

Цікаво, що вчителі (72,6%) і вихователі, які працюють в початковій школі (64,1%), з помітним відривом від предметників, (філологи – 53,4% і математики – 40,9%) постійно застосовують свої знання на практиці. Відсоток же епізодичних (періодичних) звертань, навпаки, вищий у предметників – філологи 42,7%, математики 57,8%, ніж у вчителів початкових класів (27,3%) і вихователів ГПД (34,4%).

Це може бути пов'язано з тим, що вчитель-предметник працює з учнями переважно на уроці і орієнтований на свій предмет, на виконання програми, а не на виховний процес і психологічне супроводження учнів. Навіть як класний керівник, він не має такої можливості спостерігати за розвитком і становленням учнів свого класу, як вчитель молодших класів, та підтримувати такий же тісний контакт з дітьми та їх сім'ями. Потрібно враховувати й те, що набуті у ВНЗ знання з психології є переважно теоретичними, і застосовують їх вчителі більше інтуїтивно, ніж усвідомлено. Особливо це стосується вчителів другої категорії, які ще не мають певного досвіду у педагогічній роботі (навчанні, спілкуванні та взаємодії з усіма учасниками навчального процесу).

Тому наступне питання дало можливість визначити, які саме знання з психології використовують педагоги у своїй практиці, що зафіксовано в таблиці 2.6. – за критерієм «Спеціальність» і 2.7. – за критерієм «Категорія»

За критерієм „Категорія”, було отримано такі результати. Вчителі і вихователі ГПД вищої категорії вважають, що найбільше їм допомагають знання вікових особливостей дітей, на це вказали 46,5% осіб. 23,2% учасника не змогли визначитись. 14,6% слухачів спираються на знання типів темпераменту, а 11,3% знаються на психології спілкування. 8,6% респондентам психологічні знання допомогли в роботі з батьками, 5,4% – у формуванні позитивних рис характеру. 4,8% слухачів в своїй роботі часто звертаються до таких психологічних методів, як бесіда, спостереження, анкетування, тестування. 3,8% учасників опитування спираються на знання з загальної психології, 3,2% – знаються на конфліктології, 2,7% – психологія малих груп допомагає роботі з класним колективом, 2,1% –

знають, як проходить адаптація і це є для них допомогою в роботі.

Таблиця 2.6.

**Розподіл знань з психології, які знадобились в роботі (за критерієм «Категорія»)
(авторська розробка)**

№	Знання з психології, які знадобились в роботі	Вища		Перша		Друга	
		к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
1	Вікова психологія	86	46,5	71	43,0	42	53,8
2	Типи темпераменту	27	14,6	19	11,5	9	11,5
3	Психологія спілкування	21	11,3	7	4,2	4	5,1
4	Взаємодія з батьками	16	8,6	4	2,4	8	10,2
5	Виховання волі і формування характеру	10	5,4	2	1,2	6	7,7
6	Психол. методи (тести, анкети...)	9	4,8	21	12,7	5	6,4
7	Загальна психологія	7	3,8	6	3,6	2	2,5
8	Конфліктологія	6	3,2	6	3,6	2	2,5
9	Психологія малих груп	5	2,7	7	4,2	6	7,7
10	Адаптація	4	2,1	2	1,2	–	–
11	Робота з дітьми групи ризику	3	1,6	3	1,8	–	–
12	Саморегуляція	3	1,6	2	1,2	–	–
13	Ушкодження психічного розвитку	3	1,6	–	–	–	–
14	Власний досвід	3	1,6	–	–	–	–
15	Стосунки батьків і дітей	2	1,1	2	1,2	–	–
16	Самопізнання, самовдосконалення	2	1,1	–	–	–	–
17	Розвиток здібностей	2	1,1	–	–	–	–
18	Педагогічна психологія	1	0,5	5	3,0	1	1,3
19	Психічні процеси	1	0,5	3	1,8	2	2,5
20	Психологічні стани	1	0,5	3	1,8	–	–
21	Знання, які дали у Вузі	1	0,5	–	–	–	–
22	Аналіз літературних джерел	1	0,5	–	–	–	–
23	Інтуїція	1	0,5	–	–	–	–
24	Про створення позитивного психологічного клімату	–	–	2	1,2	–	–
25	Психологія сім'ї (стили виховання)	–	–	2	1,2	–	–

26	Поради Д.Карнегі	–	–	1	0,6	1	1,3
27	Філософія Заходу, Сходу	–	–	1	0,6	–	–
28	Акцентуація	–	–	1	0,6	–	–
29	Мотивація	–	–	1	0,6	–	–
30	Самооцінка	–	–	1	0,6	–	–
31	Соціальна психологія	–	–	1	0,6	–	–
32	Мова жестів	–	–	–	–	1	1,3
33	Практична психологія у Вузі не викладалась	1	0,5	–	–	–	–
34	Не знадобились жодні знання	–	–	1	0,6	1	1,3
35	Не визначились	43	23,2	37	22,4	17	21,8

Лише одиниці слухачів (по 1,6%) звертають увагу на роботу з дітьми групи ризику, саморегуляцію, ушкодження психічного розвитку та власний досвід; по 1,1% слухачів відмітили, що орієнтуються у психологічних особливостях стосунків батьків і дітей, розвитку здібностей дітей та самовдосконаленні (самопізнанні та саморозвитку). На знання з педагогічної психології, психічних станів і психічних процесів та на свою інтуїцію покладаються по 0,5% вчителів і вихователів. Стільки ж вказали, що використовують знання, які набувають з літератури, чи користуються тим, про що дізнались в інституті, і 0,5% респондентів вказали на прогалину у вузівському навчанні, а саме, що там немає практики з психології, яка, на їх думку, дуже потрібна.

Вчителі першої категорії, як і вищої, також відзначили, що найбільше покладаються на знання вікової психології – 43%. 22,4% не визначились які саме знання з психології їм допомагають в роботі. Часто застосовують різні психологічні методи (спостереження, бесіду, тестування, анкетування) 12,7% слухачів. 11,5% – орієнтуються на особливості типів темпераменту учнів, по 4,2% респондента актуальними для себе назвали знання з психології спілкування і психології малих груп, по 3,6% у своїй роботі користуються знаннями із загальної психології і конфліктології. 3% вчителів вказали на свою обізнаність у педагогічній психології, 2,4% – завдяки психологічним знанням вміють співпрацювати з батьками. По 1,8% слухача звернули увагу на те, що знання про психічні процеси та психологічні стани

допомагають в роботі з дітьми і особливо з важковиховуваними (групою ризику). По 1,2% учителів першої категорії виділили вміння формувати позитивні риси характеру, знання перебігу адаптаційних періодів, уміння займатися саморегуляцією, створювати позитивний психологічний клімат в колективі учнів, допомагати налагодженню стосунків між батьками і дітьми, відмітили свої знання в області психології сім'ї та сімейного виховання. І по 0,6% респондентів зазначили, що користуються порадами Д.Карнегі, філософськими учіннями Заходу і Сходу, знаннями про акцентуації характеру, мотивацію, самооцінку учнів, знаннями з соціальної психології. 0,6% – в своїй роботі не орієнтуються на психологічні знання взагалі.

Більшість вчителів другої категорії також відзначили, що найбільше у своїй роботі орієнтуються на знання з вікової психології – 53,8%. 11,5% вчителів використовують знання про типів темпераменту в роботі з класним колективом, 10,2% – зазначили, що завдяки психологічним знанням можуть співпрацювати з батьками, які часто бувають старші від них. 7,7% вчителів відзначили знання з психології малих груп та уміння формувати позитивні риси характеру. 6,4% – широко користуються психологічними методами: тестуванням, анкетуванням, спостереженням, умінням вести бесіду. 5,1% вчителів завдячують знанням з психології спілкування, по 2,5% – загальній психології, конфліктології, знанням психічних процесів. По 1,3% респондентів спираються у своїй роботі на педагогічну психологію, поради Д.Карнегі та володіння мовою жестів. Лише 1 особа визнала, що не користується психологічними знаннями в своїй роботі. 21,8% з опитуваних не визначились.

Результати опитування щодо знань, які знадобилися вчителям під час роботи (диференціація за спеціальністю), представлені у табл. 2.7.

За критерієм „Спеціальність” пріоритетними у всіх вчителів виявились знання з вікової психології: є філологи – 38,1%, математики – 37,3%, вчителі початкових класів – 66,0%, вихователі ГПД 29,7%. У середньому до чверті учасників опитування не визначились, це 26,7% філологів, 25,3% математиків, 13,3% вчителів початкових класів. Найбільше таких виявилось серед вихователів ГПД 32,8%.

Вчителі-філологи (8,4%), математики (9,6%), вчителі початкових класів (22%) вважають, що перш за все допомагає їм в роботі знання типів темпераменту.

Таблиця 2.7.

**Розподіл знань з психології, які знадобились педагогам в роботі
(за критерієм «Спеціальність») (авторська розробка)**

№	Знання з психології, які знадобились в роботі	Філологи		Математики		Початк. кл.		Вихов. ГПД	
		к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
1	Вікова психологія	50	38,1	31	37,3	99	66,0	19	29,7
2	Типи темпераменту	11	8,4	8	9,6	33	22,0	3	4,7
3	Методи діагностики (бесіда, спостереження, анкетування)	8	6,1	6	7,2	15	10,0	6	9,4
4	Психологія спілкування	6	4,6	–	–	15	10,0	6	9,4
5	Взаємодія з батьками	3	2,3	–	–	20	13,3	5	7,8
6	Психологія малих груп	4	3,0	5	6,0	2	1,3	7	10,9
7	Виховання волі і формування характеру	7	5,3	3	3,6	6	4,0	2	3,1
8	Загальна психологія	2	1,5	3	3,6	9	6,0	1	1,5
9	Конфлікти, їх вирішення	4	3,0	1	1,2	8	5,3	1	1,5
10	Педагогічна психологія	–	–	–	–	5	3,3	2	3,1
11	Робота з дітьми групи ризику	4	3,0	1	1,2	–	–	1	1,5
12	Психічні процеси	–	–	4	4,8	2	1,3	–	–
13	Адаптація	–	–	1	1,2	3	2,0	2	3,1
14	Саморегуляція дітей у	1	0,7	1	1,2	3	2,0	–	–
15	Стосунки батьків і дітей	1	0,7	3	3,6	–	–	–	–
16	Психічні стани	–	–	4	4,8	–	–	–	–
17	Ушкодження психічного розвитку	1	0,7	–	–	–	–	–	–
18	Власний досвід	2	1,5	–	–	1	0,6	–	–
19	Створення позитивного психологічного клімату у класі	2	1,5	–	–	–	–	–	–
20	Поради Д.Карнегі	1	0,7	–	–	–	–	1	1,5
21	Самопізнання, самовдосконалення	–	–	–	–	2	1,3	–	–
22	Розвиток здібностей	–	–	1	1,2	1	1,6	–	–

23	Психологія сім'ї (стилі виховання)	–	–	–	–	1	0,6	1	1,5
24	Мова жестів	1	0,7	–	–	–	–	–	–
25	Філософія Заходу, Сходу	1	0,7	–	–	–	–	–	–
26	Акцентуації характеру	1	0,7	–	–	–	–	–	–
27	Знання, які дали в вузі	1	0,7	–	–	–	–	–	–
28	Аналіз літ. джерел	1	0,7	–	–	–	–	–	–
29	Мотивація	–	–	1	1,2	–	–	–	–
30	Самооцінка	–	–	1	1,2	–	–	–	–
31	Соціальна психологія	–	–	1	1,2	–	–	–	–
32	Інтуїція	–	–	–	–	1	0,6	–	–
33	Практична психологія (у вузі не викладалась)	1	0,7	–	–	–	–	–	–
34	Не знадобились жодні знання	1	0,7	1	1,2	–	–	–	–
35	Не визначились	35	26,7	21	25,3	20	13,3	21	32,8

Вихователі ГПД натомість необхідним для своєї роботи визначили знання з психології малих груп (робота з дитячим колективом). 6,1% філологів зазначили, що використовують в роботі психодіагностику (у тому числі спостереження, бесіди), 5,3% – зауважують, що необхідно знати як формувати характер дітей, 4,6% вчителів-філологів спираються у своїй роботі на знання психології спілкування. Менш важливими, на думку опитуваних, є знання з психології малих груп, з конфліктології та про роботу з дітьми групи ризику – по 3% учасників. Тільки 2,3% спираються на знання з психології при роботі з батьками, 1,5% допомагають знання з загальної психології, уміння створити позитивний психологічний клімат, а також власний досвід. І по 0,7% зазначили, що володіють саморегуляцією, мають знання про стосунки батьків і дітей, при певні ушкодження психічного розвитку (органічні синдроми та розлади), користуються порадами Д.Карнегі, володіють мовою жестів, знаються на філософії Заходу і Сходу, мають знання про акцентуацію, а також загальні знання, які дали в інституті, та які набули за допомогою літературних джерел. Так само по 0,7% учасників вказали, що практичної психології в інституті не велося і тому вони не використовують знання з психології у своїй роботі.

У вчителів математики дещо по іншому розподілилися вибори: 7,2% респондентів активно користуються в своїй роботі такими психологічними методами, як бесіда, діагностика, спостереження; по 6% учасників вказали, що знаються на психології спілкування і психології малих груп; по 4,8% – спираються на знання психічних процесів і психічних станів дитини; по 3,6% слухачів спираються на знання з загальної психології, на вміння формувати характер у своїх підопічних і по 1,2% виборів вчителів математики припало на знання з конфліктології, з соціальної психології (як працювати з дітьми групи ризику), знання про адаптаційні періоди, про стосунки батьків і дітей, про розвиток здібностей, мотивацію, самооцінку, вміння займатися саморегуляцією і 1,2% учасників заявили, що ніякими знаннями з психології не користуються в своїй роботі.

13,3% вчителів початкових класів вважають, що вміють працювати з батьками, по 10% слухачів вказали на те, що їм стали у нагоді знання психології спілкування та володіння методами спостереження, діагностики та бесіди. 6% вчителів, які працюють у молодшій школі, спираються на знання з загальної психології, 5,3% на знання з конфліктології, 4% – на вміння формувати позитивні риси характеру, 3,3% учасників спираються на знання з педагогічної психології, по 2,0% слухачів знають про перебіг адаптації в учнів молодших класів та займаються саморегуляцією, по 1,3% вказали на те, що знають про перебіг психічних процесів та як працювати з дитячим колективом. І по 0,6% учасників використовують знання про виховання в сім'ї, про розвиток здібностей, а також про ушкодження психічного розвитку (дислексія, дисграфія, дискалькуляція).

До попередніх даних щодо вихователів ГПД можна додати ще групи по 9,4% осіб, які вказали, що в своїй роботі широко користуються знаннями з психології спілкування та володіють такими методами, як бесіда, спостереження. 7,8% учасників знають про психологію спілкування з батьками, 4,7% – вважають, що вміння визначити темперамент дитини допомагає в роботі з нею, по 3,1% слухачів зазначили, що знання про особливості характеру та його формування, знання в області педагогічної психології та адаптаційних періодів допомагають їм в роботі.

По 1,5% вихователів вказали, що спираються на знання з загальної психології, з психології сім'ї і сімейного виховання, з конфліктології, на уміння працювати з дітьми групи ризику та користуються порадами Д.Карнегі.

Отже, для вчителів початкових класів проблема взаємодії з батьками значиміша, ніж для вчителів предметників і вихователів ГПД. Це доводить нашу попередню думку про те, що вчителі-предметники менше спілкуються з батьками учнів. В основному така взаємодія зводиться до батьківських зборів або ж до термінового виклику до школи за порушення поведінки чи неуспішність, в той час як у вчителів початкових класів контакт значно тісніший і різноманітніший: екскурсії, дитячі свята за участю батьків, сумісне вирішення дитячих проблем, активне залучення батьків до організації життя класу. Зазначимо, що обсяг психологічних знань вчителів другої категорії значно менший, ніж інших категорій. Якщо ж порівнювати між собою вчителів за спеціальністю, то і вчителі-предметники, і вчителі початкових класів показали різносторонню обізнаність у психології, що не можна сказати про вихователів ГПД, їх знань значно менше, хоч вони безпосередньо займаються навчанням і вихованням дітей, а також взаємодіють з усіма учасниками навчально-виховного процесу.

На підтвердження попередніх висновків стосовно обсягу знань і власної позиції (мотивації) щодо їх отримання говорять відповіді на наступне питання про психологічну самоосвіту, представлені у табл. 2.8.

Таблиця 2.8.

Відповіді слухачів щодо психологічної самоосвіти (авторська розробка)

Критерії диференціації слухачів	Так		Ні		Інколи	
	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
За критерієм „Категорія”						
Вища	63	34,0	13	7,0	109	56,9
Перша	55	33,3	12	7,3	98	59,4
Друга	24	30,7	7	9,0	47	60,2
За критерієм „Спеціальність”						
Філологи	45	34,3	13	9,9	73	55,7
Математ.	21	25,3	12	14,4	50	60,2
Поч. кл.	55	36,6	4	2,6	91	60,6
Вих. ГПД	21	32,8	3	4,7	40	62,5

За критерієм „Категорія” видно, що спостерігається незначна тенденція підвищення відсотків від другої до вищої категорії у тих вчителів, які займаються психологічною освітою постійно: вчителі вищої категорії – 34%, першої 33,3% і другої – 30,7%. Періодично („інколи”) психологічною самоосвітою займається дещо більший відсоток вчителів, ніж „постійно”: вища категорія – 58,9%, перша – 59,4% і друга – 60,2%. Є також вчителі, які не цікавляться психологічною літературою і тут спостерігається зворотна тенденція, найбільший показник – у вчителів другої категорії – 9%, дещо менший у першої – 7,3% і найменший у вищої – 7%.

Можна зробити висновок, що чим більший стаж роботи, розуміння значимості своєї професійної діяльності, тим більше бажання займатися самоосвітою, зокрема у психологічній галузі.

За критерієм „Спеціальність” постійно цікавляться психологічними новинками вчителі початкових класів 36,6%, майже не відстають від них філологи – 34,3% і вихователі ГПД – 32,8%, менше за всіх до психологічної літератури постійно звертаються вчителі математики – 25,3%.

Періодично („інколи”) звертаються до психологічної літератури теж вчителі і вихователі, які працюють у молодшій школі: вихователі ГПД – 62,5% і вчителі початкових класів – 60,6%. Але у цій виборці вчителі математики мають дещо вищий показник (60,2%) ніж філологи – (55,7%).

Найбільший відсоток серед тих, що не поповнюють свої психологічні знання – це вчителі-предметники: математики (14,4%), філологи (9,9%). Вихователів, які не займаються психологічною самоосвітою, 4,7%, і вчителів початкових класів – 2,6% (найменший показник).

Можна зробити висновок, що більшість вчителів, незалежно від категорії і фаху, психологічною самоосвітою займаються час від часу і тому не мають достатніх знань в цій області, які б допомагали їм в роботі.

Наступне питання, представлене в табл. 2.9, стосувалося частоти звернень до психолога, психологічної літератури за необхідності вирішення проблемних питань.

Показниками по шкалі „частота звертань” розподілились наступним чином: 65,4% вчителів вищої категорії звертаються до літературних джерел або до

психолога „по мірі виникнення питань”.

Таблиця 2.9.

Відповіді слухачів щодо частоти звернень до психолога або психологічної літератури (авторська розробка)

Критерії диференціації слухачів	По мірі виникнення питань		Інколи		Ніколи	
	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
За критерієм „Категорія”						
Вища	121	65,4	50	27,0	14	7,5
Перша	88	53,3	63	38,2	14	8,5
Друга	43	55,1	31	39,7	6	7,7
За критерієм „Спеціальність”						
Філологи	61	46,5	56	42,7	14	10,7
Математ.	40	48,2	31	37,3	12	14,4
Поч.кл.	108	72,0	38	25,3	6	4,0
Вч. ГПД	43	67,2	19	29,7	2	3,1

Життєвий і професійний досвід дозволяє вчителям цієї категорії надавати перевагу спеціалістам-психологам у вирішенні питань, що вимагають більш високого ніж у них рівня, а також звернення до літератури, в якій можна знайти поради або певні знання з проблем, що цікавлять. 27% вчителів цієї категорії лише інколи звертаються до фахівця або літератури і лише 7,5% вважають, що їх знань, досвіду й інтуїції достатньо для вирішення проблемних ситуацій. Дещо менше звернень до психологічної літератури і фахових спеціалістів при вирішенні проблемних питань у вчителів першої категорії – 53,3. 38,2% слухачів цієї категорії інколи використовують співпрацю з психологом або ж психологічну літературу дещо більше покладаючись на свої можливості, знання і вміння, а 8,5% не звертаються до фахових спеціалістів, вважаючи, що повинні займатися тільки навчанням або достатньо упевненні у своїй професійній майстерності і знаннях, щоб вирішити проблемні ситуації. Адже це час вдосконалення їх професійної майстерності, самоствердження вчителів як фахівців-професіоналів, піднесення творчості у роботі, а також – час утворення стереотипів, захисних механізмів.

Подібна тенденція зберігається у вчителів другої категорії. Дещо більше

половини респондентів цієї категорії – 55,1% взаємодіють із психологом або ж звертаються до психологічної літератури по мірі виникнення питань. 39,7% звертаються до фахівців-психологів інколи, а 7,7% вчителів покладаються на свої знання. Для вчителів другої категорії такий розподіл обумовлений тим, що вони порівняно недавно розпочали свою педагогічну діяльність і мають малий досвід взаємодії з усіма учасниками педагогічного процесу, тому для вирішення певних (психологічних) питань їм потрібна допомога інших (не шкільних) фахівців-психологів або розширення знань з психології. Очевидно, що знання з психології, які вони отримали у вузах, не працюють, або ж вчителі не можуть чи не вміють їх використати на практиці.

Отже, можна відзначити, що чим вищий досвід і фаховий рівень учителя, тим більше довіри до спеціалістів-психологів та розуміння того, що для вирішення психологічних проблем, з якими весь час стикаються вчителі в своїй роботі, потрібні психологічні знання.

Розглядаючи це питання за критерієм „Спеціальність”, потрібно відзначити, що вчителі і вихователі, які працюють в молодшій школі, частіше звертаються до психологів або психологічної літератури по мірі виникнення питань. Показники розділилися відповідним чином: вчителі початкових класів – 72% і вихователі ГПД 67,2% виборів, майже однакові показники у вчителів математики – 40,2% і філологів 46,5%. Інколи відповідно звертаються вчителі-предметники: філологи – 42,7%, математики – 37,3%. Дещо менші показники у вихователів ГПД – 29,7% і вчителів початкових класів – 25,3%.

З цих відповідей можна припустити, що вчителі і вихователі початкової школи частіше і стабільніше співпрацюють з психологами, а також звертаються до потрібної психологічної літератури. І серед вчителів-предметників, і серед учителів і вихователів початкової школи є певний відсоток людей, які не звертаються до психолога або ж до відповідної літератури. Потрібно зазначити, що серед останніх цей відсоток значно нижчий. Так, серед вчителів-предметників ніколи не звертаються до психологів і відповідної літератури 10,7% математиків, 10,7% філологів і лише 4% вчителів початкових класів і 3,1% вихователів ГПД.

До вдосконалення своїх знань кожна людина відноситься по різному. Одні надають перевагу опрацюванню психологічної літератури чи консультації з психологом (активне вдосконалення своїх знань), інші – лекційному навчанню (пасивне вдосконалення). Наступним питанням з'ясувалось, яким чином долають дефіцит знань з психології вчителі. Слухачі могли обрати декілька варіантів відповідей на це питання.

Підсумовуючи відповіді на це питання, ми отримали такі результати (табл. 2.10).

Таблиця 2.10

**Відповіді слухачів щодо шляхів поповнення психологічних знань
(авторська розробка)**

Критерії диференціації слухачів	Шляхи поповнення психологічних знань слухачами									
	Самостійно читати літ-ру		Слухати лекції		Самостійно читати літ-ру і слухати лекції		З Інтернету		Не визначились	
	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
За критерієм „Категорія”										
Вища	81	43,8	129	69,7	29	15,7	–	0	4	2,1
Перша	56	33,9	120	72,7	12	7,3	1	0,6	–	0
Друга	35	44,9	61	78,2	19	24,3	–	0	1	1,3
За критерієм „Спеціальність”										
Філологи	57	43,5	92	70,2	20	15,3	1	0,7	1	0,7
Математ.	32	38,5	60	72,3	10	12,0	–	0	1	1,2
Поч.кл.	66	44,0	100	66,6	18	12,0	–	0	2	1,3
ГПД	17	26,5	58	90,6	12	18,7	–	0	1	1,5

За критерієм „Категорія” виявилось, що більшість опитаних надають перевагу слуханню лекцій, причому від другої до вищої категорії іде тенденція до зменшення відсотків. 78,2% вчителі другої категорії вказали на пріоритет такої форми як „слухання лекцій на курсах”, 72,7% – першої і 69,7% вищої категорій.

Самостійному читанню літератури віддає перевагу майже однакова кількість учителів другої категорії – 44,9% і вищої – 43,8%, дещо нижчий показник у вчителів

першої категорії 33,9%.

Лише один учасник опитування – вчитель першої категорії – вказав, що для цього користується Інтернетом. Деяка частина курсистів хотіла б поєднувати лекційний курс і самостійне опрацювання літератури, це 15,7% слухачів вищої категорії, 7,3% – першої і 24,3% – другої категорій. Незначний відсоток вчителів не визначилися у своїх уподобаннях, це 2,1% вчителів вищої категорії і 1,3% – другої.

При розгляді цього питання за критерієм „Спеціальність” отримано наступні результати. Більшість вчителів за всіма спеціальностями хотіли б слухати лекції з психології на курсах підвищення кваліфікації. На це вказали 90,6% вихователів ГПД, 72,3% вчителів математики, 70,2% філологів і 66,6% вчителів початкових класів. Самостійно працювати з літературою психологічного напрямку хотіли б 40% вчителів початкових класів, 43,5% філологів, 38,5% вчителів математики і 26,5% вихователів ГПД.

Певна частина вчителів хотіла б об'єднати слухання лекцій і самостійне опрацювання психологічної літератури: філологи – 15,3%, вихователі ГПД – 18,7%, математики – 12%, вчителі початкових класів – 12%.

Наступне питання стосувалось того, наскільки легко змінюються погляди вчителів стосовно власного підходу до навчання і виховання учнів після знайомства з новими ідеями, поглядами, технологіями. Результати представлені у табл.2.11.

Таблиця 2.11.

Відповіді слухачів щодо зміни поглядів на навчання і виховання на основі нових психологічних знань (авторська розробка)

Критерії диференціації слухачів	Так		Ні		Інколи	
	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
За критерієм „Категорія”						
Вища	44	23,8	43	23,2	98	53
Перша	51	30,9	20	12,1	94	56,9
Друга	18	23,1	26	33,3	44	56,4
За критерієм „Спеціальність”						
Філологи	41	31,3	27	20,6	63	48,1
Математ	13	15,6	13	15,6	57	68,7
Поч.кл.	38	25,3	41	27,3	81	54
Вч. ГПД	21	32,8	18	28,1	35	54,7

За критерієм „Категорія” найлегше змінюють свої погляди 30,9% вчителів першої категорії, 23,8% вчителів вищої і 23,1% – другої категорії.

Доля осіб, що ніколи не змінюють своїх поглядів стосовно підходу до навчання і виховання учнів, найбільше серед вчителів другої категорії – 33,3%. Це молоді вчителі, які ще не мають достатнього досвіду і не наважуються відступати від тих догм, що були закладені у вузі. Далі йдуть вчителі вищої категорії – 23,2%. Це вчителі з великим стажем роботи, з певними сталими поглядами і уподобаннями, які не бажають щось змінювати взагалі і в своїй роботі зокрема (ригідність – вікова особливість). Останньою за кількісними значеннями йде група вчителів першої категорії – 12,1%. Це вчителі, які найбільше відкриті до нововведень, експериментів, прагнуть до змін у навчальній системі (у своїй роботі – методи роботи, стиль спілкування тощо).

Інколи змінюють свої погляди 56,9% слухачів першої, 56,4% – другої та 53% – вищої категорії. (Усвідомлення того, що форми і методи роботи по вихованню і навчанню підростаючого покоління застаріли, а зміни в суспільному житті, політиці, економіці спонукають до пошуку нового у своїй професійній діяльності).

За критерієм „Спеціальність” відповіді розподілилися наступним чином. Найбільш відкриті до змін вихователі ГПД (32,8%) та філологи (31,3%). Потім йдуть вчителі початкових класів – 25,3%, і найменш відкритими є вчителі математики 15,6%.

Найважче змінити свої погляди теж вихователям ГПД – 28,1% і вчителям початкових класів – 27,3%. 20,6% вчителів філологів і 15,6% вчителів математики також віддали перевагу відповіді „ні”, їм нелегко змінити свої погляди стосовно підходу до навчання і виховання учнів навіть після знайомства з новими ідеями, поглядами, технологіями. (Дається в знаки авторитарний стиль керівництва в школі і з РВО, страх новизни і страх бути першими. Є частина вчителів-виконавців, які чітко дотримуються виконання норм, правил і методичних розробок з предмету, а є творчі, незалежні особистості).

Інколи все ж таки змінюють свою думку 68,7% вчителів математики, 54,7% вихователів ГПД, 54% вчителів початкових класів і 48,1% – філологів.

Звертають на себе увагу питання про те, чи охоче вчителі щось змінюють у своїй педагогічній практиці після того, як дізналися про нові форми роботи, тобто, прагнуть впроваджувати інноваційні технології у своїй діяльності (табл. 2.12).

Таблиця 2.12.

Відповіді слухачів щодо застосування інноваційних технологій в педагогічній практиці (авторська розробка)

Критерії диференціації слухачів	Так		Ні		інколи	
	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
За критерієм „Категорія”						
Вища	108	58,4	9	4,8	68	36,7
Перша	104	63,0	6	3,6	55	33,3
Друга	48	61,5	2	2,5	28	35,9
За критерієм „Спеціальність”						
Філологи	85	64,9	2	1,5	44	33,6
Математ.	43	51,8	7	8,4	33	39,7
Поч.кл.	84	56,0	7	4,6	59	39,3
ГПД	48	75,0	1	1,5	15	23,4

Незважаючи на попередні дані, більше 50% слухачів вказали, що охоче йдуть на нововведення і зміни у своїй роботі. Найактивніше на зміни йдуть вчителі першої категорії – 63%, далі – другої категорії – 61,5%, більш ригідними виявилися вчителі вищої категорії – 54,8%. Хоча вчителі вищої категорії йдуть на такі зміни частіше, Інколи на інноваційні зміни у своїй роботі йдуть 36,7% вчителів вищої, 33,3% – першої і 35,9% другої категорій. Є, звичайно, невеликий відсоток вчителів, які ніколи нічого не змінюють у своїй роботі, навіть за умови, що дізналися про щось нове, цікаве і корисне. Таких серед вчителів вищої категорії 4,8%, першої – 3,6% і другої – 2,5% виборів.

За критерієм „Спеціальність” отримані наступні результати. Найбільша готовність до нововведень виявилася серед вихователів ГПД – 75%, вірогідно, це визначено специфікою їх роботи, яка спонукає до якихось змін, пошуку нового, цікавішого, ефективнішого, для того, щоб утримати увагу учнів і мати змогу впливати на поведінку і формування дітей, які знаходяться в школі повний день і втомлені від такого вимушеного перебування в класному колективі, а також

відірвані від батьків. Таких дітей може втримати тільки щось цікаве, нове, неординарне. Далі йдуть філологи – 64,9%, вчителі початкових класів – 56% і математики – 51,8% (мабуть, точні науки більш стали і не сприяють нововведенням). Та все ж таки інколи вчителі математики наважуються на зміни в своїй роботі – 39,7%. Не відстають від них вчителі початкових класів – 39,3%, філологи – 33,6% і вихователі ГПД – 23,4% відповідей. Невеликий відсоток вчителів по кожній спеціальності, навіть дізнавшись про нові, цікавіші форми роботи, нічого не змінюють (або ригідні, або байдужі до своєї роботи). Таких серед вчителів математики 8,4%, серед вчителів початкової школи – 4,6%, філологів – 1,5% і вихователів ГПД – 1,5%

Демократизація в суспільстві поки що не вплинула суттєво на керівництво в школі, воно, як і раніше, залишається авторитарним. З огляду на це ми запропонували відповісти на питання, як швидко вчителі погоджуються на введення нових форм роботи, експерименти в своїй роботі, якщо їх пропонує керівництво (табл. 2.13).

Таблиця 2.13.

**Ступінь реагування на рішення адміністрації щодо введення нових форм
(авторська розробка)**

Критерії диференціації слухачів	Так		Ні		Інколи		Не визнач.	
	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
За критерієм „Категорія”								
Вища	59	31,9	46	24,8	78	42,1	2	1,1
Перша	50	30,3	23	13,9	88	53,3	4	2,4
Друга	21	26,9	10	12,8	47	60,2	–	0
За критерієм „Спеціальність”								
Філологи	44	33,6	29	22,1	53	40,4	5	3,8
Математ.	25	30,1	15	18,1	42	50,6	1	1,2
Поч. кл.	29	19,3	30	20,0	91	60,6	–	0
ГПД	32	50,0	5	7,8	27	42,2	–	0

Відповіді розподілилися в наступному порядку. За критерієм „Категорія” більшість вчителів усіх трьох категорій відповіли, що не завжди, інколи, можуть погодитися на будь-які нововведення або експерименти. Найбільше, це вчителі

другої категорії – 60,2%. Вчителів першої категорії, що диференційовано підходять до цього питання, – 53,3% і вищої – 42,1%. Завжди погоджуються з керівництвом 31,9% вчителів вищої категорії, 30,3% вчителів першої і 26,9% – другої категорії. Ніколи не погоджуються на нововведення чи експерименти, відстоюючи свої позиції в своїй роботі, 24,8% вчителів вищої категорії, 13,9% вчителів першої категорії і 12,8% – другої категорії.

Таким чином, активніше за всіх протистоять адміністрації вчителі вищої категорії. 1,1% вчителів вищої і 2,4% вчителів першої категорії не змогли визначитись, чому надають перевагу.

За критерієм „Спеціальність” теж найбільше вчителів не завжди (ніколи) погоджуються на якісь зміни, експерименти, нововведення, якщо пропонує керівництво. Це 60,6% вчителів початкових класів, 50,6% вчителів математики, 42,2% вихователів ГПД і 40,4% філологів.

Завжди погоджуються з адміністрацією на такі зміни 50% вихователів ГПД, 33,6% філологів, 30,1% вчителів математики та 19,3% вчителів початкових класів.

Ніколи не погоджуються на нововведення, якщо пропонує керівництво, 22,1% філологів, 20% вчителів початкових класів, 18,1% математиків і всього – 7,8% вихователів ГПД. Серед тих, хто не зміг визначитись – 3,8% філологів і 1,2% вчителів математики.

Наступне питання відкрило досить різноманітний спектр психологічних знань, якими цікавляться педагоги. Для зручності їх відповіді було розділено на напрямки психології (табл. 2.14).

За критерієм „Категорія” відповіді розподілилися наступним чином: вчителі вищої категорії віддають перевагу психології спілкування – 30,8%, 25,4% слухачів цікавляться питаннями вікової психології. 14,6% – цікавлять питання загальної психології, 14% хотіли б знати про розвиток і шляхи вирішення конфліктів, 11,9% цікавляться питаннями соціальної психології, 5,9% – сімейним вихованням і психологією сім’ї, 4,8% – питаннями патопсихології. По 2,7% респондентів хотіли б краще орієнтуватися у питаннях педагогічної психології і психогігієни. 1,6% хотіли б отримати знання в області практичної психології, тобто діагностувати, проводити

розвивальні і корекційні вправи та ігри. Психологією творчості і психологією тинейджерів цікавляться відповідно 0,5% вчителів. 15,7% вчителів не змогли визначитись.

Таблиця 2.14.

**Напрямки психології, які найбільше цікавлять вчителів
(за критерієм «Категорія»), (авторська розробка)**

Категорії Напрямки		Вища		Перша		Друга	
		к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
1	Психологічне спілкування	57	30,8	45	27,3	27	34,6
2	Вікова психологія	47	25,4	53	32,1	25	32,0
3	Загальна психологія	27	14,6	30	18,2	12	15,4
4	Конфліктологія	26	14,0	25	15,1	11	14,1
5	Соціальна психологія	22	11,9	19	11,5	6	7,7
6	Психологія сім'ї (стилі виховання)	11	5,9,0	16	9,7	9	11,5
7	Педагогічна психологія	5	2,7	8	4,8	7	9,0
8	Психогігієна	5	2,7	4	2,4	2	2,5
9	Патопсихологія	9	4,8	4	2,4	3	3,8
10	Практична психол.	3	1,6	3	1,8	1	1,3
11	Психодіагностика	–	–	3	1,8	–	–
12	Психологія творчості	1	0,5	1	0,6	–	–
13	Психологія тинейджерів	1	0,5	1	0,6	–	–
14	Не визначились	29	15,7	16	9,7	17	21,8

32,1% вчителів першої категорії цікавлять питання вікової психології, 27,3% – психології спілкування. 18,2% вчителів хотіли б бути обізнаними в питаннях загальної психології, 15,1% – в конфліктології. Соціальною психологією цікавляться 11,5% вчителів, а 9,7% – психологією сім'ї та сімейним вихованням. 4,8% респондентів хотіли б бути більше обізнаними в області педагогічної психології. По 2,4% цікавляться деякими питаннями патопсихології і психогігієни. По 1,8% – психодіагностикою і практичною психологією. По 0,6% – психологією творчості і психологією тинейджерів. 9,7% вчителів першої категорії не визначились.

Найбільше вчителів другої категорії (34,6%) цікавлять психологією спілкування, віковою психологією – 32%. 15,4% учасників опитування хотіли б

краще орієнтуватися в питаннях загальної психології, а 14,1% – у конфліктології. Не менш значимими для вчителів цієї категорії є знання в області психології сім'ї і сімейного виховання – 11,5%, педагогічної психології – 9% і соціальної психології 7,7%. Невеликий відсоток (3,8%) вчителів хотіли б знати про ушкодження психічного розвитку, і 2,5% – про психічне здоров'я дітей. 21,8% слухачів цієї категорії не визначились.

Розподіл відповідей слухачів щодо напрямків психології, які найбільше їх цікавлять, з врахуванням критерію «Спеціальність» наданий у табл. 2.15.

Таблиця 2.15.

**Напрямки психології, які найбільше цікавлять вчителів
(за критерієм «Спеціальність»), (авторська розробка)**

Спеціальність Напрямки		Філологи		Математики		Поч.класи		Вих. ГПД	
		к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
1	Вікова психологія	64	48,8	17	20,5	51	34,0	14	21,8
2	Психол. спілкування	40	30,5	39	47,0	47	31,3	14	21,8
3	Загальна психологія	20	15,3	13	15,6	25	16,6	12	18,7
4	Конфліктологія	18	13,7	15	18,1	20	13,3	9	14,1
5	Соціальна психологія	16	12,2	8	9,6	16	10,6	8	12,5
6	Психол. сім'ї (вихов.)	9	6,9	10	12,0	8	5,3	9	14,1
7	Педагогічна психол.	6	4,6	2	2,4	14	9,3	–	–
8	Патопсихологія	1	0,7	2	2,4	12	8,0	1	1,5
9	Психогігієна	–	–	–	–	11	7,3	–	–
10	Практична психологія	5	3,8	1	1,2	1	0,6	–	–
11	Психодіагностика	–	–	–	–	3	2,0	–	–
12	Психол. творчості	–	–	2	2,4	–	–	–	–
13	Психол. тинейджерів	2	1,5	–	–	–	–	–	–
14	Не визначились	17	12,9	15	18,1	18	12	12	18,7

Вчителі-філологи розташували свої відповіді таким чином: питаннями вікової психології цікавляться 48,8% учасників опитування, 30,5% – психологією спілкування, 15,3% – питаннями загальної психології і 13,7% конфліктологією. 12,2% найбільше цікавляться питаннями соціальної психології, 6,9% – психологією сім'ї, зокрема, вихованням у сім'ї. Питаннями педагогічної психології переймаються 4,6% вчителів, а практичною психологією хотіли б займатися 3,8% вчителів-філологів. 1,5% учасників цікавить психологія тинейджерів і 0,7% – патопсихологія. 12,9% вчителів цієї спеціальності не визначились.

Вчителі математики дещо по-іншому розподілили сфери своєї зацікавленості. Найцікавішим для себе вони вважають психологію спілкування – 47%, 20,5% вчителів цікавляться віковою психологією, 18,1% – конфліктологією. 12% – психологією сім'ї, зокрема питаннями сімейного виховання, 9,6% вчителів хотіли б розібратися в питаннях соціальної психології, по 2,4% – в деяких питаннях педагогічної психології, патопсихології і психології творчості, і 1,2% – в практичній психології. 18,1% вчителів не змогли визначитись.

Вчителів початкових класів найбільше цікавить вікова психологія – 34%, 31,3% представників цього фаху вважають значущою психологію спілкування, 16,6% – загальну психологію, а 13,3% – конфліктологію. 10,6% голосів вчителі молодшої школи віддали питанням соціальної психології, 9,3% – педагогічній психології, 8% – деяким аспектам патопсихології (ушкодження психічного розвитку дитини), 7,3% хотіли б більше знати про психічне здоров'я дитини. 5,3% – цікавляться психологією сім'ї, насамперед вихованням дитини в сім'ї, 2% – психодіагностикою і 0,6% – практичною психологією. 12% учасників опитування цієї спеціальності не визначились.

По 21,8% голосів вихователів ГПД було віддано віковій психології і психології спілкування, 18,7% питанням загальної психології. 14,1% респондентів хотіли б більше знати про конфліктологію та психологію сім'ї (виховання в сім'ї), а 12,5% цікавляться соціальною психологією і 1,5% – патопсихологією (ушкодженням психічного розвитку дитини). 18,7% вихователів ГПД не визначились.

Потрібно зазначити, що майже всі учасники опитування обрали по декілька напрямків психології.

У цілому питання, які цікавлять вчителів і вихователів ГПД, стосуються в основному тільки професійної діяльності, а питання стосовно психологічних аспектів особистого життя, подальшого розвитку взагалі не входять в коло їх інтересів, хоча від цього залежить і їх професійна діяльність, і взаємодія з іншими людьми, і настрій, психічне і соматичне здоров'я.

Аналізуючи питання про форми роботи, вчителі схилились до традиційних, більше знайомих їм способи отримання знань, однак їх також цікавили й інші,

активні й індивідуальні форми роботи. Результати надані в табл. 2.16.

Таблиця 2.16.

**Відповіді слухачів щодо форм роботи, яким вони надають перевагу
(авторська розробка)**

Критерії диференціації слухачів	Лекції		Круглі столи		Психодіагностика		Індив. консультації		Тренінги		Інше	
	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
За критерієм „Категорія”												
Вища	87	47,0	68	36,7	56	30,3	56	30,3	70	37,8	6	3,2
Перша	100	60,6	52	31,5	49	29,7	62	37,6	53	32,1	4	2,4
Друга	53	67,9	36	46,1	26	33,3	24	30,7	31	39,7	4	5,1
За критерієм „Спеціальність”												
Філологи	71	54,2	39	29,8	39	29,8	41	31,3	52	39,7	5	3,8
Математ.	58	69,9	25	30,1	27	32,5	26	31,3	25	30,1	2	2,4
Поч.кл.	66	44,0	61	40,6	55	36,6	55	36,6	57	38,0	6	4,0
ГПД	45	70,3	31	48,4	11	17,2	20	31,2	20	31,2	1	1,5

При диференціації відповідей слухачів за критерієм «Категорія» отримано наступні дані. 47% вчителів вищої категорії вважають, що найкращою формою при вивченні курсу є лекції, 37,8% обрали таку форму, як тренінги, 36,7% віддають перевагу круглим столам, де можна поділитися своїм досвідом і послухати інших. Однакова кількість респондентів (по 30,3%) хотіли б отримати індивідуальні консультації з особистих та виробничих проблем та продіагностуватися на предмет самопізнання, а також отримати діагностичний матеріал (інструментарій) для самостійної роботи.

Значна кількість вчителів усіх категорій обирали по декілька форм роботи. Були і такі вчителі, які вказували на варіант відповіді – „інше”, але не зазначали, що саме мають на увазі.

Учителі першої категорії теж надають перевагу лекціям – 60,6% відповідей, 37,6% респондентів хотіли б отримати індивідуальні консультації з проблем, які їх турбують. З усіх категорій, а саме у першій – найбільше бажаючих щодо такої форми роботи. Можна припустити, що вчителі вищої категорії, маючи великий досвід роботи або певні сформовані стереотипи, вважають, що можуть самостійно

вирішувати певні проблеми; учителі другої категорії, не маючи досвіду і не знаючи, як правильно вирішувати виникаючі проблеми, обходять їх або ж намагаються знайти підтримку у колег. Учителі ж першої категорії хотіли б розібратися за допомогою фахівця. (позиція прагнення до самовдосконалення, самопізнання).

Майже однакова кількість слухачів першої категорії хотіли б прийняти участь у тренінгах (32,1%) і круглих столах (31,5%). Найменше вчителі першої категорії зацікавлені у психодіагностиці – 29,7%. Учителі другої категорії, як і попередні, теж вважають найкориснішою для себе таку форму роботи, як лекції – 67,9%. Не менш значимими для них є круглі столи – 46,1%. Це може бути для них джерелом отримання інформації, обміном думок, підтвердженням їх компетенції. 39,7% учителів віддають перевагу тренінгам, 33,3% – психодіагностиці і 30,7% – індивідуальним консультаціям.

За критерієм „Спеціальність” ми отримали такі показники. Філологи вважають, що для них найкращими є лекції – 54,2%, 39,7% слухачам цієї спеціальності подобаються тренінги, 31,3% – хотіли б удосконалювати свої знання через отримання індивідуальних консультацій. 29,8% хотіли б обговорювати питання, які їх цікавлять на круглих столах, і стільки ж – 29,8% – віддають перевагу психодіагностиці. Учителі математики, як і їх колеги – філологи, обрали основною бажаною для них формою підвищення кваліфікації лекції – 69,9%, 32,5% слухачів хотіли б пройти психологічну діагностику (прихильники точних цифр). Однією з основних форм при вивченні курсу психології вчителі математики вважають індивідуальні консультації – 31,3%. Однакова кількість голосів виявилась у таких форм роботи, як круглі столи й тренінги – по 30,1% (мовні форми роботи вчителями-математиками цінуються дещо нижче, ніж індивідуальні або ті, де вочевидь можна побачити результати, наприклад, у цифрах). Вчителі початкових класів більше надають перевагу таким формам роботи, як лекції (44%) і круглі столи (40,6%), де можна отримати інформацію або досвід і поділитися своїми знаннями й досвідом (більше, ніж предметники, готові до активної форми роботи). Не залишилися поза увагою тренінги (їм віддали перевагу 38% слухачів) і психодіагностика та індивідуальні консультації, які отримали по однаковій кількості

голосів – 36,6%. У вихователів ГПД, як і у вчителів початкової школи, найбільше виборів припало на лекції (70,3%) і круглі столи (48,4%). По однаковій кількості голосів набрали такі форми роботи на курсах, як індивідуальні консультації й тренінги – по 31,2%. Найменше вихователі ГПД орієнтовані на психодіагностику – 17,2%.

Порівнюючи відповіді вчителів-предметників та вчителів і вихователів початкової школи, можна відзначити, що останні більше надають перевагу круглим столам, де можна поділитися власним досвідом і послухати інших, а предметники відсувають цю форму роботи на другий план, а натомість: філологи обирають тренінги, а математики – психодіагностику. Усі ж спеціальності об'єднує бажання більше слухати лекції (пасивна форма роботи), ніж будь-які інші, активні, форми роботи. Так само учасники всіх категорій відзначили, що основною бажаною для них формою роботи є лекції.

Пропонуючи нову тренінгову форму роботи на курсах підвищення кваліфікації, було досліджено, наскільки активно вчителі готові співпрацювати.

Таблиця 2.17.

Відповіді слухачів щодо того, як би вони хотіли реалізувати себе під час тренінгу (авторська розробка)

Критерії диференціації слухачів	Більше спостерігати за іншими		Самому приймати участь у вправах		Обговорити особисті проблеми		Більше заявити про себе		Не можна бути відвертим бо тренінг – гра	
	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
За критерієм “Категорія”										
Вища	72	38,9	91	49,2	51	27,5	2	1,1	9	4,8
Перша	70	42,4	72	43,6	47	28,5	5	3	5	3
Друга	39	50	39	50	21	26,9	1	1,3	1	1,3
За критерієм “Спеціальність”										
Філологи	64	48,5	56	42,7	30	22,9	3	2,3	5	3,8
Математ.	33	39,7	36	43,4	18	21,7	2	2,4	5	6
Поч.кл.	48	32	87	58	52	34,6	3	2	2	1,3
ГПД	36	56,2	23	35,9	19	29,7	–	–	3	4,7

За критерієм “Категорія”, 49,2% учителів вищої категорії хотіли б активно працювати на тренінгах, тобто приймати участь у вправах та іграх. 38,9% більш

обережно ставляться до цієї форми роботи і вважають, що краще поспостерігати за тим, що відбувається. 27,5% хотіли б скористуватись нагодою, щоб обговорити особисті проблеми, а 4,8% узагалі вважають, що тренінг – це гра, і тут не можна бути відвертим. Лише 1,1% слухачів цієї категорії хотіли б більше заявити про себе.

Учителі першої категорії свої вибори розподілили таким чином: майже однакова кількість учасників 43,6% хотіли б самі прийняти участь у тренінгу і 42,4% більше поспостерігати за іншими. 28,5% хотіли б обговорити особисті проблеми і, нарешті, однакова кількість виборів, по 3% тих учасників опитування, хто вважає тренінг грою і тих, хто хотів би більше заявити про себе.

У вчителів другої категорії теж однакова кількість (по 50%) виборів серед тих, хто хотів би сам активно прийняти участь у тренінгу, і тих, хто навпаки хотів би пасивно спостерігати за тим, що відбувається. 26,9% хотіли б обговорити свої проблеми, по 1,3% серед тих, хто хотів би більше заявити про себе і тих, хто вважає це грою, а значить не можна бути відвертим.

За критерієм “Спеціальність” 48% філологів вважають за краще більше спостерігати, аніж виявляти активність. 42,7% – хотіли б приймати активну участь у тренінгу. 22,9% учителів готові обговорити свої проблеми. 3,8% вважають тренінг грою, а 2,3% хотіли б більше заявити про себе. Серед учителів математики, навпаки, 43,4% хотіли б бути активними учасниками тренінгу, а 39,7% – більше спостерігати за іншими. 21,7% хотіли б обговорити свої проблеми під час тренінгу. 6% відзначають, що це гра, і відвертими тут бути не можна. 2,4% учителів математики хотіли б заявити про себе.

Найактивніше хотіли б приймати участь у тренінгах учителі початкових класів: 58% хотіли б бути активними учасниками тренінгу, 34,6% – обговорити свої проблеми. Є, звичайно, й такі, які краще поспостерігали б за іншими, їх 32%. Ще 2% хотіли б заявити про себе, а 1,3% вважають, що це гра й відвертість тут ні до чого. Серед вихователів ГПД 56,2% учасників хотіли б бути тільки спостерігачами під час тренінгу. 35,9% усе ж бажають активно брати участь у тренінгах. 29,7% хотіли б обговорити особисті проблеми, а 4,7% вважають, що не можна виносити свої проблеми на обговорення, бо тренінг - це гра. Узагалі більшість учасників

опитування готові до активної участі у тренінгах, однак частина вчителів вибрала по декілька бажаних форм роботи.

Наступне питання стосувалось очікувань вчителів від нових інтерактивних форм роботи й інтеграції нових знань, вмінь і навичок в практичну професійну діяльність. Слухачам пропонувалося відповісти на питання, яких результатів вони очікують, наприклад, від тренінгу (табл. 2.18).

Таблиця 2.18.

Відповіді слухачів щодо очікувань від тренінгу (авторська розробка)

Критерії диференціації слухачів	Вправи, ігри, які можна застосувати в роботі		Допомога в осмисленні проблем		Розкриття нових перспектив зняття проблем		Інше	
	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
За критерієм „Категорія”								
Вища	105	56,7	83	44,8	68	36,7	3	1,6
Перша	85	51,5	79	47,9	64	38,8	6	3,6
Друга	53	67,9	28	35,9	37	47,4	1	1,3
За критерієм „Спеціальність”								
Філологи	67	51,1	46	35,1	52	39,7	5	3,8
Математики	41	49,4	37	44,6	35	42,0	3	3,6
Поч. класи	90	60,0	85	56,6	66	44,0	1	0,7
Вих. ГПД	43	67,2	22	34,4	16	25,0	1	1,5

Розглядаючи питання про очікування слухачів від тренінгів, було отримано наступні результати. За критерієм „Категорія” 56,7% вчителів вищої категорії вважають, що деякі ігри і вправи можна застосувати у своїй роботі, 44,8% – вважають що це допоможе їм в осмисленні своїх проблем, 36,7% слухачів мають надію на розкриття певних перспектив зняття наявних проблем.

51,5% вчителів першої категорії хотіли б набуті знання застосовувати у своїй роботі. 47,9% слухачів очікують допомоги в осмисленні своїх проблем і 38,8% – розкриття нових перспектив і зняття проблем.

Вчителі другої категорії розподілили свої голоси таким чином: 67,9% хотіли б застосовувати набуті практичні знання у своїй роботі, 47,4% учителів очікують, що

після тренінгів зможуть по-новому підійти до своїх проблем, і 35,9% слухачів вважають, що за допомогою розкриття нових перспектив зможуть розібратися у нагальних проблемах.

За критерієм „Спеціальність” 51,1% учителів-філологів очікують, що зможуть застосувати отримані знання на практиці. 39,7% учителів очікують для себе розкриття нових перспектив і зняття проблем, і 35,1% – хотіли б зрозуміти причини виникнення своїх проблем. 49,4% учителів математики вважають, що отримані практичні навички можна буде застосувати в роботі, 44,6% очікують від тренінгів допомоги в осмисленні проблем, і 42,1% – розкриття нових перспектив і зняття проблем. 60% вчителів молодших класів очікують отримати практичні навички, які б можна було застосувати у своїй роботі. 56,6% сподіваються на допомогу в осмисленні своїх проблем і 44% – на розкриття нових перспектив і зняття проблем. Вихователі ГПД, як і попередні учасники опитування також найбільше сподіваються на тренінгові ігри та вправи, які б можна було застосувати в роботі – 67,2%. 34,4% вихователів очікують на допомогу в осмисленні проблем і 25% – на розкриття нових перспектив зняття проблеми. Є також невеликий відсоток респондентів, які в анкеті вказали варіант „інше”, але не написали, що мається на увазі.

Як ми бачимо, вчителям всіх категорій і спеціальностей притаманна майже однакова ієрархія запропонованих варіантів. Найбільше вчителів вважають, що на тренінгах можна навчитися іграм та вправам, які вони могли б використати у своїй роботі. Далі йде відсоток учителів, які вважають, що тренінги можуть допомогти в осмисленні їхніх проблем, решта вчителів очікує розкриття нових перспектив зняття проблем.

У наступному питанні учасникам пропонували визначити, які проблеми психологічного характеру доводиться вирішувати в своїй роботі і коротко описати одну з них. Так як питання було відкритим, після аналізу всі відповіді було розділено на групи (в табл. 2.19).

Основними проблемами виявилися агресивність учнів, крадіжки, небажання дітей вчитися (інфантилізм), невміння спілкуватися, взаємодіяти в колективі,

неприйняття новоприбулих (ускладнена адаптація нового учня в класі). Але багато вчителів не вказали ані проблеми, що їх цікавлять, ані як вони їх вирішують.

Таблиця 2.19.

Відповіді слухачів щодо проблем психологічного характеру, які їм доводиться вирішувати в роботі (авторська розробка)

Критерії диференціації слухачів	Представлена проблема без вирішення		Проблема в стадії вирішення		Проблема вирішена вірно		Проблема вирішена з психологом		Проблем не було	
	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
За критерієм „Категорія”										
Вища	71	38,4	34	18,4	23	12,4	6	3,2	1	0,5
Перша	69	41,8	12	7,3	24	14,5	5	3,0	7	4,2
Друга	39	50,0	7	9,0	5	6,4	2	2,5	4	5,1
За критерієм „Спеціальність”										
Філологи	44	33,6	7	5,3	22	16,8	–	–	8	6,1
Математ.	47	56,6	12	14,4	7	8,4	–	–	–	–
Поч. кл.	62	41,3	23	15,3	14	9,3	11	7,3	4	2,6
Вих.ГПД	26	40,6	11	17,2	9	14,0	2	3,1	–	–
Разом	179	41,8	53	12,4	52	12,1	13	3,0	12	2,8
Критерії диференціації слухачів	Проблема вирішена не вірно		Намагаюсь вирішувати всі проблеми		Намагаюсь, щоб проблем не виникало		Багато проблем вирішую щоденно		Не відповіли	
	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
За критерієм „Категорія”										
Вища	–	0	4	2,1	–	0	1	0,5	43	23,2
Перша	7	4,2	3	1,8	–	0	–	0	39	23,6
Друга	–	0	–	0	2	2,5	–	0	22	28,2
За критерієм „Спеціальність”										
Філологи	4	3	1	0,7	2	1,5	1	0,7	44	33,6
Математ.	1	1,2	5	6	–	0	–	0	11	13,2
Поч. кл.	–	0	1	0,6	–	0	–	0	36	24
Вих.ГПД	2	3,1	–	0	–	0	–	0	13	20,3
Разом	7	1,6	7	1,6	2	0,5	1	0,2	104	24,3

Проаналізувавши відповіді, ми отримали такі дані. За критерієм „Категорія” 38,4% учителів вищої категорії заявили про проблеми, але не описали, як вони їх вирішували, 23,2% – нічого не відповіли на це питання, 18,4% слухачів цієї категорії описали проблему, яка знаходиться на стадії вирішення. 12,4% – описали правильно вирішену проблему, 3,2% – зазначили, що проблеми вирішують із психологом. 2,1% учителів написали, що завжди намагаються вирішувати всі проблеми, але не вказали їх і жодної не описали, 0,5% слухачів зазначили, що у них не було проблем і стільки ж (0,5%), – що вирішують проблеми щоденно.

41,8% учителів першої категорії описали проблему без вирішення, 23,6% – не відповіли на це питання. 14,5% – описали проблему з правильним її вирішенням, 7,3% вчителів указали на проблеми, які знаходяться на стадії вирішення. 4,2% написали, що проблем не мають і стільки ж – 4,2% описали проблему, але з невірним її вирішенням. 3% вирішують шкільні проблеми з психологом і 1,8% – намагаються самі вирішувати всі проблеми, які виникають.

50% учителів другої категорії описали проблему без вирішення. 28,2% – не відповіли на це питання. 9% описали проблеми, які знаходяться на стадії вирішення. 6,4% описали проблеми з правильним їх вирішенням, 5,1% – зазначили, що не мають проблем з учнями, 2,5% – намагаються, щоб проблем не виникало, стільки ж указали, що вирішують проблеми з психологом.

За критерієм „Спеціальність” 33,6% учителів-філологів описали проблему без вирішення, стільки ж не відповіли на це питання. 16,8% описали проблеми, які вони вирішили вірно. 2,8% учителів зазначили, що проблем не виникало, 5,3% – описали проблеми, які знаходяться на стадії вирішення. 3% описали неправильно вирішені проблеми, 1,5% учителів написали, що намагаються, щоб проблем не виникало, і 0,7% – що намагаються вирішувати всі проблеми. Стільки ж зазначили, що кожного дня вирішують багато проблем.

56,6% учителів математики представили проблему без вирішення. 14,4% – описали проблеми, які знаходяться на стадії вирішення, 13,2% не відповіли на це запитання. 8,4% описали проблемні ситуації, які вони вирішили вірно, 6% – зазначили, що намагаються самі вирішити всі проблеми, які виникають, і 1,2%

описали проблеми психологічного характеру, які були вирішені невірно.

Найбільше вчителів початкових класів (41,3%) також написали проблеми, з якими вони зустрічаються у своїй роботі, але не зазначили, як їх вирішують, 24% – не відповіли на це питання. 15,3% учасників цієї групи описали проблемні ситуації, які знаходяться на стадії вирішення, 9,3% – описали проблеми, вирішені правильно, 7,3% – відмітили, що в разі потреби вирішують проблеми за допомогою психолога, 2,6% – зазначили, що проблем не було, і 0,6% респондентів – що намагаються самі вирішувати всі проблеми, які виникають. 40,6% вихователів ГПД також представили проблеми без вирішення, 20,3% – не відповіли на запитання. 17,2% описали проблеми, які ще знаходяться на стадії вирішення, 14% вихователів описали правильно вирішені проблеми, 3,1% – вирішують проблеми, які виникають, із психологом, і ще 3,1% – описали проблеми, вирішені невірно.

Аналізуючи ці дані, ми отримали такі загальні результати за цим питанням: 41,8% слухачів представили проблему без вирішення (не можуть або не хочуть займатися вирішенням проблем, які виникають у школі), 24,3% – не відповіли на це питання (або не можуть вичленити проблем, або байдужі до того, що відбувається), 12,4% – описали проблеми, які знаходяться в стадії вирішення (описали перші кроки своєї роботи з цією проблемою, але як планують подальшу роботу в цьому напрямку, не зазначили), 12,1% слухачів описали правильно вирішені проблемні ситуації (дуже маленький відсоток, який збігається з попередніми відповідями про незначні, скоріше інтуїтивні, знання з психології), 3% – при вирішенні якихось проблем покладаються на компетентність шкільного психолога, 2,8% – написали, що у них проблем не було (авторитарність або зацікавленість тільки своїм предметом і байдужість до того, що відбувається навколо), 1,6% респондентів описали проблемні ситуації, які були вирішені невірно (низька психологічна культура), стільки ж слухачів намагаються вирішувати всі проблеми, 0,5% – вчителів намагаються, щоб проблем не виникало (мабуть, йдеться про попередження конфліктів) і один вчитель вищої категорії зазначив, що вирішує психологічні проблеми щоденно.

Наступне питання стосувалося тем, яким, на думку вчителів, потрібно більше

приділяти уваги (табл.. 2.20).

Таблиця 2.20

Відповіді слухачів щодо тем, яким потрібно більше приділяти увагу на курсах (авторська розробка)

Критерії диференціації слухачів	Теми, присвячені:							
	Особистості вчителя		Особистості учня		Новим технологіям		Інше	
	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
За критерієм „Категорія”								
Вища	50	27,0	113	61,1	121	65,4	2	1,1
Перша	53	32,1	110	66,6	88	53,3	5	3,0
Друга	24	30,7	54	69,2	50	64,1	2	2,5
За критерієм „Спеціальність”								
Філологи	34	25,9	81	61,8	72	54,9	3	2,3
Математики	27	32,5	47	56,6	48	57,8	4	4,8
Поч.кл.	45	30,0	103	68,6	105	70,0	2	1,3
Вих. ГПД	21	32,8	46	71,9	34	53,1	–	0

За критерієм „Категорія” вчителі вищої категорії вважають, що більше потрібно звертати увагу на нові технології – 65,4%, на особистість учня – 61,1% і на особистість вчителя – 27%. 1,1% слухачів цієї категорії хотіли б почути і щось „інше”. Більшість вчителів першої категорії (66,6%) вважають, що потрібно звертати якомога більше уваги на особистість учня, 53,3% упевнені, що необхідно більше звертатись до нових технологій, і 32,1% – на особистість вчителя. 3% вчителів хотіли б послухати й інші теми, але не зазначили, які саме. Учителі другої категорії теж вважають найнеобхіднішими теми про особистість учнів – 69,2%, нові технології – 64,1% і 30,7% – на особистість вчителя. 2,5% хотіли б отримати інформацію і з інших питань (не зазначили, які саме).

За критерієм „Спеціальність” 61,8% філологів вважають, що саме на особистості учня потрібно акцентувати увагу. 54,9% – вважають, що потрібно більше уваги приділяти новим технологіям, а 25,9% – особистості вчителя. 57,8%

учителів математики вважають доцільним більше приділяти увагу новим технологіям, 56,6% – особистості учнів і 32,5% – особистості вчителя. Такої ж послідовності в темах дотримуються вчителі початкових класів: 70% – віддають перевагу новим технологіям, 68,6% вважають, що більшість відведеного навчального часу потрібно присвячувати особистості учня, і 30% – особистості вчителя. Вихователі ГПД дещо по іншому ставляться до розподілу тематики курсів: 71,9% із них віддають перевагу темам, пов'язаним з особистістю учнів, 53,1% хотіли б побільше дізнатися про нові технології і 32,8% – про особистість учителя. Майже всі вчителі обирали по декілька варіантів відповідей. Тільки вчителі вищої категорії зупинились на одному виборі. 55,1% учителів першої і 66,6% другої категорії зробили по 2-3 вибори. З відповідей слухачів видно, що вони одностайно вважають теми, присвячені особистості вчителя, другорядними, незважаючи на те, що мають особисті проблеми, певні професійні деформації тощо.

У своїй роботі вчителям доводиться користуватися різними психологічними методами. Яким саме надають перевагу вчителі було досліджено в наступному питанні (табл.. 2.21)

Таблиця 2. 21.

Відповіді слухачів щодо методів, якими потрібно вміти користуватися вчителю (авторська розробка)

Критерії диференціації слухачів	Опитування		Бесіди		Анкетування		Спостереження		тести		Це повинен робити психолог	
	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
За критерієм „Категорія”												
Вища	69	37,3	129	69,7	76	41,1	138	74,6	74	40,0	12	6,5
Перша	60	36,3	129	78,2	72	43,6	136	82,4	73	44,2	5	3,0
Друга	34	43,6	68	87,2	31	39,7	67	85,9	34	43,6	2	2,5
За критерієм „Спеціальність”												
Філологи	41	32,3	96	73,3	46	35,1	100	76,3	49	37,4	7	5,3
Математ.	32	38,5	41	49,4	39	47,0	61	73,5	28	33,7	1	1,2
Поч.кл.	69	46,0	111	74,0	74	49,3	131	87,3	82	54,6	6	4,0
ГПД	21	32,8	48	75,0	20	31,2	49	76,5	22	34,4	5	7,8

За критерієм „Категорія” 74,6% учителів вищої категорії вважають, що

потрібно володіти таким методом, як спостереження, 69,7% відзначили, що потрібно володіти мистецтвом вести бесіду, 14,1% – віддають перевагу анкетуванню, 40% – тестуванню і 37,3% – умінням проводити опитування учнів. 6,5% учителів „вищої” категорії вважають, що цим повинен займатися виключно психолог. Учителі першої категорії теж віддають перевагу таким методам, як спостереження – 82,4% і бесіда – 78,2%. Не залишаються поза увагою тестування – 44,2%, анкетування – 43,6% і опитування – по 36,3%. 3% учителів першої категорії відмітили, що цим має займатися психолог. Учителі другої категорії на перше місце висувають такий метод, як бесіду – 87,2% і спостереження – 85,9%. Однакова кількість виборів належить тестуванню й опитуванню (по 43,6%). 39,7% слухачів цієї категорії віддають перевагу анкетуванню, а 2,5% вважають, що це царина психологів.

За критерієм „Спеціальність” вчителі-філологи на перше місце висувають метод спостереження – 76,3%. Бесіду обрали 73,3% слухачів цієї категорії, а тестування – 37,4%. 35,1% учителів віддають перевагу анкетуванню і 31,3% – опитуванню, а 5,3% мають думку, що цим повинен займатися фахівець – психолог. 73,5% вчителів математики також віддають перевагу спостереженню і з великим відривом, 49,4% – бесіді. 47% обрали метод анкетування, як необхідний у роботі вчителя, 38,5% респондентів цієї спеціальності вважають, що вчитель повинен володіти методом опитування, 33,7% – тестуванням і 1,2% за те, щоб цим займався психолог. Найбільше учителі початкових класів вважають, що повинні володіти методом спостереження – 87,3% і методом бесіди – 74%. Більше половини опитаних учителів цієї спеціальності відзначають, що потрібно вміти тестувати – 54,6% і 49,3% – вміти анкетувати. 46% зупинились на методі опитування і 4% висловилися, що цим має займатись шкільний психолог. Вихователі ГПД віддають перевагу спостереженню – 76,5% та бесіді 75%. Значно менше вони орієнтовані на тестування – 34,4%, опитування – 32,4% і анкетування – 31,2%. 7,8% вихователів вважають це пріоритетом шкільного психолога. Усі слухачі обирали по декілька варіантів відповідей. Узагалі можна сказати, що вчителі початкових класів більше приділяють уваги психологічним методам і вмінню користуватися ними, ніж учителі-предметники.

Наступне питання стосувалося очікувань вчителів від курсів стосовно психологічних знань і умінь (табл. 2.22).

Таблиця 2. 22.

Очікування вчителів щодо отримання знань з психології на курсах підвищення кваліфікації (за критерієм «Категорія»), (авторська розробка)

Очікування щодо отримання знань з психології на курсах		Вища		Перша		Друга	
		к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
1	Підвищення рівня знань	77	41,6	86	52,1	39	50,0
2	Практичні навички, поради	45	24,3	35	21,2	18	23,1
3	Не визначились	32	17,3	20	12,1	11	14,1
4	Нові технології	18	9,7	15	9,1	7	9,0
5	Психологія спілкування	8	4,3	11	6,6	5	6,4
6	Вікова психологія	8	4,3	11	6,6	6	7,7
7	Тести, анкети	7	3,8	5	3,0	7	9,0
8	Конфлікти, їх вирішення	5	2,7	3	1,8	2	2,5
9	Робота в малих групах (клас)	4	2,1	4	2,4	–	0
10	Самопізнання	4	2,1	8	4,8	2	2,5
11	Виховання в сім'ї	2	1,1	1	0,6	1	1,3
12	Вирішення власних проблем	2	1,1	10	6,1	–	0
13	Новинки психолог. літ-ри	2	1,1	1	0,6	3	3,8
14	Робота з дітьми гр. ризику	1	0,5	2	1,2	–	–
15	Подолання негативн. звичок в учнів	1	0,5	–	–	–	–
16	Зняття стресу	1	0,5	–	–	–	–
17	Саморегуляція	1	0,5	–	–	–	–
18	Збільшення лекцій з психології	1	0,5	–	–	–	–
19	Загальна психологія	–	–	1	0,6	–	–
20	Як поводитись в екстремальних ситуаціях	–	–	1	0,6	–	–
21	Мотивація	–	–	1	0,6	–	–
22	Педагогічна психологія	–	–	1	0,6	–	–
23	Про роботу психологів	–	–	1	0,6	–	–
24	Поділитися своїми думками	–	–	–	–	1	1,3
25	Депресії, причини, зняття	–	–	–	–	1	1,3
26	Ушкодж. психічн. розвитку	–	–	–	–	1	1,3
27	Не визначились	32	17,3	20	12,1	11	14,1

За критерієм “Категорія” 41,6% учителів вищої категорії очікують загального підвищення знань, не вказуючи напрямку. Тобто будь-яка інформація буде для них цікавою. 24,3% хотіли б отримати практичні навички й поради під час проходження курсу психології. 17,3% учителів не визначились з відповіддю (тобто не знають,

чого очікувати або їм байдуже). 9,7% хотіли б отримати побільше інформації з питань психології спілкування і вікової психології. 3,8% – отримати зразки тестів, анкет і навчитися з ними працювати. 2,7% хотіли б побільше знати про конфлікти і шляхи їх вирішення. По 2,1% бажають краще розібратися в питанні взаємодії у колективі і зайнятися самопізнанням. По 1,1% слухачів цікавить питання про норми й відхилення в сімейному вихованні, новинки в психологічній літературі та отримати консультації або нові знання для вирішення власних проблем. Ще 0,5% учителів вищої категорії бажають розширити свої знання з питань по роботі з дітьми групи ризику, подоланню негативних звичок, саморегуляції, зняття стресу у дітей.

Більше половини вчителів першої категорії (52,1%) теж не визначили якихось певних напрямків, в яких би вони хотіли вдосконалити свої знання – означили їх як загальне підвищення рівня знань. 21,2% слухачів цієї категорії хотіли б отримати практичні навички й поради. 12,1% – не визначились у своїх бажаннях. 9,1% учителів хотіли б дізнатись про нові технології. По 6,6% слухачів хотіли б розширити свої пізнання в області вікової психології й психології спілкування. 6,1% респондентів хотіли б вирішити власні проблеми, слухаючи курс психології, 4,8% – сподіваються побільше дізнатися про себе. 3% – очікують отримати зразки анкет і тестів для подальшого застосування їх у роботі, а 2,4% – зацікавлені у розширенні своїх знань в області психології малих груп, тобто про взаємодію у класному колективі. 1,8% учителів цікавить питання вирішення конфліктних ситуацій і 1,2% – бажають поповнити свої знання в напрямку роботи з дітьми групи ризику. По 0,6% слухачів хотіли б отримати додаткові відомості з питань педагогічної психології, мотивації вчинків і навчання, як поводитись в екстремальних ситуаціях, про норми й відхилення у сімейному вихованні, а також дізнатися про новинки психологічної літератури і про роботу шкільних психологів. \

50% вчителів другої категорії також чітко не визначили напрямків психології, із яких хотіли б почерпнути нові знання, вони узагальнили їх у вираз „підвищення рівня знань”. 23,1% – хотіли б отримати практичні поради й навички, 14,1% не визначились, які знання хотіли б отримати. По 9% респондентів хотіли б дізнатись про нові технології й отримати зразки тестів і анкет. 7,7% вчителів цікавляться

віковою психологією, по 2,5% – мають надію за допомогою отриманих нових знань розібратися в собі, а також дізнатися про різні шляхи вирішення конфліктів і по 1,3% – бажають узнати про норми й відхилення в сімейному вихованні, про причини депресій і шляхи виходу з них, про ушкодження в психічному розвитку дитини, а також поділитись своїми думками щодо психологічних методів і прийомів роботи з дітьми.

З отриманих результатів можна зробити висновок, що вчителі всіх категорій (вищої, першої, другої) не мають чіткого уявлення про те, чого саме очікувати від цих курсів (позиція незацікавленої людини, стороннього спостерігача).

При диференціації слухачів за критерієм «Спеціальність» відповіді розподілилися наступним чином (табл. 2.23).

42% учителів-філологів очікують взагалі розширити свої знання з психології, без конкретизації напрямків, 19,8% – отримати практичні поради і певні практичні навички. 15,2% не визначились, чого очікувати від курсів, 8,4% хотіли б дізнатися про нові технології. По 6,9% респондентів хотіли б поглибити свої знання в області психології спілкування, отримати зразки тестів і анкет і самим прийняти участь у тестуванні, а також розібратися у власних проблемах. 3% учителів хотіли б підвищити знання в області вікової психології, по 1,5% – очікують отримати нові знання в області конфліктології та по роботі з дітьми групи ризику. По 0,7% слухачів хотіли б розібратися в питаннях про норми й відхилення в сімейному вихованні, про причини депресій, про подолання негативних звичок, про зняття стресу, саморегуляцію, мотивацію. Майже половина (49,4%) вчителів математики хотіли б підвищити загальний рівень знань з психології, 13,2% – отримати практичні навички й поради, 10,8% учителів не визначились і 7,2% – хотіли б побільше знати про нові технології. По 6% учителів мають надію отримати знання з конфліктології, більше дізнатися про взаємодію в класному колективі та познайомитись з новинками у психологічній літературі.

По 3,6% учасники цієї групи бажають прийняти участь в тестуванні й отримати зразки анкет і тестів для застосування їх у своїй роботі та за допомогою нових знань і індивідуальних консультацій вирішити свої власні проблеми. 2,4% –

хотіли б побільше знати про психологію спілкування та 1,2% – отримати додаткові знання з вікової психології.

Таблиця 2.23.

Очікування вчителів щодо отримання знань з психології на курсах підвищення кваліфікації (за критерієм «Спеціальність»), (авторська розробка)

Які очікування щодо отримання знань з психології на курсах		Філологи		Математ.		Поч. кл.		Вих. ГПД	
		к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
1	Підвищення рівня знань	55	42	41	49,4	73	48,6	29	45,3
2	Практ. навички, поради	26	19,8	11	13,2	37	24,6	24	37,5
3	Нові технології	11	8,4	6	7,2	17	11,3	6	9,4
4	Вікова психологія	4	3	1	1,2	14	9,3	6	9,4
5	Психологія спілкування	9	6,9	2	2,4	12	8,0	1	1,5
6	Тести, анкети	9	6,9	3	3,6	6	4,0	1	1,5
7	Самопізнання	–	–	7	8,4	2	1,3	5	7,8
8	Виріш. власних проблем	9	6,9	3	3,6	–	0	–	0
9	Конфліктологія	2	1,5	5	6	2	1,3	2	3,1
10	Роб. в малих гр. (клас)	3	2,3	5	6	–	–	–	0
11	Новинки психолог. літ.	–	–	5	6	1	0,6	–	0
12	Роб. з дітьми гр. ризику	2	1,5	–	–	1	0,6	–	0
13	Сімейне виховання	1	0,7	–	0	–	0	2	3,1
14	Загальна психологія	–	–	–	–	–	–	1	1,5
15	Поділит. своїми думками	1	0,7	–	–	–	–	–	–
16	Причини депресій	1	0,7	–	–	–	–	–	–
17	Подолання негат. звичок	1	0,7	–	–	–	–	–	–
18	Зняття стресу	1	0,7	–	–	–	–	–	–
19	Саморегуляція	1	0,7	–	–	–	–	–	–
20	Як поводитись в екстремальних ситуаціях	1	0,7	–	–	–	–	–	–
21	Мотивація	1	0,7	–	–	–	–	–	–
22	Про роботу психологів	–	–	–	–	1	0,6	–	–
23	Ушкодж. психічн. розвит	–	–	–	–	–	–	1	1,5
24	Педагогічна психологія	–	–	–	–	1	0,6	–	–
25	Збільшення лекцій з психології	–	–	–	–	1	0,6	–	–
26	Не визначились	20	15,2	9	10,8	21	14	13	20,3

Серед вчителів початкових класів 45,3% хотіли б підвищити загальний рівень знань, 24,6% слухачів очікують отримати практичні навички й поради. 14% учителів не визначились. 11,3% – бажають дізнатись про нові технології, 8% – хотіли б розібратися у психології спілкування. 4% слухачів бажають отримати зразки тестів та анкет, по 1,3% – дізнатися побільше про себе через консультації та отримання

нових знань та розібратися у конфліктології. По 0,6% цікавляться новинками психологічних видань, роботою з дітьми групи ризику та роботою шкільного психолога.

45,3% вихователів ГПД також не конкретизували напрямків психології, в яких вони б хотіли вдосконалити свої знання, 37,5% – розраховують на практичні поради й набуття практичних навичок. По 9,4% вихователів очікують отримати знання в області нових технологій та вікової психології. 7,8% – розраховують побільше дізнатися про себе, удосконалюючи свої знання з психології. По 3,1% респондентів сподіваються, що за допомогою отриманих знань зможуть розібратися, як вирішувати конфлікти і які є норми та відхилення у сімейному вихованні. По 1,5% вихователю ГПД розраховують розширити свої пізнання в області психології спілкування та отримати зразки тестів та анкет.

Таким чином доведено, що у вчителів існують усвідомлені та неусвідомлені психологічні проблеми. Усвідомлені проблеми вчителі у своїй практичній діяльності вирішують самостійно або із залученням фахівців. Неусвідомлені проблеми як особистого характеру, так і професійної екологічності спричиняють різного роду професійні деформації, які впливають на робочі стосунки і є причиною особистої дисгармонії.

З'ясовано зміст потреб та мотивів одержання психологічних знань та навичок на курсах підвищення кваліфікації.

2.2. Психологічні засади визначення змісту і організації навчання психології вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти.

Сучасний розвиток вітчизняної освіти потребує впровадження нової системи післядипломної освіти педагогічних кадрів. В умовах змін, які відбуваються, усе вищі вимоги висуваються не тільки до професійної компетентності учителя, а й до рівня його особистісного саморозвитку, його психологічного самопочуття.

За загальним визнанням вітчизняних науковців, педагогічна діяльність є однією із найбільш деформуючих особистість людини видів професійної діяльності [34;

126; 128; 131]. Комплекс економічних проблем, серед яких – мала заробітна плата, нестаче технічне оснащення шкіл та інше, а також соціально-психологічних, пов'язаних з падінням престижу педагогічної професії, роблять працю учителя в нашій країні надмірно напруженою.

Причиною до змін є також загострення суперечностей між рівнем професійної підготовленості і рівнем готовності педагогічних кадрів виконувати свої професійні функції, між процесом динамічного оновлення знань, масштабністю практичних завдань, які вирішують педагоги, і недостатнім рівнем їхньої професійної компетентності, культури, гуманітарної і психологічної підготовки. Тому необхідною складовою післядипломної освіти мусить стати як психологічна просвіта, так і психологічний супровід педагогів [25].

Існуюча система післядипломної освіти педагогічних кадрів України до сьогодні розвивалася як тотально-адміністративна, у якій органічно співпрацюють Міністерство освіти, обласні, міські і районні управління освіти. Безпосередня організаційно-методична робота з педагогічними кадрами проводиться в школах, районними (міськими) методичними кабінетами, обласними інститутами удосконалення вчителів післядипломної освіти педагогічних кадрів. Існуючі психологічні підрозділи, які входять до складу адміністрації школи, районних (міських) методичних кабінетів, а також міські Центри практичної психології орієнтовані, в основному, на роботу з учнями. Психологічний же супровід учителів практично не ведеться на усіх вищевказаних щаблях. Поодинокі доповіді на шкільних, районних, міських методичних об'єднаннях скоріше носять формальний характер, ставлять перед фактом існуючих проблем, в основному тих, що стосуються психологічного супроводу учнів і не торкаються задоволення психологічних потреб освітян. Єдиною можливістю отримати психологічну підтримку і психологічну просвіту залишаються курси підвищення кваліфікації в атестаційний період та самоосвіта.

Нагадаємо, що характерними особливостями означеної системи: є масовість, формальний підхід до організації навчання на курсах підвищення кваліфікації.. Основою є інформативна модель навчання, яка не залучає до співпраці учителя, не

враховує його професійний досвід. Щодо навчання психології, психологічні знання залишаються за межами безпосередньої професійної діяльності педагога. Відчувається також і відсутність альтернативних спеціалізованих центрів, які б могли забезпечити консультативну роботу (методичну, психологічну, педагогічну), яка б надавала можливість опановувати інноваційні технології із урахуванням особливостей освітнього закладу.

Таке масове залучення педагогів до навчання, з одного боку, можна назвати позитивним явищем, з іншого ж, таке навчання є практично примусовим і формальним, адже фактичним замовником освітньої послуги (післядипломної освіти) є не педагогічні кадри з їх професійними запитами, а органи державного управління освітою. Наслідками цього стали професійна деградація працівників та зниження мотивації до подальшого продовження післядипломної освіти[58; 75].

Підвищення кваліфікації – процес поступового зростання педагога як особистості і професіонала. Такий розвиток можливий лише за умови активної позиції самого педагога. Для цього вчителів необхідно давати для вибору гнучкі, мобільні і різноманітні форми навчання, які б стимулювали його професійний ріст та особистісний розвиток. Саме поняття «підвищення» має означати зміну, покращення, перехід на вищий щабель своєї професійної майстерності, якісного вдосконалення і поєднання теоретичних знань, практичних умінь і навичок з подальшим застосуванням їх у професійній діяльності.

Зараз у системі підвищення кваліфікації спостерігається дві крайності. З одного боку слухачу пропонують теоретичні знання, наукові положення, а з іншого – зміст занять побудовано на передачі досвіду, переказуванні методичних рекомендацій, передачі «рецептів» вирішення проблемних ситуацій. Жоден з цих напрямків неефективний, хоча останній користується популярністю серед слухачів через те, що дає швидкі «рецепти», готові до використання, які не вимагають інтелектуальної роботи, саморозвитку. Така позиція педагогів, – слухачів курсів підвищення кваліфікації, певною мірою інфантилізує їх, замість того, щоб давати поштовх до самостійної пошукової роботи, створення свого індивідуального стилю роботи [58; 75].

Різноманітність функцій педагогів (фаховий учитель, класний керівник, вихователь групи продовженого дня), різний рівень їх професійної кваліфікації (учитель другої, першої, вищої категорії) вимагають створення диференційованих і різноваріантних програм для задоволення загальних та індивідуальних запитів слухачів. Для створення таких програм необхідно визначити реальний рівень професійної психолого-педагогічної і фахової підготовки, індивідуальні особливості педагога, на основі яких можливе створення індивідуальних програм навчання із визначенням їх науково-методичного забезпечення. Брак фундаментальних теоретичних розробок у галузі післядипломної освіти зумовив значною мірою використання в процесі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів принципів, форм і методів вузівського навчання майбутніх учителів. Закономірно, що при курсовій перепідготовці використовують теоретичні положення психології і педагогіки вищої школи, хоча післядипломна освіта має свій об'єкт дослідження, який відрізняється професійним і життєвим досвідом, специфікою цілей і завдань впливу [54; 55; 57; 58; 60; 75; 77].

Забезпечення якісної післядипломної освіти потребує відповідної спеціальної підготовки викладацького і методичного складу. На сьогодні спеціалісти з викладання у системі післядипломної освіти відсутні, що спонукає до залучення викладачів вищої школи до викладання на курсах підвищення кваліфікації вчителів. І якщо фахові дисципліни забезпечуються викладачами з цих предметів, то загально-гуманітарні дисципліни, зокрема викладання психології, забезпечується фахівцями не тільки з цієї наукової галузі, а й суміжних спеціальностей, таких як філософія, педагогіка.

Метою підвищення кваліфікації є оновлення теоретичних і практичних знань спеціалістів у зв'язку з підвищенням вимог до рівня кваліфікації та необхідністю освоєння сучасних методів вирішення професійних задач. Однак кількість годин, відведених на втілення цієї мети у життя, незначна. Доля годин, відведених на підвищення психологічної освіти складає 8 годин.

Навчальні курсові програми підвищення кваліфікації диференціюються за категоріями але не враховується при цьому спеціальність й індивідуальні запити

слухачів. Тобто ці програми уніфіковані під середньо статистичного слухача.

Зміст програм складається з 8-и годин лекцій до яких входять, в основному, загальні теми, які не дають розуміння того, яким чином ці психологічні знання можна застосувати на практиці. Таким чином поданий матеріал залишається тільки теорією, якою вчитель не може скористатися або не знає, як її можна застосувати у своїй роботі. Контроль за засвоєнням знань під час проходження курсів підвищення кваліфікації теж формальний і не дає розуміння якості засвоєних знань і запитів на індивідуальні психологічні потреби слухачів. Також не дає розуміння того, чи зможуть (чи будуть) вчителі у своїй практичній діяльності застосовувати ці знання.

Для вчителів другої категорії пропонують теми, які входять до програми вузівської підготовки, які вчителі вже мали б застосовувати у своїй роботі. Це окремі теми з педагогічної і вікової психології на кожну з яких відведено по дві години часу. Наприклад у темі «Психологічний зміст навчальної діяльності» розглядаються зміст і мета навчальної діяльності; структура навчальної діяльності; методи навчання тощо. У темах з вікової психології розглядають особливості дітей певного віку, адаптацію при вступі до школи та при переході з молодшої у середню школу, способи визначення та врахування темпераменту у навчально-виховній роботі та особливості роботи з категорією дітей, що мають органічні ураження. Однак крім цієї категорії учнів є й інші і їх набагато більше, наприклад категорія дітей групи ризику (особливо актуальна для підліткового віку), категорія соматично ослаблених дітей, категорія обдарованих дітей тощо. Є й тема, яка стосується особистості вчителя. Однак вона більше орієнтована на професійну діяльність ніж на психофізіологічні особливості дорослої людини, її вікові зміни (кризи), особистісні зміни в умовах професійної діяльності (професійні деформації в комунікативній, емоційній сфері) тощо. Тобто це вихідні положення з якими молодий вчитель має розпочинати свою професійну діяльність, фактично не розглядається.

Слухачам першої категорії знову пропонують заглибитись у психологічний зміст педагогічної діяльності, а також розглянути психологічний зміст педагогічних технологій, зокрема поняття і психологічне обґрунтування психологічних

технологій. Але ж ця категорія вчителів працює вже біля 10 років і має не тільки це знати а й вміти користуватись цими знаннями. Приділяється увага також змінам у психічному стані педагога в процесі професійної діяльності (професійні деформації, професійне вигорання), однак це тільки теоретичні положення, а що і, головне, як з цим робити на практиці, так і залишається відкритим питанням.

Для вчителів вищої категорії знову пропонуються суто теоретичні теми у вигляді лекційного матеріалу, без урахування можливостей поділитися своїм професійним досвідом. Це теми які стосуються особливостей розвитку дітей, забезпечення психологічного комфорту учасників навчально-виховного процесу, педагогічні здібності і педагогічна творчість та знову проблема професійних деформацій.

Таким чином можна стверджувати, що зміст програм і сама диференціація за категоріями досить формальна і не може задовольнити потребу у психологічних знаннях і вміннях (останнє майже не враховується, а готові «рецепти», не формують умінь користуватися ними і не навчають вирішувати психолого-педагогічні задачі у практичній діяльності учителя). Індивідуальні потреби вчителів у психологічних знаннях і психологічному супроводі взагалі не враховуються.

Потрібно зазначити, що навчальні програми курсів підвищення кваліфікації з психології більше орієнтовані на ті дисципліни, які викладач читає для студентів вищої школи, на теми дисертаційних досліджень, вузьких напрямків наукових і дослідницьких інтересів викладачів або на загальні питання. При складанні програм для різних категорій слухачів не враховується дійсний рівень знань з психології і професійний досвід кожної категорії, а скоріше той рівень теоретичних знань, який мав би бути для даної категорії. Часто однакові теми читаються для слухачів усіх категорій протягом багатьох років беззмінно, що відмічається вчителями, які неодноразово проходили курси підвищення кваліфікації. Така психологічна підготовка не тільки знижує мотивацію до навчання психології, але й невілює розуміння можливості застосування отриманих знань й умінь у практичній фаховій роботі. Викладений навчально-теоретичний матеріал так і залишається на папері, не знаходячи свого застосування й не впливаючи на професійне й особистісне

самовдосконалення вчителя. Тим більше він не спонукає до прагнення у самоосвіті в галузі психології. Як наслідок, при дослідженні рівня знань з психології у різних категорій виявились невисокі результати. При самооцінці своїх знань з психології 53% вчителів вищої категорії, 58,8% слухачів курсів першої категорії вказали, що недостатньо володіють ними, хоча обидві ці категорії вчителів вже неодноразово проходили курси підвищення кваліфікації. 65,4% слухачів другої категорії також відзначили, що недостатньо добре володіють знаннями з психології, хоча після закінчення вузу пройшло приблизно п'ять років, це ще раз підтверджує формальність тих знань, які вони отримали там. Таким чином психологія залишається для слухачів курсів тільки теоретичним предметом, який сприймається як необхідна складова для підвищення кваліфікаційної категорії.

Однак результати дослідження вказують на загальні потреби вчителів різних категорій і спеціальностей у психологічних знаннях, а також у нагальній потребі навчитися застосовувати ці знання у професійній діяльності. Адже теорія, яку вчитель не може застосувати на практиці залишається для нього непотрібною, зайвою інформацією.

Живий інтерес педагогів викликає інформація про вікові особливості учнів (39,3%), адже кожного дня вони стикаються з проблемами, що пов'язані саме з цим і звичайно вчителів цікавить питання, як працювати враховуючи ці особливості, як створити комфортне середовище (для всіх учасників педагогічного процесу) для повноцінного, творчого і психологічно здорового розвитку особистості учня. Важливими залишаються питання адаптації учні в не тільки під час вступу дитини до школи, а й під час переходу у середню школу, при формуванні профільних класів у старших класах, адаптація при переході учня з іншої школи (класу) – 34,2%. Серйозне занепокоєння викликає категорія дітей групи ризику (32,3%), при чому це не тільки діти з багатодітних, неповних, кризових, маргінальних сімей але й, часто, діти із забезпечених родин, яким не вистачає батьківської уваги. Сюди ж входять учні які примкнули до молодіжних течій з маргінальним спрямуванням, учні з сімей із неправильним типом виховання тощо. Загалом до цієї групи можна віднести дітей у перехідний період. Важливо вміти знайти оптимальний підхід до такої дитини,

стати для неї радником, провідником, допомогти знайти свій шлях, не схибити на початку свого життя. Ще однією дефіцитною потребою є знання у сфері комунікативної взаємодії. Це і взаємодія з батьками учнів, уміння донести їм необхідну інформацію щодо виховання дітей, правильний супровід і мотивація до навчання (49,5%), взаємодія в педагогічному колективі (18,7%) та особливості спілкування всіма учасниками педагогічного процесу (53,9%). Найбільшою потребою учителі визначають набуття знань і умінь вирішувати конфліктні (проблемні) ситуації, які є невід'ємною часткою професійної діяльності педагога (75,8%). Активно цікавлять педагогів питання норми і відхилення у вихованні (39,2%) та питання роботи з дітьми з вадами (ушкодженням) психічного розвитку (26,8%).

Значний спектр психологічних знань вчителі хотіли би засвоїти не тільки теоретично, а і отримати практичні навички по їх використанню. Але виходячи із попереднього досвіду проходження курсів підвищення кваліфікації більшу перевагу учителі надають традиційним формам навчання. Це перш за все лекції – 62,1%, практичні заняття із застосуванням психодіагностики – 30,6%, знайома і цікава їм така форма роботи як круглий стіл (36,4%), де можна винести на загальне обговорення складні питання, пов'язані з професійною діяльністю, поділитися власним досвідом, привабливою виявилась і відносно нова для них форма роботи – тренінги (36%), де можна на практиці побачити і відчути позитивні зміни в проблемних питаннях. Досить відчутною потребою є й індивідуальні консультації – 33,1%, адже учитель перш за все людина з активною життєвою позицією, але недосконалими знаннями і вміннями в різних аспектах життя (власний розвиток, сімейне життя, дитячо-батьківські стосунки, професійні відносини тощо).

Для визначення форм і методів психологічної підготовки скористаємось диференціацією вчителів за стажом роботи, яка запропонована Н.В.Клюєвою [63].

Молоді спеціалісти, які тільки починають свій професійний шлях, потребують супроводу й емоційної підтримки, яку можна надати на кваліфікаційних курсах у рамках безперервної професійної освіти

Ефективні психологічні методи, які сприятимуть професійному становленню і

особистісному зростанню на цьому етапі – це Балінтовські групи (обговорення важких ситуацій, які зустрічаються в професійній діяльності в рамках групи); тренінги професійно-педагогічного спілкування; проблемні семінари; індивідуальні психологічні консультації з професійних і особистих питань.

Така психологічна підтримка дасть можливість спеціалісту активізувати свої внутрішні резерви для особистісного і професійного зростання, формувати позитивний імідж та власний стиль роботи.

На другому етапі (в наступні 6–10 років), в рамках підвищення кваліфікації, необхідно допомогти педагогу в осмисленні внутрішніх ресурсів і обмежень. Тут доречно використовувати такі методи роботи, як круглі столи, тренінги з профілактики професійного вигорання, особистісного росту, проблемні семінари, індивідуальні психологічні консультації з особистих питань та групові – з професійних.

Для вчителів зі стажем роботи 11–15 років доцільно проводити інтерактивні методи, що здатні мінімізувати деформації педагогів, які проходять курси підвищення кваліфікації. Це методи, що спрямовані на активізацію здібностей, умінь, якостей, процесів, які у звичній професійній діяльності стали пасивними. Такими можуть бути рефлексивні тренінги, творчі проектні групи, круглі столи, які присвячені зростанню самоусвідомлення, переоцінці власної особистості і свого професійного статусу, звільненню від когнітивних стереотипів, освоєнню навичок командної роботи, а також індивідуальні і групові консультації за запитом.

У програму роботи з педагогами, які мають стаж роботи в школі 16–20 років доцільно включити тренінги творчості (креативності), круглі столи, які сприятимуть самовдосконаленню, активному включенню в процес творчої самореалізації в професійній діяльності, позиційно-рольовій трансформації – через усвідомлення проблем особистості в ролі активного слухача та переоцінці значущості для особистісного зростання в системі підвищення кваліфікації.

Для досвідчених вчителів зі стажем роботи 21–25 років найкращими психологічними методами в роботі будуть методи, які враховуватимуть їх досягнення і особистісний досвід. Це круглі столи, творчі майстерні, де вони можуть

поділитися своїм досвідом, співпраця з психологом у передачі досвіду молодим спеціалістам.

Виходячи із запропонованої загальної диференціації, було визначено особливості використання форм роботи відповідно до кожної категорії.

Висновки до розділу 2

На основі проведеного теоретичного аналізу і вивчення досвіду організації навчального процесу в закладах післядипломної педагогічної освіти:

1. Визначено психолого-педагогічні та організаційні особливості викладання психології в системі післядипломної педагогічної освіти. Проаналізовано недоліки організації курсів підвищення кваліфікації вчителів і накреслено шляхи їх усунення

2. Розроблено комплексну методику, яка спрямована на виявлення потреб вчителів у психологічних знаннях, яка містить завдання на виявлення орієнтацій учителів в основних психологічних проблемах сучасної школи, ставлень до психологічних знань, завдань на виявлення ступеню сформованості реальних психологічних знань, оцінки активності вчителів у поповненні психологічних знань, психологічної готовності до нових форм роботи, усвідомлених потреб у поповненні психологічних знань, форм роботи, яким надається перевага, очікувань від навчання психології на курсах підвищення кваліфікації, визначення перспективних тем, що вимагають поглибленого вивчення.

3. За результатами емпіричного дослідження доведено доцільність організації навчання психології на курсах підвищення кваліфікації на засадах диференціації слухачів за критеріями «Категорія» і «Спеціалізація».

4. Підтверджено наявність у педагогічних працівників неусвідомлених психологічних проблеми як особистого, так і професійного характеру. Про це свідчить найменша актуальність для слухачів психологічних тем, пов'язаних з особистістю вчителя.

Отримані в процесі констатувального експерименту результати довели необхідність підвищення ефективності навчання психології на курсах підвищення

кваліфікації шляхом розробки і апробації організаційної моделі на засадах диференціації і індивідуалізації.

Основні результати цього етапу дослідження було опубліковано у таких працях автора:

У наукових фахових виданнях:

1. Дубчак О. Б. Профілактика професійної деформації особистості учителя в системі післядипломної педагогічної освіти. / О. Б. Дубчак // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського: [зб. наук. пр.] / [за ред. С. Д. Максименка, Н. О. Євдокимової]. – Т. 2. Вип. 6. – Миколаїв: МДУ імені В. О. Сухомлинського, 2011. – С. 101-105 – (Серія «Психологічні науки»).
2. Дубчак О. Б. Профілактика професійного вигорання в системі післядипломної освіти вчителів. / О. Б. Дубчак // Актуальні проблеми психології: Психологія особистості психологічна допомога особистості / [за ред. С. Д. Максименка, М. В. Папучі]. – Київ, 2011. – Том II. Вип. 4. Ч. 1. – С 254-262.
3. Дубчак О. Б. Розвиток психологічної компетентності учителів у процесі підвищення кваліфікації. / О. Б. Дубчак // Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля. - № 3(38). - Сєверодонецьк : Вид-во СНУ ім. В. Даля. - С. 462 - 471.

Наукові праці апробаційного характеру:

4. Дубчак О. Б. Синдром «професійного вигорання» педагогічних працівників та його профілактика / О. Б. Дубчак // Нові технології навчання: [Наук. зб.] Матеріали науково-практичної конференції Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, – К. : 2009. Спец. Випуск № 59. Частина 2 – С. 64 – 68.
5. Дубчак О. Б. Особистісно-орієнтоване навчання в школі. / О. Б. Дубчак // Теорія і практика особистісно-орієнтованої освіти. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (1 частина) (Запоріжжя 8-10 квітня 2003 р.). – Київ – Запоріжжя ; Просвіта, 2003. – С. 50–53.
6. Дубчак О. Б. Покладова В.В. Синдром “емоційного вигорання” та психогігієна в професійній системі “людина-людина”. / О. Б. Дубчак, В. В. Покладова // Теорія і

практика допомоги особистості в психологічному консультуванні і психотерапії: (Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції) / [Ред. кол.: З. Ф. Сіверс, Е. В. Белкіна, І. А. Слободянюк та ін.]. – К.: КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2005. – С. 99-102

7. Дубчак О. Б. Покладова В. В. Робота мультидисциплінарної команди в школі. / О. Б. Дубчак, В. В. Покладова // Актуальні проблеми діяльності психологічної служби системи освіти. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. (11-12 квітня 2006 р. – Суми), 2006. – С. 35–36

РОЗДІЛ 3.

РОЗРОБКА ТА АПРОБАЦІЯ МОДЕЛІ НАВЧАННЯ ВЧИТЕЛІВ ПСИХОЛОГІЇ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ ТА ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ

3.1. Розробка та апробація моделі організації навчання психології на засадах диференціації та індивідуалізації у процесі курсової підготовки.

Для визначення шляхів оптимізації психологічного компоненту курсової підготовки вчителів на засадах диференціації та індивідуалізації було розроблено організаційну модель диференціації та індивідуалізації навчання психології в закладах післядипломної педагогічної освіти (додаток Б).

Під організаційною моделлю ми розуміємо:

- 1) комплексну програму дій, яка передбачає визначення сутності і послідовності виділення окремих етапів реалізації певних процесів.
- 2) визначення змісту відповідних етапів (теоретичне наповнення і форми роботи).
- 3) розробка методів забезпечення кожного з етапів. Визначення критеріїв ефективності реалізованої програми дій.

Схематично організаційна модель представлена на рис. 1.

Для поетапної реалізації організаційної моделі було запропоновано експериментальну комплексну програму курсової підготовки вчителів з психології.

Зміст комплексної програми складався з чотирьох блоків: «Теоретичне навчання», «Практичний досвід», «Клієнтський досвід», «Просвітницька і дослідницька робота».

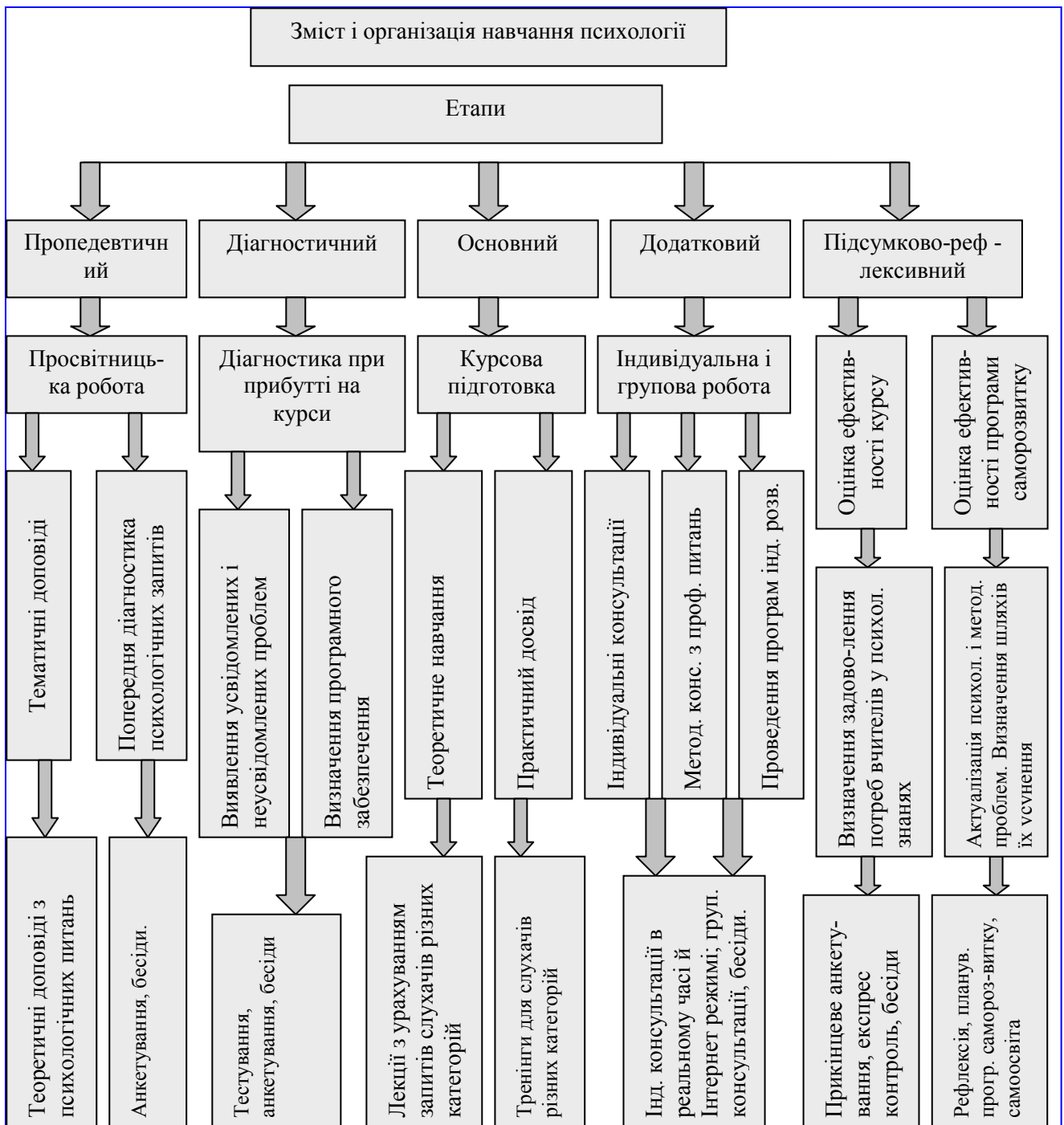


Рис. 3.1. Організаційна модель диференціації та індивідуалізації навчання психології в закладах післядипломної педагогічної освіти (авторська розробка).

Схематично комплексна програма курсової підготовки вчителів з психології показана на рис.2.

Реалізація програми здійснювалась в 4 етапи.

На першому етапі було проведено вхідне анкетування з метою визначення освітніх та індивідуальних потреб вчителів, рівня їх психологічної компетентності,

обсягу запитів. Уніфіковано відповіді, виділено загальні питання психології, на їх основі розроблено 4-х годинний теоретичний курс у вигляді традиційних лекцій для кожної категорії слухачів.

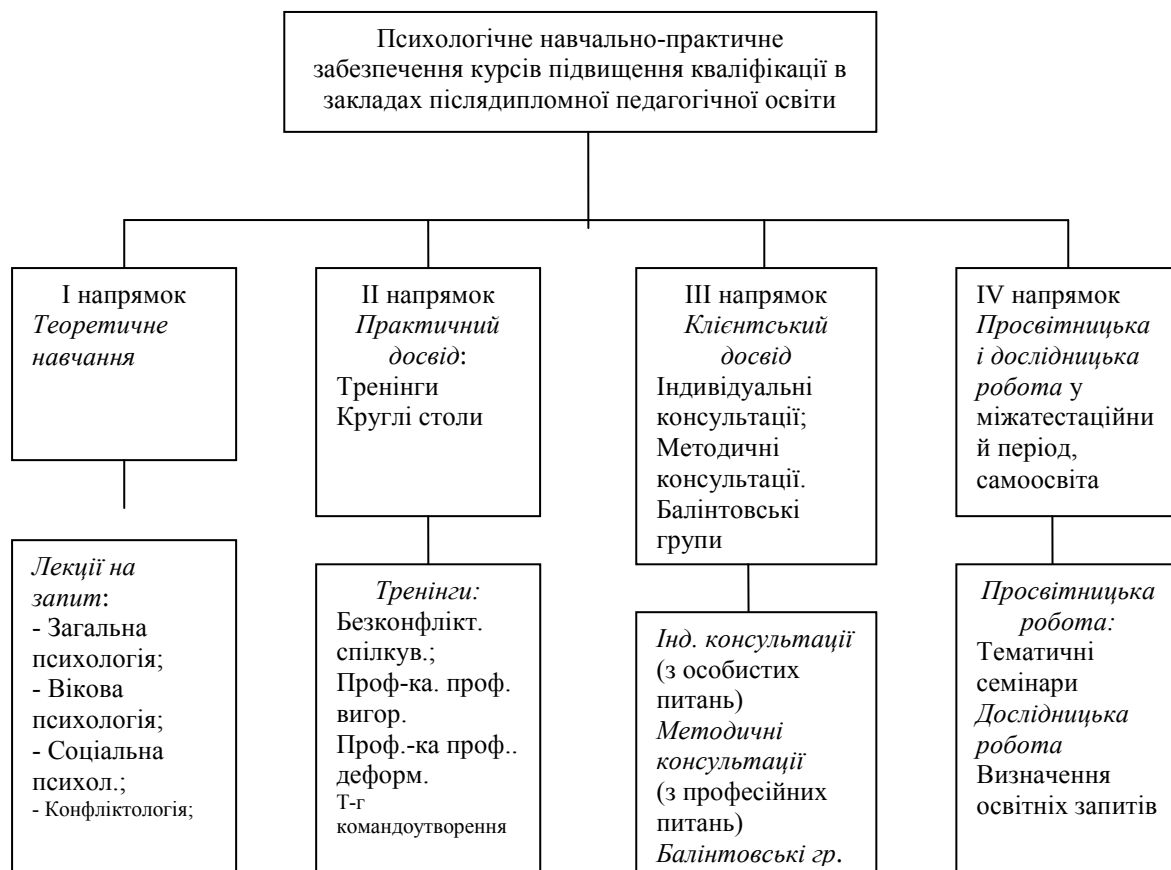


Рис. 3.2. Зміст і організація курсової підготовки вчителів з психології (авторська розробка)

Із загальної психології для слухачів другої категорії було запропоновані теми «Особливості розвитку психічних процесів в онтогенезі», для першої категорії: «Індивідуально психологічні особливості учнів і врахування їх у педагогічній практиці», для вищої категорії: «Емоційно-вольова сфера людини. Вплив педагога на формування вольових якостей учнів». Із соціальної психології було запропоновано теми: для слухачів другої категорії «Міжособистісні стосунки, механізми взаємовпливу. Конфліктні ситуації і шляхи їх розв'язання», для першої категорії – «Молодіжні асоціальні групи і організації. Лідерство. Роль педагога у формуванні соціально-психологічного клімату класу», для вищої категорії –

«Командоутворення. Командні ролі (теорія командних ролей)». З вікової психології було запропоновано наступні теми для слухачів другої категорії «Соціальна ситуація і особливості кризових періодів осіб підліткового і юнацького віку. Вплив навчання на інтелектуальний розвиток дорослих. Особливості професійного становлення молодих спеціалістів», для першої категорії: «Особливості ідентифікації обособлення в підлітковому і юнацькому віці. Кризові періоди дорослої людини. Професійні деформації, професійне вигорання», для вищої категорії: «Самосвідомість і формування ціннісних орієнтацій в учнів підліткового і юнацького віку. Зміни у психічній діяльності людини у період середньої і пізньої дорослості», а також «Стилі сімейного виховання. Проблеми дитячо-батьківських стосунків»

Індивідуальні питання і проблемні ситуації було винесено на наступні етапи.

На другому етапі було визначено основні пріоритети, проблемні питання, характерні для даної аудиторії і розроблено 6 годинну тренінгову програму з урахуванням практичного досвіду, наявної категорії, освітніх запитів і потреб слухачів. Це дозволило практично вирішувати поставлені проблемні ситуації, відпрацьовуючи необхідні навички, набуваючи особистий досвід, відточуючи індивідуальний професійний стиль.

Молоді спеціалісти, які тільки починають свою педагогічну діяльність, як правило, відразу ведуть не тільки профільні предмети, а й отримують класне керівництво. Тому для них першочерговим постає питання налагодження міжособистісних стосунків з усіма учасниками педагогічного процесу, вироблення власного стилю роботи і спілкування, створення позитивного іміджу. Педагог в своїй роботі постійно зустрічається з різними проблемами міжособистісного спілкування. Відсутність культури педагогічного спілкування або її низький рівень нерідко приводять до виникнення конфліктних ситуацій, напруження у стосунках між учителем і батьками, учителем і учнем або цілим класом [9; 40; 42; 44; 66; 67; 84; 94].

Позитивна партнерська взаємодія при вирішенні конфліктів залежить від загальної психологічної грамотності і рівня педагогічної культури учителя.

Основними моральними нормами, на яких ґрунтуються стосунки учителя з учнями, є: повага гідності кожного із своїх вихованців, довірливе і уважне ставлення до їх внутрішнього світу, душевна чутливість і доброзичливість [28; 31; 32; 42; 51; 85; 140; 175]. На цій підставі учителям другої категорії було запропоновано тренінг «Безконфліктне спілкування» (або тренінг партнерської взаємодії).

У професії вчителя педагогічне спілкування займає ведучу, професійно значиму позицію і переходить у категорію функціональну. Спілкування виступає основним засобом вирішення завдань навчання, виховання і особистісного розвитку учнів і спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату, оптимального стану навчально-виховного процесу та ефективного досягнення педагогічної мети. Педагогічне спілкування є специфічною формою ділового міжособистісного спілкування, що має свої характерні особливості, і в той же час підпорядковується загальним психологічним закономірностям, властивим спілкуванню як формі взаємодії людини з іншими людьми, що включає комунікативний, інтерактивний і перцептивний компоненти.

Педагогічне спілкування є основною формою здійснення педагогічного процесу. Його продуктивність визначається, насамперед, цілями і цінностями освіти і, відповідно, спілкуванням, що необхідне для його здійснення. При цьому зазначені цілі і цінності повинні бути прийняті усіма учасниками спілкування як суб'єктами цього процесу в якості імперативу їх індивідуальної поведінки. Таким чином, педагогічне спілкування - це багатоплановий процес організації, встановлення і розвитку комунікації, взаєморозуміння та взаємодії між учнями і педагогами, що породжений цілями, характером і змістом їхньої спільної діяльності [9; 40; 42; 44; 66; 67; 84; 94].

Однією з найважливіших вимог, що висувуються до педагогічної професії, є чіткість соціальної і професійної позиції вчителя. Позиція педагога є системою інтелектуальних і емоційно-оціночних відносин до світу, до педагогічної дійсності і до педагогічної діяльності. Соціальна та професійна позиція педагога відбиваються на його стилі педагогічного спілкування, під яким розуміються індивідуально-типологічні особливості взаємодії педагога з учнями.

Для досвідченого висококваліфікованого вчителя стиль спілкування з учнями не є чимось сталим і остаточним. Життєва практика свідчить про нескінченну різноманітність педагогічних ситуацій, ефективне вирішення яких вимагає різного стилю спілкування, і які не повинні залежати від емоційно-психологічного стану учителя, від його настрою. Тому стиль педагогічного спілкування повинен формуватися на основі поваги до особистості учня, на високій загальній, професійній та педагогічній культурі учителя [9; 40; 42; 44; 66; 67; 83; 94].

У класифікації стилів педагогічного спілкування виокремлюються такі його різновиди, як автократичний, авторитарний, демократичний, вільно-ліберальний, ліберальний і непослідовний.

Автократичний (або самовладний) стиль спілкування має місце в тих випадках, коли учитель здійснює одноосібне управління навчально-пізнавальною діяльністю колективу учнів, не дозволяючи їм висловлювати свої погляди, не допускаючи будь-яких критичних зауважень. При цьому він послідовно пред'являє до учнів певну сукупність вимог і здійснює жорсткий контроль їх виконання.

Авторитарний (або владний) стиль спілкування допускає можливість для учнів брати участь в обговоренні питань навчального або колективного життя, але рішення в кінцевому рахунку приймає учитель у відповідності зі своїми принципами, поглядами і установками. Авторитарний стиль спілкування породжує неадекватну самооцінку учнів, прищеплює їм культ сили, сприяє формуванню невротиків, призводить до спотвореного розуміння цінностей, до високої оцінки таких якостей особистості, як "вміння викручуватись", вміння маніпулювати іншими. Основними формами взаємодії учителя при цьому стилі є наказ, вказівка, інструкція, догана.

Демократичний стиль спілкування передбачає увагу педагога до учнів та врахування їхніх думок. Учитель прагнення зрозуміти своїх підопічних, переконати в своїй правоті, а не наказувати, прагне вести діалогічне спілкування "на рівних", розвивати в учнів навички самоврядування, максимально враховувати їх індивідуальні особливості. При демократичному стилі спілкування учитель стимулює учнів до творчості, ініціативи, організовує умови для самореалізації.

Основними способами спілкування при цьому виступають прохання, порада, інформація, прагнення включити всіх в активну роботу. Такий стиль спілкування відрізняється міцними навчально-виховними контактами з учнями і стимулює їх до успішної пізнавальної діяльності.

Вільно-ліберальний стиль спілкування характеризується фамільярністю, потуранням, анархією. Це найбільш "шкідливий" для справи і руйнівний стиль. Він дезорганізує нормальну навчально-пізнавальну діяльність учнів, знижує значення контролю її результатів, породжує в учнів невизначеність, викликає у них напруженість і тривогу.

Ліберальний стиль спілкування виступає як свого роду анархічний, попустительський. Учитель, в цій ситуації намагається не втручатися в життя класного колективу, не виявляє активності, фактично самоусувається від відповідальності. При використанні цього стилю учитель лише формально виконує свої функціональні обов'язки, обмежуючись лише навчальною діяльністю. Наслідком подібної тактики також є відсутність належного контролю за результатами діяльності учнів і динамікою їх особистісного розвитку.

Характерними загальними особливостями ліберального і авторитарного стилів спілкування, є формування та підтримка дистантних відносин між учителем і учнем, відсутність взаємної довіри між ними, крайня обособленість, відчуженість, демонстративне підкреслення учителем свого домінуючого положення.

Непослідовний, алогічний стиль спілкування полягає в тому, що учитель в залежності від зовнішніх обставин і власного емоційного стану здійснює будь-який з названих стилів спілкування, що веде до дезорганізації і ситуативності системи взаємин учителя з учнями, до появи конфліктних ситуацій.

У реальній педагогічній практиці найчастіше мають місце змішані стилі спілкування. Викладач не може виключити зі свого арсеналу деякі прийоми авторитарного стилю спілкування, вони іноді виявляються досить ефективними. В цілому ж викладач має орієнтуватися переважно на демократичний стиль спілкування з учнями, так як саме він сприяє максимальній реалізації особистісно-розвиваючої стратегії педагогічної взаємодії, ефективному досягненню цілей

навчально-виховного процесу. Але досить часто молоді педагоги, намагаючись завоювати авторитет обирають автократичний або авторитарний стиль спілкування, інколи непослідовний, що веде до порушень відносин з учнями, їх батьками [9; 40; 42; 44; 66; 67; 83; 94].

Учитель відіграє визначальну роль у процесі педагогічного спілкування. У той час, коли роль учителя як основного джерела інформації поступово знижується у зв'язку з розширенням застосування в навчальному процесі інтернет-комунікаційних засобів, вплив його як особистості, навпаки, зростає. Ось чому успішне педагогічне спілкування і взаємодія учителя з учнями вимагає наявності у нього певних психологічних якостей та здібностей. Як справедливо вважає Л.Д. Столяренко, до основних з цих якостей та здібностей слід віднести:

- інтерес до учнів і до роботи з ними, наявність потреби і вмінь спілкування, товарииськість, розвинені комунікативні якості;
- здатність до емоційної емпатії і розуміння людей;
- гнучкість, оперативно-творче мислення, що забезпечує йому вміння швидко і правильно орієнтуватися в мінливих умовах спілкування, швидко змінювати мовленнєвий вплив в залежності від ситуації спілкування, від індивідуальних особливостей учнів;
- вміння відчувати і підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні;
- вміння керувати собою, своїм психічним станом, своїм тілом, голосом, мімікою; вміння керувати настроєм, думками, почуттями; вміння знімати м'язові затиски;
- здатність до спонтанності спілкування, до імпровізації;
- вміння прогнозувати можливі педагогічні ситуації, ймовірні наслідки своїх педагогічних впливів;
- хороші вербальні здібності: культура і розвиненість мовлення, багатий лексичний запас, правильний відбір мовних засобів;
- володіння мистецтвом педагогічних переживань, які є сукупністю життєвих, природних переживань педагога і педагогічно доцільних переживань, здатних вплинути на навчальну діяльність і поведінку учнів в необхідному напрямку;

- здатність до педагогічної імпровізації. Вона включає вміння застосовувати різноманітні засоби впливу (переконання, навіювання, зараження, застосування різних прийомів впливу, «пристосувань» і «прибудов») [9; 40; 42; 44; 66; 67; 83; 94].

Конфлікт в педагогічному спілкуванні вкрай небажаний, так як він порушує нормальний психологічний клімат, дезорганізує процес навчально-пізнавальної діяльності, підриває авторитет викладача. В той же час, цілком можливі ситуації, коли конфлікт неминучий, і викладачеві необхідно вміти правильно поводитися у конфліктних ситуаціях, знати методи управління ними та ефективного вирішення конфлікту [28; 31; 32; 42; 51; 85; 140; 175].

Тому важливим завданням для вчителя є обрання ефективного стилю спілкування, який би враховував не тільки особисті інтереси, а й інтереси учнів. Специфіка праці вчителя полягає у тому, що в ситуації взаємодії він має подвійне навантаження. Учитель повинен вміти створювати такий простір для спілкування який буде мати навчальний, виховний і розвиваючий ефект. Учитель має враховувати можливі труднощі, які виникають в учня у процесі спілкування і брати на себе ініціативу у спілкуванні і взаємодії.

Стиль спілкування, обраний учителем суттєво впливає на ставлення учня до його навчального предмета. Встановлення учителем занадто далекої дистанції, призводить до того, що учні бояться звертатися до нього за поясненнями. Дуже близьку відстань, неформальні відносини можуть викликати в учнів ілюзію необов'язковості, не бажання глибоко засвоювати навчальний предмет. Конфліктні відносини, що виникають з учителем, можуть призвести до ігнорування навіть його справедливих вимог. Необ'єктивність учителя до учня, чи неадекватно занижена оцінка його здібностей і знань, безтактність у спілкуванні можуть викликати глибокі емоційні травми, в результаті чого навіть після закінчення школи, вузу, в самостійній професійній діяльності звернення до відповідних знань може або блокуватися, або актуалізувати сліди пережитого.

Ці теоретичні засади стали основою для розробки і проведення тренінгу «Безконфліктне спілкування» (позитивна партнерська взаємодія) для вчителів другої категорії.

Метою тренінгу є розвиток комунікативних навиків, засобів позитивного проектування індивідуального розвитку учнів, актуалізація особистого досвіду спілкування з учнями, способів ефективної професійної саморегуляції.

Завдання тренінгу:

1. Розвиток у вчителів гнучкості і пластичності в процесі зміни комунікативної позиції у контактах з колегами, учнями, батьками учнів.
2. Формування ефективних засобів управління класом.
3. Навчання стратегій, щодо вирішення конфліктів.
4. Сприяння розвитку педагогічної уяви, інтуїції, вибору ефективного індивідуального стилю педагогічного спілкування.
5. Формування емпатії та чутливості в процесі педагогічного спілкування та взаємодії

До змісту програми тренінгу увійшли частково методи традиційного навчання: міні лекції й активні методи навчання: ігрові методи (ділові ігри і вправи, організаційно-комунікативні ігри, імітаційні ігри) та дискусійні методи (аналіз ситуації, мозковий штурм, розгляд проблемних ситуацій з практики). Запропонована програма розрахована на 6 годин. Повний зміст тренінгу в додатку В

Для вчителів першої категорії було запропоновано тренінг «Профілактика синдрому емоційного вигорання в професійній діяльності».

Серед професій, в яких найчастіше зустрічається синдром емоційного вигорання (СЕВ), слід зазначити вчителів, психологів, соціальних працівників, лікарів, рятувальників, працівників правоохоронних органів. Одне з перших місць за ризиком виникнення СЕВ займає професія вчителя. Пояснюється це тим, що професійна робота педагогів відрізняється дуже високою емоційною напруженістю. Відомо про велику кількість об'єктивних і суб'єктивних емоціогенних чинників, які негативно впливають на роботу педагога, які приводять до сильного емоційного напруження і стресу: емоціогенні фактори; фізичні симптоми; психологічні та поведінкові симптоми. У результаті всього цього знижується ефективність професійної діяльності педагога. Наростаюче почуття невдоволення професією веде до зниження рівня кваліфікації і зумовлює розвиток процесу психічного вигорання.

Виділяють три основні чинники, які грають суттєву роль у синдромі емоційного вигорання - особистісному, рольовому й організаційному.

Особистісний чинник. В дослідженнях Фрейденберга описуються індивідуальні якості особистості «згораючих» як співчутливих, гуманних, м'яких, ідеалістів, орієнтованих на людей, і - одночасно - нестійких, інтровертованих, одержимих нав'язливими ідеями (фанатичних), «полум'яних» і тих, хто легко солідаризується. Махер поповнює цей список «авторитаризмом» (Авторитарним стилем керівництва) і низьким рівнем емпатії. В. Бойко вказує такі особистісні чинники, що сприяють розвитку синдрому емоційного вигорання, як схильність до емоційної холодності, схильність до інтенсивного переживання негативних обставин професійної діяльності, слабкої мотивації, емоційної віддачі в професійній діяльності.

Рольовий чинник. В ряді досліджень встановлено зв'язок між рольовою конфліктністю, рольовою невизначеністю і емоційним вигоранням. Робота в ситуації розподіленої відповідальності обмежує розвиток синдрому емоційного вигорання, а при нечіткому або нерівномірному розподілі відповідальності за свої професійні дії цей фактор різко зростає навіть при істотно низькому робочому навантаженні.

Організаційний чинник. Розвиток синдрому емоційного вигорання пов'язано з наявністю інтенсивного сприйняття, переробки та інтерпретації отриманої інформації і прийняття рішень. Важливим чинником емоційного вигорання є дестабілізуюча організація діяльності та неблагополучна психологічна атмосфера. До основних організаційних факторів, що сприяють професійному вигоранню педагогів відносяться: високе робоче навантаження; відсутність або брак соціальної підтримки з боку колег та керівництва; недостатня винагорода за роботу; високий ступінь невизначеності в оцінці виконуваної роботи; неможливість впливати на прийняття рішень; неоднозначні вимоги до роботи; постійний ризик штрафних санкцій; одноманітна, монотонна та безперспективна діяльність; необхідність зовні виявляти емоції, які не відповідають реаліям, відсутність вихідних (перевірка зошитів, планування уроків, підготовка методичного матеріалу для уроків і т.д.) та

інтересів поза роботою.

Виділяють ще один фактор, що обумовлює синдром емоційного вигорання — наявність психологічно важкого контингенту, з яким доводиться мати справу професійній діяльності [160, 176; 177].

Серед професійних стресорів, що сприяють розвитку СЕВ, відзначається обов'язковість роботи в суворо встановленому режимі дня, велика емоційна насиченість актів взаємодії. У педагогів стресогенність взаємодії обумовлена тим, що спілкування триває годинами, повторюється протягом багатьох років, а реципієнтами виступають неблагополучні діти і підлітки, їх батьки, які не завжди бувають солідарними з учителями і висувають або завищені вимоги, або взагалі усуваються від виховання своїх нащадків. Також стресорами інколи виступають стосунки з адміністрацією школи (авторитарний стиль керівництва, завищені вимоги тощо), колегами по роботі (конфліктні стосунки, суперництво).

Стрес на робочому місці - невідповідність між особистістю і вимогами, що висуваються до неї - є ключовим компонентом СЕВ.

Виділяють близько 100 симптомів, так чи інакше пов'язаних з СЕВ, які можна поділити на 5 ключових груп:

фізичні симптоми (загальна втома, фізичне стомлення, виснаження, зміна ваги; недостатній сон, безсоння; поганий загальний стан здоров'я, віддишка, нудота, запаморочення, надмірне потовиділення, тремтіння, артеріальна гіпертензія (підвищення артеріального тиску), виразки і запальні захворювання шкіри, хвороби серцево-судинної системи);

емоційні симптоми (емоційна невиразність, песимізм, цинізм і черствість у роботі й особистому житті, байдужість, відчуття безпорадності і безнадійності, агресивність, дратівливість, тривога, посилення ірраціонального занепокоєння, нездатність зосередитись, знижений, пригнічений настрій, почуття провини, істерики, душевні страждання, втрата ідеалів, надій або професійних перспектив, збільшення деперсоналізації своєї чи інших - люди стають безликими, як манекени, переважає почуття самотності);

поведінкові симптоми (робочий час більше 45 годин на тиждень, під час

роботи з'являється втома і бажання відпочити, байдужість до їжі; мале фізичне навантаження, виправдання вживання тютюну, алкоголю, ліків, нещасні випадки - падіння, травми, аварії, імпульсивна емоційне поведінка);

інтелектуальний стан (падіння інтересу до новацій в роботі, до різнопланових, нестандартних підходів у вирішенні проблем, нудьга, туга, апатія, зникнення інтересу до життя, надання переваги стандартним шаблонам, рутині більше, ніж творчому підходу, цинізм або байдужість до нововведень, пасивне ставлення або відмова від участі в альтернативних видах підвищення кваліфікації – тренінгах, семінарах, групах розвитку, самоосвіті, формальне виконання роботи);

соціальні симптоми (низька соціальна активність, падіння інтересу до дозвілля, захоплень, обмеження соціальних контактів роботою, зведення до мінімуму відносини на роботі і вдома; відчуття ізоляції, нерозуміння інших і іншими, відчуття недостатньої підтримки з боку сім'ї, друзів, колег).

Таким чином, СЕВ характеризується вираженням поєднанням симптомів порушення в психічній, соматичній і соціальній сферах життя.

Професія педагога ставить серйозні вимоги до емоційної сторони особистості. Наявність емоційного напруження особливо яскраво виявляється у вчителів, які вже мають певний досвід професійної діяльності (10-15 років). На цьому етапі професійного життя виникає особлива потреба у професійному і самовдосконаленні, адже швидкий темп інформаційних змін у професійному просторі веде до появи відчуття професійної невідповідності, недостатнього досвіду, навичок, дефіциту часу, що також веде до виникнення стресу. Напружені ситуації педагогічної діяльності визивають у вчителів неадекватність в оцінюванні того, що відбувається, імпульсивні дії по відношенню до учнів, сприяють формуванню таких особистісних рис, як безініціативність, пасивність, або агресивність, дратівливість, почуття своєї професійної непридатності. Емоційні стани, які переживає учитель часто супроводжуються яскраво вираженими вегетативними реакціями: тремор рук, помітні зміни у міміці і тонусі обличчя, прискорене серцебиття, тривога. Це негативно впливає на самопочуття педагога, знижує працездатність.

В окремих випадках напруження досягає критичного моменту, коли педагог

втрачає самовладання і проявляє себе у пасивно-захисній (сльози) або в агресивній (окрики, нервові ходіння по класу, різкий стук по столу тощо) формі. Такого роду емоційні реакції роблять їх практично професійно непридатними.

Учитель у своїй діяльності повинен прагнути до успішного вирішення поставлених перед ним завдань незалежно від негативних факторів, які впливають на нього, зберігати самовладання і залишатися для учнів прикладом в особистісному плані. Однак зовнішньо стримані емоції, коли внутрішньо відбувається бурхливий емоційний процес, не приводять до спокою, а, навпаки, підвищують емоційне напруження і негативно впливають на здоров'я. Тобто йде „емоційне вигорання” [18; 34; 36; 52; 87; 95; 102].

Емоційне вигорання представляє собою набуту професійну поведінку, яка дозволяє людині економно дозувати і витрачати енергетичні і емоційні ресурси [13; 124; 131; 164].

Для зняття зайвого емоційного напруження у професійній діяльності велику роль грає систематична робота по підвищенню рівня емоційної культури педагога. Найважливішими показниками емоційної культури є високі рівні розвитку емоційної стійкості, емпатії й емоційної гнучкості педагога.

Високий рівень емоційної стійкості дозволяє протистояти розвитку синдрому „емоційного вигорання” і емоційної напруженості у професійній діяльності. Однак вчителю, який постійно співробітничав з дітьми в педагогічному процесі, крім емоційної стійкості необхідна й емоційна чутливість, чуйність, артистизм, тобто емоційна гнучкість, що визначається як оптимальне (гармонійне) сполучення емоційної експресивності й емоційної стійкості вчителя. Емоційна експресивність – це виразність рухів, жестів, міміки, мови. Емоційна гнучкість виявляється у здатності викликати справжні емоції, контролювати негативні, проявляти гнучкість поведінки, нестандартність, творчість. Ця якість особистості називається також динамізмом. Вона має принципове значення для професійної діяльності вчителя. Проявляється динамізм в ініціативі й гнучкості педагога, вмінні легко встановлювати емоційний контакт з іншими, швидко і чітко вловлювати зміни в ситуації і змінювати стратегію свого педагогічного впливу. З іншої сторони,

емоційна гнучкість – це здатність учителя правильно розуміти, щиро приймати переживання учнів, виявляти до них теплоту і участь, тобто емпатійні якості особистості. Емпатія – утворення системне, яке включає в себе відображення і розуміння емоційного стану іншої людини, співпереживання або співучасть іншому і активну поведінку, яка допомагає. Ця здатність педагога виявляється в таких характеристиках як, доброзичливість, повага до учнів, чуйність і турботливість, чутливість, емоційне сприйняття і розуміння.

Емоційна культура відображає рівень професійної майстерності, емоційну зрілість особистості і впливає на імідж педагога. У ньому повинен бути присутній педагогічний такт, самоконтроль емоційного стану і зовнішньої експресії, емпатійні якості особистості. У результаті позитивного емпатійного ставлення зі сторони педагога і активного прояву цього ставлення (експресії) відбувається підвищення самооцінки дитини, а також профілактика конфліктних ситуацій і стресових станів учителя і дитини у процесі навчання [85; 123; 124; 131; 143; 164].

З огляду на вищевказане в рамках організації курсової підготовки з психології для вчителів першої категорії було розроблено профілактичні заходи, які спрямовані на мінімізацію професійного вигорання. Окрім теоретичного курсу, надання індивідуальної і групової методичної професійної допомоги з певного фаху включено й інтерактивні методи роботи – тренінг «Профілактика синдрому емоційного вигорання в професійній діяльності».

Тренінг розраховано на 6 годин.

Метою тренінгу є профілактика синдрому емоційного вигорання педагогів.

Завдання тренінгу:

1. формування навиків саморегуляції, управління власним психологічним станом;
2. формування навиків позитивного самосприйняття;
3. розвиток навиків самоаналізу і подолання психологічних бар'єрів;
4. допомога в усвідомленні власних ресурсів.

Повний зміст тренінгу в додатку Д.

По закінченню тренінгу було надано рекомендації, які допоможуть зберегти

психологічне здоров'я запобігти виникненню вигорання:

- намагатися розраховувати й обдуманно розподіляти своє навантаження;
- забезпечувати орієнтацію та підготовку перед початком роботи;
- обмежувати роботи наодинці;
- планувати час за межами роботи;
- вчитися переключатися з одного виду діяльності на інший;
- простіше ставитися до конфліктів на роботі;
- не намагатися бути кращим завжди й у всьому.
- визначати короткострокові і довгострокові цілі;
- використовувати короткий відпочинок під час роботи (підчас великої перерви, у вільні години між уроками);
- планування дозвілля, відпустки для забезпечення психічного і фізичного благополуччя;
- використання навичок релаксація;
- професійний розвиток і самовдосконалення;
- постійний обмін професійною інформацією з колегами по роботі, представниками інших освітніх закладів;
- відхід від непотрібної конкуренції;
- емоційне спілкування з близькими, друзями, колегами по роботі;
- підтримання здорового способу життя.

Запобігання професійного стресу та профілактики професійного вигорання у системі післядипломної освіти сприятиме подальшому особистісному розвитку який є гарантом дійсного професіоналізму.

Для слухачів вищої категорії було запропоновано тренінг «Розвиток професійної самосвідомості, творчих і креативних здібностей», адже з набуттям професійного стажу (16-20 і більше років – вища категорія) зростає ризик виникнення професійних деформацій (посилення акцентуацій характеру, зміна структури цілепокладання, своєрідна девальвація методологічних і загальнотеоретичних знань, переважання прагматичних настанов, поява «комплексу загрози авторитету», розвиток ригідності сприйняття, мислення, мови, фіксація

мовних штампів, відчуття певної самодостатності і припинення особистісного зростання і професійного досвіду, жорстка фіксація на професійній позиції, формування настанов, стереотипів, звичок які стосуються як внутрішніх механізмів регуляції – жорстко фіксованих ставлень, так і зовнішніх проявів – типових мімічних реакцій, повчальних інтонацій мови, поведінкових стандартних проявів, менторського стилю стосунків з іншими людьми тощо), згасання творчої активності. Усе більше вчителі користуються уже відомими професійними напрацюваннями, стандартним методичним матеріалом, що чітко відповідає програмам навчання і неохоче сприймають будь-які інновації в роботі. Стереотипність мислення знижує генерацію нових, нестандартних ідей, що негативно впливає на якість навчання загалом і на розвиток професійної педагогічної самосвідомості.

Важливою складовою професійної самосвідомості учителя є високий професійний рівень педагогічної культури: поєднання вимогливості і поваги до особистості учня, здатність керуватися нормами моралі й професійними вимогами як мотивами своєї поведінки, передбачення моральних наслідків своїх дій, об'єктивна моральна самооцінка. Це забезпечується вольовими зусиллями особистості, які направлені на самоконтроль і корекцію поведінки, професійно значимі якості особистості педагога – повага до дітей і професії, гуманність, педагогічний такт, самокритичність, справедливість, відповідальність, самоконтроль [42; 63; 124; 128; 164].

Рушійною силою професійного розвитку учителя є безперервний процес самовдосконалення, самозмін, що є його внутрішньою активністю. Переживання протиріччя між Я-бажаним і Я-дійсним спонукає учителя до пошуку нових можливостей самореалізації, до усвідомлення тих характеристик власної особистості, діяльності, спілкування, творчої активності розвиток яких буде впливати на вирішення цих протиріч. Напрямок професійного розвитку вчителя стає творче Я, під яким можна розуміти той вищий потенціал можливостей, який розкриває людину. Іншими словами, фундаментальною психологічною умовою творчої реалізації педагогом його власних професійних цілей і цінностей є перехід на більш високий рівень розвитку професійної самосвідомості.

В умовах реформування освітньої галузі, система підвищення кваліфікації педагогічних кадрів має створювати таке середовище (такі умови) для підвищення компетентності, які спонукали б педагогів до саморозвитку, самовдосконалення, розвитку творчого потенціалу [106: 107; 125; 157].

Керуючись таким розумінням проблеми для учителям вищої категорії й було запропоновано тренінг «Розвиток професійної самосвідомості, творчих і креативних здібностей».

Мета тренінгу: розвиток самосвідомості, творчості і креативності. Розуміння криз професійного зростання і педагогічних деформацій.

Завдання тренінгу:

1. розвиток усіх структур професійної самосвідомості: когнітивної (уточнення, конкретизація і розширення системи знань про себе і свій Я- образ як особистості і професіонала), афективної (вироблення позитивного ставлення до себе, адекватного оцінювання своїх можливостей і потенціалу), поведінкової (закріплення власної Я-концепції в конкретних ситуаціях взаємодії і спілкування, відпрацювання навичок ефективної саморегуляції);
2. дестабілізація стереотипних уявлень про себе, мотиви своєї поведінки.
3. усвідомлення і подолання бар'єрів для прояву і розвитку творчого мислення;
4. формування навичок і умінь управляти творчим процесом;
5. Розвиток здібності знаходити нестандартні рішення задач.

Запропонована програма розрахована на 6 годин. Повний зміст тренінгу в додатку Ж.

На третьому етапі для вчителів експериментальних груп (всього у кількості 126 осіб) було запропоновано різні форми психологічного супроводу у вигляді індивідуальних консультацій, Балінтовських груп, віртуальних консультацій через мережу Інтернет. Більшість питань, з якими звертались вчителі другої категорії стосувались налагоджування міжособистісних стосунків, як у школі, так і за її межами: конфліктів з батьками учнів, колегами, самоствердження, тощо. Вчителів першої категорії цікавили проблем виховання власних дітей, різнопланові сімейні проблеми, робота з дітьми із кризових сімей, ознаки різних деформацій, проблеми

розлучення тощо. Проблемами формування психологічного і фізичного здоров'я підростаючого покоління, вихованням онуків, ознаками і подоланням різних деформацій цікавились вчителі вищої категорії. Загалом вчителі вищої категорії більше звертались з професійних питань.

За період реалізації експериментальної програми курсової підготовки було надано 37 індивідуальних консультацій з особистих питань з них 3 – криза 3-х років, 9 – проблеми виховання власних дітей підліткового і юнацького віку, 8 – проблема комп'ютерної залежності (ігроманія, соціальні мережі), 2 – стосунки з дорослими дітьми, 5 – криза в сімейних стосунках (з них 2 стадія розлучення), 1 – втрата близької людини (смерть сина), 4 – ознаки сильного емоційного виснаження, 5 – з ознаками яскраво виражених деформацій (учні і батьки невдячні, невиховані; зацикленість на своєму предметі; фіксація в професійній позиції; формування стереотипів і звичок, які стосуються як внутрішніх механізмів регуляції (жорстко фіксованих ставлень), так і зовнішніх проявів (типових мімічних реакцій, повчальних інтонацій мови, поведінкових стандартних проявів, менторського стилю стосунків з іншими людьми тощо).

Методичні консультації, як групові, так і індивідуальні, стосувались проблемних стосунків з дітьми групи ризику, з дітьми підліткового і юнацького віку, раннього алкоголізму, налагоджування взаємодії з батьками, стосунки з адміністрацією, конфліктів в робочих колективах тощо. По закінченню курсів звернення продовжились в Інтернет-режимі, рідше безпосередньо.

Четвертий етап проходив у міжтестастійний період, як постійно діюча форма наскрізної освіти. Щомісячно на тематичних семінарах, що проходили в Інституті післядипломної педагогічної освіти Київського університету імені Б.Грінченка розглядались питання, які не увійшли до основної програми (за браком часу), обговорювались вирішення проблемні ситуації з урахуванням отриманого під час курсової підготовки досвіду, пропонувався перелік психологічної літератури для самоосвіти. Це, наприклад, такі теми як «Особистісно-орієнтоване навчання; Мотиви навчання: види, рівні якості; Соціалізація, виховання, психічний розвиток: їх взаємозв'язок і взаємообумовленість; Анатомо-фізіологічна перебудова організму

і її вплив на психічні особливості і поведінку підлітка; Акселерація і її соціально-психологічні наслідки; Розвиток особистості і діяльності на етапі дорослості; Зміни пізнавальних процесів у період дорослості; Проблеми акмеології; Тиск групи на індивіда, феномен конформізму. Групова згуртованість; Лідерство. Феномен інгрупового фаворитизму і аутгрупової ворожнечі; Норми і відхилення психічного розвитку дитини (ЗПР, олігофренія, гіперкінетичні розлади). Інклюзивна освіта; тощо)

На цьому ж етапі проводилась дослідницька робота із визначення освітніх потреб і запитів для формування програми з психології для наступних курсів підвищення кваліфікації.

Якісно-кількісна оцінка ефективності впровадження експериментальної програми здійснювалась шляхом порівняльного аналізу із даними контрольних груп.

3.2. Аналіз результатів впровадження організаційної моделі курсової підготовки вчителів з психології у закладах післядипломної педагогічної освіти.

Для якісно-кількісної оцінки ефективності впровадження комплексної програми було взято експериментальну і контрольну групи для кожної категорії вчителів. До експериментальної групи ввійшли вчителі англійської мови, до контрольної групи – вчителі німецької мови. Було проведено контрольне анкетування і отримано наступні результати (додаток 3).

Очікування щодо отримання психологічних знань підтвердились у всіх слухачів, однак слухачі експериментальної групи вказують вищі відсотки в усіх категоріях, тоді як контрольні групи вважають, що їх очікування не зовсім виправдались. Результати представлені в табл. 3.1.

Так 80% вчителів другої категорії, майже 77% першої категорії і 72,8 % вчителів вищої категорії експериментальної групи залишились задоволеними отриманими знаннями, вчителі контрольної групи, що проходили атестацію на першу категорію задовольнили свої освітні запити на 40%, другої категорії – на

26,7% і вищої категорії тільки на 26%.

Не зовсім задоволені прослуханою програмою переважно слухачі контрольної групи, відповідно вища категорія – 54% , перша – 48% і друга категорія – 60%. Є не зовсім задоволені отриманим об'ємом теоретичних знань і практичних навичок і серед вчителів експериментальної групи – трохи більше 20% у всіх категорій.

Таблиця 3.1

Відповідність очікуванням від навчання курсу психології в експериментальній і контрольній групі (авторська розробка)

Категорія	Експериментальна/контрольна гр.	К-сть учасників	Так		Ні		Не зовсім	
			К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
В. кат.	Е.Г.	70	51	72,8	3	4,3	16	22,9
	К.Г.	50	13	26,0	10	20,0	27	54,0
І кат.	Е.Г.	26	20	76,9	0	0	6	23,1
	К.Г.	25	10	40,0	3	12,0	12	48,0
ІІ кат.	Е.Г.	30	24	80,0	0	0	6	20,0
	К.Г.	30	8	26,7	4	13,3	18	60,0

Незадоволеними лишились 20% слухачів вищої категорії, 12% першої і трохи більше 13% другої категорії контрольної групи і 4,3% вчителів вищої категорії експериментальної групи.

За допомогою аналізу таблиць кростабуляції, що здійснювався на основі критерію χ^2 -Пірсона (Хі-квадрат Пірсона) виявлено значущі відмінності в очікуваннях від навчання курсу психології між ЕГ та КГ вищої категорії ($\chi^2= 26,55$; $p<0,01$), першої категорії ($\chi^2= 8,32$; $p<0,05$) та другої категорії ($\chi^2= 18,00$; $p<0,01$) (Додаток 3)

Було також з'ясовано, які основні проблеми сучасної школи вчителі можуть назвати після перебування на курсах підвищення кваліфікації. Для зручності усі перелічені проблем з якими вчителі стикаються в школі було об'єднано у категорії: психологічні, соціальні і формальні проблеми. До категорії «психологічні» увійшли такі проблеми як, наприклад, стосунки батьки – вчителі – учні, відсутність мотивації до навчання, стосунки вчитель-адміністрація, проблема створення класного

колективу, міжособистісне спілкування учнів, інфантильність учнів тощо. До «соціальної» категорії віднесли культуру поведінки учнів, батьків, негативні звички (наркоманія, куріння, алкоголь), ставлення суспільства до школи і вчителя, заробітна плата вчителя, стосунки між дітьми різних соціальних прошарків, ранні статеві стосунки, неформальні молодіжні угруповання тощо. До категорії «формальні» вчителі зарахували такі проблеми, як погана матеріальна база школи, перевантаженість учнів і вчителів, низька якість підручників, невідповідність змісту і методів навчання в школі реаліям життя, переповнені класи, суміщення посади класного керівника і вчителя, низький рівень професіоналізму вчителів тощо. У своїх відповідях на запитання слухачі визначали по декілька проблем, які, на їх думку, є актуальними в сучасних шкільних реаліях. Дані містяться в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

Основні проблеми сучасної школи очима шкільних вчителів (авторська розробка)

Категорія	Експериментальна/контрольна група	К-сть учасників	Психологічні		Соціальні		Формальні		Не визнач	
			К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
В. кат.	Е.Г.	70	34	48,6	32	45,7	14	20,0	13	18,6
	К.Г.	50	32	64,0	36	72,0	23	46,0	10	20,0
І кат.	Е.Г.	26	10	38,5	14	53,8	14	53,8	6	23,1
	К.Г.	25	17	68,0	18	72	18	72,0	8	32,0
ІІ кат.	Е.Г.	30	18	60,0	13	43,3	8	26,7	0	0
	К.Г.	30	22	73,3	17	56,7	10	33,3	8	26,7

Більшістю основних проблем сучасної школи вчителі вищої категорії експериментальної групи вважають психологічні – 48,6% і, дещо менше, соціальні – 45,7%. Тоді як у слухачів вищої категорії контрольної групи ці показники вищі і зміщені у бік соціальних проблем – 72%, психологічні – 64%.

На формальні проблеми вказали 20% вчителів експериментальної групи і 46% – контрольної групи. Є в кожній групі такі, що не змогли визначитись з даним питанням, таких 18,6% учасників експериментальної групи і 20% – контрольної

групи.

Вчителі першої категорії експериментальної групи більше виділили соціальні і формальні проблеми по 53, 8%, тоді як на психологічні проблеми звернули увагу 38,5% і 23,1% не визначились. Слухачі першої категорії контрольної групи також більше переймаються соціальними і формальними проблемами по 76%, дещо менше – 68,0% психологічних проблем, які заважають працювати і 32% вчителів не визначились.

У слухачів другої категорії найважливішими виявились психологічні проблеми – як в експериментальній групі так і в контрольній групі (відповідно 60% і 73,3%). Менш важливими вони вважають соціальні проблеми 43,3% в експериментальній і 56,7% – в контрольній групі. Незначними для обох груп виявились формальні проблеми, в експериментальній групі 26,7% і 33,3% в контрольній групі. 8% слухачів цієї групи не визначились, слухачі ж експериментальної групи визначились усі.

Наступне питання стосувалося впевненості вчителів у тому, що з отриманими на курсах знаннями з психології вони змогли б розв'язати проблемні питання, які раніше не брались вирішувати. Це питання виявилось складним для багатьох учителів, адже, на їх думку, занадто мало часу виділено на курс психології.

Таблиця 3.3.

Впевненість вчителів у вирішенні питань із застосуванням отриманих психологічних знань (авторська розробка)

Категорія	Експериментальна/контрольна гр.	К-сть учасників	Так		Не впевнені		Ні	
			К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
В. кат.	Е.Г.	70	35	50,0	30	42,9	5	7,1
	К.Г.	50	9	18,0	29	58,0	12	24,0
І кат.	Е.Г.	26	19	73,1	6	23,1	1	3,8
	К.Г.	25	8	32,0	11	44,0	6	24,0
ІІ кат.	Е.Г.	30	10	33,3	17	56,7	3	10,0
	К.Г.	30	4	13,3	15	50,0	11	36,7

У слухачів вищої категорії експериментальної і контрольної груп відповіді помітно різняться. Якщо 50,0% вчителів експериментальної групи упевненні, що після курсу психології змогли б вирішити питання, які раніше не могли, то в контрольній групі тільки 18,0% вчителів відповіли ствердно. Досить великий відсоток в обох групах і тих, хто не впевнені, чи змогли б правильно вирішити питання, що залишаються проблемними 42,9% в Е.Г. і 58,0% – в К.Г. У неможливості вирішити наявні проблемні питання переконані 7,1% вчителів експериментальної гру Е.Г. і 24,0% вчителів К.Г..

Щодо вчителів першої категорії, їх відповіді розподілилися наступним чином: 73,1% слухачів Е.Г. упевненні в своїх знаннях і можливостях, тоді як серед слухачів К.Г. таких лише 32,0%. Не дуже впевненими у вирішенні наявних проблемних питань почувають 23,1% респондентів Е.Г. і 44,0% К.Г. Не змогли б і надалі вирішити існуючі проблеми 3,8% вчителів Е.Г. і 24,0% К.Г..

Дещо менше упевненості у вчителів другої категорії при вирішенні проблемних питань, можливо, через брак достатнього досвіду, хоча і тут у слухачів Е.Г. результати вищі – 33,3% у порівнянні з 13,3% в К.Г. Разом з тим не впевнені, чи змогли б вирішити наявні шкільні проблеми, 56,7% слухачів Е.Г. і 50,0% К.Г. Але переконані, що не змогли б справитись із проблемними ситуаціями, лише 10,0% вчителів Е.Г., тоді як в К.Г. цей показник значно більший (36,7%). Отже, незважаючи на те, що слухачі другої категорії не дуже впевнені в своїх можливостях, загальна тенденція свідчить про певні переваги запропонованої комплексної програми.

Виявлено значущі відмінності у відчутті зміни у способах вирішення проблемних питань між ЕГ та КГ вищої категорії ($\chi^2 = 27,35$; $p < 0,01$); першої категорії ($\chi^2 = 20,91$; $p < 0,01$); другої категорії ($\chi^2 = 11,92$; $p < 0,01$) (Додаток Л).

Наступним питанням з'ясовувалось, чи змінили б учителі свій підхід до проблемних питань, які були вирішені вчителями раніше, керуючись отриманими психологічними знаннями. Результати представлені в табл. 3.4.

На це питання більшість вчителів вищої категорії експериментальної групи (60,0%) дали ствердну відповідь, тоді як в контрольній групі тільки 24,0% слухачів

змогли б змінити спосіб вирішення проблемних питань, скориставшись отриманими на курсах знаннями. Вагаються у тому, що змінили б своє рішення 32,8% вчителів експериментальної і 30,0% контрольної груп і залишили б усе без змін 7,2% слухачів експериментальної і 46,0% контрольної груп вищої категорії.

Таблиця 3.4.

Зміна у способах вирішення проблемних питань (авторська розробка)

Категорія	Експериментальна/контрольна гр.	К-сть учасників	Так		Не впевн		Ні.	
			К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
В. кат.	Е.Г.	70	42	60,0	23	32,8	5	7,2
	К.Г.	50	12	24,0	15	30,0	23	46,0
І кат.	Е.Г.	26	16	61,5	9	34,6	1	3,9
	К.Г.	25	5	20,0	4	16,0	16	64,0
ІІ кат.	Е.Г.	30	15	50,0	10	33,3	5	16,7
	К.Г.	30	7	23,3	5	16,7	18	60,0

Схожа тенденція і у вчителів першої категорії, де в експериментальній групі 61,5% слухачів вирішували б проблемні питання по іншому, а в контрольній групі таких – 20,0%. Не впевнені, що змінили б свої рішення 34,6% вчителів експериментальної і 16,0% контрольної груп і нічого не змінили б всього 3,9% слухачів експериментальної групи, тоді як в контрольній групі цей показник значно вищий – 64,0%.

В другій категорії 50,0% вчителів експериментальної і 23,3% контрольної груп змінили б своє рішення щодо раніше вирішуваних проблемних питань. Не впевнені у змінах своїх рішень 33,3% слухачів експериментальної і 16,7% – контрольної груп. Без жодних змін залишили б раніше вирішені питання 16,7% слухачів експериментальної і 60,0% – контрольної груп цієї категорії.

Виявлено відмінності у відчутті зміни у способах вирішення проблемних питань між ЕГ та КГ вищої категорії ($\chi^2= 27,35$; $p<0,01$), першої категорії ($\chi^2= 20,91$; $p<0,01$), другої категорії ($\chi^2= 11,92$; $p<0,01$) (Додаток М).

У наступному питанні було запропоновано описати одну з ситуацій, яку б після курсів вчителі хотіли б вирішити по-іншому. В цьому питанні було розглянуто не тільки кількісні зміни, але і конструктивність цих змін.

Конструктивні вирішення описаних ситуацій виявилось у 17,1% вчителів вищої категорії експериментальної і 12,0% контрольної груп.

Таблиця 3.5.

Конструктивність змін у способах вирішення проблемних питань
(авторська розробка)

Категорія	Експериментальна/контроль	К-сть учасників	Опишіть одну із ситуацій, яку сьогодні ви б хотіли вирішити по іншому.							
			Конструктивні		Неконструктивні		Недостатньо часу, інформації		Не визначились	
			К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
В. кат	Е.Г.	70	12	17,1	10	14,2	48	68,7	0	0
	К.Г.	50	6	12,0	4	8,0	7	14,0	33	66,0
І кат	Е.Г.	26	6	23,1	4	15,3	16	61,6	0	0
	К.Г.	25	2	8,0	3	12,0	7	28,0	13	52,0
ІІ кат	Е.Г.	30	3	10,0	5	16,6	22	73,4	0	0
	К.Г.	30	0	0	2	6,6	10	33,4	18	60,0

У вчителів першої категорії зберігалась також тенденція: 23,1% слухачів експериментальної і 8,0% контрольної груп описали ситуацію з конструктивним вирішенням. 10,0% вчителів другої категорії теж описали ситуації з вірним вирішенням проблеми, а у слухачів цієї ж категорії контрольної групи жодного конструктивного рішення не виявилось.

Неконструктивне вирішення проблемних ситуацій було у 14,2% вчителів експериментальної і 8,0% – контрольної груп з вищої категорії. У 15,3% слухачів першої категорії експериментальної і 12,0% контрольної груп описані ситуації також не давали позитивного вирішення. Вчителі другої категорії також продемонстрували неконструктивне вирішень проблемних питань в експериментальній – 16,6% і контрольній групі – 6,6%.

На недостатність часу для курсу психології і, як наслідок, дефіцит інформації вказала суттєва кількість вчителів експериментальної групи на відміну від контрольної. Так у слухачів вищої категорії експериментальної групи – 68,7%, тоді

як в контрольній – 14,0%. В першій категорії 61,6% вчителів посилались на брак часу і недостатність інформації. Подібна ситуація виявилась у вчителів другої категорії, де в експериментальній групі на дефіцит інформації і часу вказали 73,4%, а в контрольній – 33,4%.

Слід зазначити, що практично всі вчителі з усіх категорій експериментальних груп намагались розібрати проблемні ситуації і знаходити оптимальні шляхи їх вирішення, на відміну від своїх колег з контрольних груп, у яких значна частина слухачів не визначилась, які конструктивні зміни у способах вирішення проблемних ситуацій вони могли б внести. Таких виявилось 66,0% слухачів вищої категорії, 52,0% – першої і 60,0% – другої категорій з контрольних груп. У експериментальних груп взагалі не було вчителів, які б не визначились.

Виявлено значущі відмінності у зміні способів вирішення конкретних (конструктивно вирішених) питань між ЕГ та КГ вищої категорії ($\chi^2 = 66,65$; $p < 0,01$), першої категорії ($\chi^2 = 18,65$; $p < 0,01$) і другої категорії ($\chi^2 = 26,79$; $p < 0,01$) (Додаток Н).

Отже можна говорити про те, що вчителі експериментальних груп намагались скористатися знаннями і практичними навичками, отриманими на курсах підвищення кваліфікації у вирішенні проблемних питань, активно включившись у роботу. Це ще раз свідчить про потребу педагогів у психологічних знаннях. Однак потрібно звернути увагу на те, що не всі проблемні ситуації педагог може вирішити самотужки. У деяких випадках потрібно залучення фахових спеціалістів (психологів, соціальних педагогів, психіатрів, наркологів, при необхідності – органи опіки і піклування, правоохоронні органи) і робота у мультидисциплінарній команді з таких фахівців. Це, наприклад, такі ситуації як робота з учнями які вживають психотропні речовини (алкоголь, опіати). Такі ситуації описували вчителі всіх категорій, різниця була лише у тому з яких сімей ці учні – з кризових чи відносно благополучних. Іншими актуальними ситуаціями виявились робота з дітьми із забезпечених родин які знаходяться в опозиції до однокласників, або навпаки, таких учнів не приймає лідируюча група однокласників, чи неприйняття відмінників і цькування їх в класі. Багато проблемних питань стосувались дитячо-батьківських стосунків і конфліктних стосунків підлітків з учителями. Тут необхідна більш тісна

співпраця учителя (класного керівника) з шкільною соціально-психологічною службою.

Частина проблемних ситуацій виявила і неусвідомлені проблеми самих вчителів, що заважали їм віднайти конструктивний шлях вирішення проблеми (менторство, стереотипність поведінки, зверхність у стосунках з учнями, власна тривожність і невпевненість учителів (фіксація певних рис акцентуації характеру), емоційне і професійне виснаження інші деформації). Вчителі описували, наприклад, тривалі конфліктні ситуації з колегами по роботі з адміністрацією школи не вбачаючи своєї ролі у цьому і звинувачуючи інших. Тобто, ряд проблемних ситуацій, описаних педагогами з об'єктивних і суб'єктивних причин не могли бути вирішеними ними самостійно, тому такий великий відсоток вчителів експериментальної групи вказали на брак часу, відведеного на викладання психології на курсах підвищення кваліфікації і відповідно на дифіцит знань у цій галузі.

Однак це говорить і про позитивну тенденцію – бажання педагогів експериментальних груп до самовдосконалення, самоосвіти у напрямку оволодіння психологічними знаннями і практичними навичками для підвищення своєї компетентності фахового рівня.

Таким чином можна говорити про позитивну динаміку до загальних змін у ставленні педагога до вирішення проблемних ситуацій на професійному і власному рівні, що і було підтверджено у відповідях наступного питання.

Наступне питання складалось з двох напрямків, які дають можливість оцінити вплив запропонованих програм на особистісне зростання і професійне вдосконалення вчителів різних категорій в експериментальній і контрольній групах. Результати представлені в табл. 3.6.

Дуже важливими вважають отримані знання для особистісного росту 24,3% вчителів вищої категорії Е.Г. і для 6,0% – К.Г., а також для 38,5% слухачів Е.Г. і 8,0% – К.Г. першої категорії. Оцінили, як дуже важливі для себе особисто, набуті на курсах підвищення кваліфікації знання з психології і 16,7% вчителів другої категорії Е.Г. і 13,3% – К.Г.

Важливими для саморозвитку ці знання вважають 70,0% слухачів Е.Г. і 58,0% – К.Г. груп вищої категорії, 61,5% вчителів Е.Г. і 60,0% – К.Г. першої категорії. У вчителів другої категорії найбільший розрив між показниками, в експериментальній групі – 83,3%, а в контрольній – 40,0%.

Таблиця 3.6.

Значущість отриманих знань для особистісного зростання і для професійної діяльності (авторська розробка)

Категорія	Експериментальна/контрольна	К-сть учасників	Для вас особисто						Для професійної діяльності					
			Дуже важливі		Важливі		Не важливі		Дуже важливі		Важливі		Не важливі	
			К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
В. кат.	Е.Г.	70	17	24,3	49	70,0	4	5,7	25	35,7	43	61,4	2	2,9
	К.Г.	50	3	6,0	29	58,0	18	36,0	5	10,0	31	62,0	14	28,0
І кат.	Е.Г.	26	10	38,5	16	61,5	–	–	11	42,3	15	57,7	–	–
	К.Г.	25	2	8,0	15	60,0	8	32,0	2	8,0	14	56,0	9	36,0
ІІ кат.	Е.Г.	30	5	16,7	25	83,3	–	–	8	26,7	22	73,3	–	–
	К.Г.	30	4	13,3	12	40,0	14	46,7	4	13,3	17	56,7	9	30,0

Неважливими для особистісного розвитку отримані знання виявились для 5,7% вчителів Е.Г. і 36,0% – К.Г. вищої категорії, для 32,0% слухачів К.Г. першої категорії та для 46,7% вчителів К.Г. другої категорії. Жоден вчитель першої і другої категорії Е.Г. не вказав на неважливість отриманих на курсах знань для особистого розвитку.

Тобто значна частина педагогів контрольних груп не вбачають користі від отриманих знань для себе особисто.

Виявлено відмінності у значущості отриманих знань для особистого зростання між ЕГ та КГ вищої категорії ($\chi^2 = 21,09$; $p < 0,01$); першої категорії ($\chi^2 = 13,35$; $p < 0,01$); другої категорії ($\chi^2 = 18,68$; $p < 0,01$) (Додаток О).

Для професійної діяльності дуже важливими психологічні знання вважають 35,7% вчителів Е.Г. і 10,0% К.Г. вищої категорії. Така ж тенденція у слухачів першої

категорії: 42,3% – в Е.Г. і 8,0% в К.Г., а також 26,7% – в Е.Г. і 13,3% – в К.Г. серед вчителів другої категорії.

Важливими отримані знання вважає значна більшість в усіх групах. Так 61,4% вчителів Е.Г. і 62,0% К.Г. згодні з тим, що психологічні знання допомагають в професійній діяльності. Важливими вважають їх 57,7% слухачів Е.Г. і 56,0% – К.Г. першої категорії і 73,3% вчителів Е.Г. та 56,7% К.Г. другої категорії.

Неважливими для професійної діяльності вважають 2,9% вчителів Е.Г. і 28,0% – К.Г. вищої категорії, 36,0% – слухачів К.Г. першої категорії та 30,0% – К.Г. другої категорії. Жоден вчитель першої і другої категорії Е.Г. не вказав на неважливість отриманих на курсах знань для професійної діяльності.

Виявлено відмінності у значущості отриманих знань для професійної діяльності між ЕГ та КГ вищої категорії ($\chi^2 = 21,54$; $p < 0,01$); першої категорії ($\chi^2 = 15,25$; $p < 0,01$); другої категорії ($\chi^2 = 10,97$; $p < 0,01$) (Додаток П).

У наступному питанні експериментальна група відзначилась більшою творчістю у застосуванні різних психологічних форм і методів для роботи з учнями, батьками, не забуваючи про себе. Слухачі обирали по декілька форм і методів, які вони планують застосовувати у виховній і навчальній роботі. Результати представлені в табл. 3.7.

Вчителі експериментальної групи вищої категорії обрали досить різноманітний спектр психологічних форм і методів роботи, які планують використовувати у своїй діяльності: 71,4% вчителів обрали ділові ігри, 22,9% – використання анкет і опитувальників, бесіди, круглі столи, диспути обрали 18,6% слухачів цієї групи, 12,9% більше звернуть увагу на індивідуальну роботу з учнями, а 8,6% на роботу в міні групах. 7,1% хотіли б використовувати тестові методики, 5,7% тренінги на класних годинах. 2,9% вчителів з більшою увагою віднесуться до роботи з батьками і 1,4% вчителів з більшою увагою віднесуться до себе і будуть використовувати релаксаційні вправи. 15,7% вчителів експериментальної групи вищої категорії не визначились, яким формам і методам надати перевагу. Слухачі контрольної групи вищої категорії були мінімалістичні у своїх перевагах і обрали анкетування і опитування – 38,0%, використання тестових

методик – 30,0%. 14,0 % вчителів з цієї групи обрали для роботи бесіди, круглі столи, диспути, 6,0% звернуть більше уваги на роботу з батьками і 4,0% на індивідуальну роботу з учнями. 34,0% вчителів контрольної групи вищої категорії не визначились.

Таблиця 3.7.

Застосування вчителями психологічних форм і методів навчання і виховання в професійній діяльності (авторська розробка)

№	Форми і методи навчання і виховання, які вчителі застосовують в роботі	Вища кат.				І кат.				ІІ кат.			
		Е.Г.		К.Г.		Е.Г.		К.Г.		Е.Г.		К.Г.	
		К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
1	Ділові ігри	50	71,4	0	0	11	42,3	1	4,0	22	73,3	0	0
2	Індивідуальна робота згідно вік. особл.	9	12,9	2	4,0	5	19,2	1	4,0	1	3,3	1	3,3
3	Робота з батьками	2	2,9	3	6,0	0	0	1	4,0	0	0	2	6,7
4	Анкетування, опитування	16	22,9	19	38,0	5	19,2	10	40,0	0	0	9	30,0
5	Спостереження	0	0	0	0	2	7,7	0	0	1	3,3	0	0
6	Бесіди, круглі столи, диспути	13	18,6	7	14,0	7	26,9	0	0	5	16,7	4	13,3
7	Тести	5	7,1	15	30,0	5	19,2	11	44,0	6	20,0	16	53,3
8	Робота у міні групах	6	8,6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9	Тренінги на класному часі	4	5,7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
10	Релаксація для себе	1	1,4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11	Елементи психології на уроках	0	0	0	0	0	0	0	0	3	10,0	1	3,3
12	Не визначились	11	15,7	17	34,0	1	3,8	8	32,0	1	3,3	9	30,0

Вчителі експериментальної групи першої категорії планують застосовувати в своїй роботі ділові ігри – 42,3%, більше уваги будуть приділяти бесідам, круглим столам , диспутам – 26,9%, на індивідуальну роботу з учнями, а також на використання в своїй роботі анкет, опитувальників і тестових методик орієнтовані по 19,2% вчителів цієї групи, 7,7% – будуть більш спостережливими. 3,8% вчителів експериментальної групи першої категорії не визначились із своїми пріоритетами. Вчителі контрольної групи першої категорії найбільшу перевагу віддали використанню в роботі тестових методик – 44,0% та анкетуванню і опитуванню –

40,0%. По 4,0% слухачів звернуть більше уваги на ділові ігри, індивідуальну роботу з учнями і роботу з батьками. 32,0% вчителів контрольної групи першої категорії не визначились.

Вчителі експериментальної групи другої категорії вважають, що використання ділових ігор (73,3%) відкриють нові можливості в професійній діяльності, їх також цікавить використання тестових методик – 20,0%, та використання бесід, круглих столів, диспутів – 16,7%. 10,0% слухачів цієї групи планують вводити елементи психології на своїх уроках, по 3,3% вчителів будуть більш спостережливими і приділять увагу індивідуальній роботі використовуючи отримані знання з вікової психології. В цій групі також були слухачі, які не визначились із пріоритетами – 3,3%. В контрольній групі другої категорії найбільшу перевагу вчителі віддали застосуванню в роботі тестових методик – 53,3% та анкетування і опитування – 30,0%. 13,3% слухачів віддали перевагу бесідам, круглим столам, диспутам, 6,7% – роботі з батьками, по 3,3% – індивідуальній роботі з учнями і введенню елементів психології на уроках. 30,0% вчителів контрольної групи другої категорії не визначились.

Отже можна відзначити, що вчителі контрольних груп усіх категорій у виборі психологічних форм і методів роботи були більш формальними і традиційними.

Було також з'ясовано думку вчителів про те, чи достатній обсяг отриманих знань з психології для їхньої подальшої педагогічної діяльності.

Таблиця 3.8.

Оцінка достатності отриманих знань з психології (авторська розробка)

Категорія	Експериментальна / контрольна на гр.	К-сть учасників	Достатній		Не достатній	
			К-ть	%	К-ть	%
В. кат.	Е.Г.	70	52	74,3	18	25,7
	К.Г.	50	36	72,0	14	28,0
І кат.	Е.Г.	26	14	53,8	12	46,2
	К.Г.	25	20	80,0	5	20,0
ІІ кат.	Е.Г.	30	5	16,7	25	83,3
	К.Г.	30	26	86,7	4	13,3

В експериментальній групі достатнім обсяг знань вважають 74,3% слухачів вищої категорії експериментальної групи і 72,0% – контрольної. 53,8% експериментальної і 80,0% – контрольної груп першої категорії також вважають, що отримали достатньо інформації. А от слухачі другої категорії мають різні погляди, так тільки 16,7% представників експериментальної групи задовільнились отриманою психологічною інформацією, тоді як в контрольній групі – 86,7% вчителів вважають кількість отриманих знань достатньою.

Така ж тенденція, тільки в зворотному напрямку, спостерігається у відповідях на питання про недостатній обсяг отриманих психологічних знань. Так 25,6% вчителів, що необхідно більше уваги приділяти психологічним знанням. З ними згодні 46,2% слухачів експериментальної групи першої категорії, тоді як всього 20,0% представників контрольної групи вважають недостатнім об'єм отриманої інформації. 83,3% вчителів експериментальної групи другої категорії також відмічають недостатню кількість отриманої інформації, а в контрольній групі 13,3% представників залишилися невдоволеними кількістю отриманих знань.

За допомогою аналізу таблиць кростабуляції, що здійснювався на основі критерію χ^2 -Пірсона (Хі-квадрат Пірсона) виявлено, що відмінностей між ЕГ та КГ вищої категорії не виявлено. В першій категорії – в контрольній групі більше респондентів, які оцінюють рівень достатності отриманих знань з психології як «достатній», ніж в контрольній. Причому, розподіл відповідей всередині самої контрольної групи теж не однаковий, як «достатній» оцінюють свій рівень отриманих знань більший відсоток респондентів. Виявлені відмінності є статистично значущими ($\chi^2 = 3,92$; $p < 0,05$). В другій категорії саме в експериментальній групі більшість респондентів оцінюють свій рівень отриманих знань як «не достатній», на відміну від контрольної групи, де більшість респондентів оцінюють свій рівень знань як достатній. Відмінності виявлені на рівні статистичної значущості ($\chi^2 = 29,43$; $p < 0,01$) (Додаток Р.).

Тож можна припустити, що учителі експериментальних груп критичніше ставляться до підвищення своєї психологічної освіти, а у представників контрольної групи більш формальне ставлення до поглиблення знань у цій галузі.

Відповіді на наступне питання підтверджують незначну зацікавленість контрольних груп у психологічних знаннях. Спектр потреб слухачів експериментальних груп, на відміну від більшості учасників контрольних, досить різноманітний. Вони обирали по декілька напрямків психології, в яких відчувають себе недостатньо компетентними.

Таблиця 3.9.

Потреби слухачів у психологічних знаннях (авторська розробка)

№	Які ще знання з психології вам хотілося б отримати.	Вища кат.				І кат.				ІІ кат.			
		Е.Г.		К.Г.		Е.Г.		К.Г.		Е.Г.		К.Г.	
		70	%	50	%	26	%	25	%	30	%	30	%
1	Практична психологія (практичні заняття)	11	15,7	0	0	0	0	1	4,0	3	10,0	0	0
2	Стосунки батьки-діти-вчителі	8	11,4	0	0	0	0	2	8,0	9	30,0	3	10,0
3	Психологія сім'ї	7	10,0	0	0	3	11,5	2	8,0	2	6,7	0	0
4	Вирішення конфліктних ситуацій	2	2,9	5	10,0	0	0	4	16,0	3	10,0	5	16,7
5	Робота з батьками	2	2,9	7	14,0	0	0	1	4,0	0	0	2	6,7
6	Особливості розвитку підліткового і юнацького віку	3	4,3	5	10,0	8	30,8	7	28,0	4	13,3	6	20,0
7	Досвід зарубіжних психологів (останні дослідження)	3	4,3	0	0	1	3,8	0	0	1	3,3	0	0
8	Робота з важковиховуваними	1	1,4	3	6,0	4	15,4	5	20,0	2	6,7	3	10,0
9	Психологічні особливості дітей 6-и річного віку	0	0	0	0	3	11,5	0	0	0	0	0	0
10	Про акцентуації характеру	0	0	0	0	1	3,8	0	0	0	0	0	0
11	Психологія дорослих	0	0	0	0	3	11,5	0	0	2	6,7	0	0
12	Педагогічна психологія	0	0	0	0	6	23,1	0	0	1	3,3	0	0
13	Психодіагностика	0	0	4	8,8	1	3,8	6	24,0	0	0	7	23,3
14	Соціальна психологія	0	0	0	0	1	3,8	3	12,0	0	0	3	10,0
15	Загальна психологія	0	0	0	0	2	7,7	0	0	2	6,7	0	0
16	Сексуальна просвіта підлітків	0	0	0	0	1	3,8	1	4,0	0	0	0	0
17	Психол. спілкування, підлітковий сленг	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3,3	6	20,0
18	З різних напрямків психології	33	47,1	30	60,0	0	0	12	48,0	0	0	22	73,3

15,7% вчителів експериментальної групи вищої категорії хотіли б опанувати практичні навички (ведення індивідуальної роботи, бесід, роботи з батьками тощо). 11,4% слухачів цієї групи хотіли б більше розібратися у міжособистісних стосунках і взаємодії вчителів, учнів та їх батьків, 10,0% – більше знати про психологію сім'ї, по 4,3% – цікавляться особливостями розвитку підліткового і юнацького віку, а

також новинками і досягненнями зарубіжних психологів по 2,9% слухачів експериментальної групи цікавлять питання конфліктології та робота з батьками, 1,4% – робота з важковиховуваними, а 47,1% влаштовує будь-яка психологічна інформація. Учителі контрольної групи вищої категорії хотіли б більше знати про роботу з батьками – 14,0%, по 10,0% про особливості розвитку підліткового і юнацького віку та про вирішення конфліктів. 8,0% слухачів цікавляться знаннями у психодіагностиці, 6,0% – роботою з важковиховуваними. 60,0% вчителів контрольної групи вищої категорії не визначились з тематикою, їх задовольнить будь-яка інформація.

У педагогів першої категорії досить різноманітні запити у психологічних знаннях. Найбільше їх цікавить інформація про особливості розвитку підліткового і юнацького віку – 30,8% (період, коли у більшості вчителів власні діти знаходяться в цьому віці), для 23,1% важлива інформація з педагогічної психології, 15,4% – цікавить особливості роботи з важковиховуваними дітьми, по 11,5% вчителів хотіли б більше дізнатися про психологічні особливості дітей 6-и річного віку, та психологію сім'ї і психологію дорослих. З цими питаннями вони зверталися і в індивідуальній роботі, оскільки мають своїх дітей і на сьогодні програмою передбачено вивчення іноземної мови починаючи з першого класу, а щодо особистого розвитку то тут темою для роздумів стали професійні деформації, які вчителі підсвідомо почали відчувати.

7,7% слухачів цієї категорії хотіли б поповнити знання із загальної психології, а по 3,8% – цікавляться новинками зарубіжної психології, хотіли б більше знати про акцентуації характеру, сексуальну просвіту підлітків, поглибити знання із соціальної психології і психодіагностики. Представники контрольної групи першої категорії також найбільше цікавляться особливостями розвитку підліткового і юнацького віку – 28,0% та психодіагностикою – 24,0%. Їх також цікавить особливості роботи з важковиховуваними – 20,0% та знання з конфліктології – 16,0%. 12,0% слухачів цієї групи цікавлять питання із соціальної психології, по 8,0% – хотіли б розібратися у міжособистісних стосунках учителів, учнів та їх батьків, та у закономірностях сімейних стосунків. 4,0% вчителів цікавлять практичні навички, що можуть бути

корисними в роботі, прийоми роботи з батьками учнів, а також питання сексуальної просвіти підлітків. 48,0% слухачів контрольної групи першої категорії відкриті для психологічної інформації з різних напрямків психології.

Для вчителів експериментальної групи другої категорії актуальними є стосунки вчителі – учні – батьки. В цьому питанні глибше розібратися хотіли б 30,0% слухачів. Зважаючи на те, що більшість учителів працюють у середній і старшій школі, актуальними для них є особливості розвитку в підлітковому і юнацькому віці – 13,3%. По 10,0% слухачів цікавлять практичні навички (ведення індивідуальної роботи, бесід, роботи з батьками тощо) та вирішення конфліктних ситуацій. 6,7% вчителів хотіли б поглибити знання з психології сім'ї, загальної психології, психології дорослих та отримати інформацію по роботі з важковиховуваними. 3,3% слухачів цікавлять особливості спілкування в підлітковому і юнацькому віці (підлітковий сленг), питання педагогічної психології та новинки зарубіжної психології.

Вчителі контрольної групи другої категорії переймаються питаннями психодіагностики – 23,3%, особливостями спілкування у підлітковому віці та особливостями розвитку підліткового і юнацького віку – по 20,0%. Хотіли б отримати знання з конфліктології (проблеми вирішення конфліктів) 16,7% слухачів, розібратися в проблемах роботи з важковиховуваними – 10,0%, стільки ж хотіли б отримати знання в напрямку соціальної психології та побільше дізнатися про стосунки батьків – учнів - вчителів. 6,7% цікавить особливості роботи з батьками учнів, а для 73,3% слухачів контрольної групи другої категорії підійде будь-яка психологічна інформація.

Щодо наступного питання, слухачі обох груп вважають, що курс психології має бути тривалішим, тому що, як було показано вище, ці знання є досить значимими як для особистісного розвитку, так і для професійного становлення педагога. Однак тривалість і різноманітність форм і методів для експериментальної і контрольної групи різний, що може бути показником ефективності експериментальної комплексної програми. Результати представлені в табл. 3.10.

88, 7% вчителів експериментальної групи вищої категорії вважають, що курс

психології має бути тривалішим, 38,6% слухачів відкрили для себе цікава у дієву форму навчання – тренінг, в якому вони стають активними учасниками навчання, а 20,0% – запропонували проводити інші заняття у формі тренінгів.

Таблиця 3.10.

Запити слухачів щодо психологічного курсу в межах курсової підготовки
(авторська розробка)

№	Які побажання щодо прослуханого курсу з психології	Вища кат.				І кат.				ІІ кат.			
		Е.Г.		К.Г.		Е.Г.		К.Г.		Е.Г.		К.Г.	
		70	%	50	%	26	%	25	%	30	%	30	%
1	Курс з психол. має бути тривалішим	62	88,7	13	26,0	18	69,2	8	32,0	27	90,0	12	40,0
2	Проводити круглі столи	2	2,9	0	0	1	3,8	1	4	0	0	0	0
3	Проводити тренінги на інших заняттях	14	20,0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	Давати більше практичних порад	1	1,4	24	48,0	0	0	11	44,0	0	0	17	56,7
5	Подяка за психол. підтримку	17	24,3	0	0	9	34,6	0	0	11	36,7	0	0
6	Подяка за участь у тренінгу	27	38,6	0	0	18	69,2	0	0	15	50,0	0	0
7	Подяка викладачу за проведений курс	0	0	17	34,0	0	0	10	40,0	0	0	16	53,3

24,3% учасника цієї групи відмітили, що отримали психологічну підтримку у вигляді індивідуальних психологічних консультацій. 2,9% слухачів цієї категорії хотіли б урізноманітнити курсову підготовку тематичними «круглими столами». 26,0% вчителів контрольної групи вищої категорії також вказали на обмеженість часу для курсу психології. 48,0% хотіли б отримувати більше практичних порад, а 34,0% висловили подяку за прослуханий курс.

69,2% вчителів експериментальної групи першої категорії вказали на обмеженість часу для курсу психології. Стільки ж (69,2%) висловили подяку за введення в програму підвищення кваліфікації такої форми роботи як тренінг, робота в якому прийшлась до вподоби. 34,6% висловили свою вдячність за надані індивідуальні консультації і 3,8% запропонували ввести в програму «круглі столи». Вчителі контрольної групи першої категорії найбільше під час курсової підготовки

хотіли б отримувати практичні поради, таких – 44,0%, 32,0% – вважають, що курс психології має бути тривалішим, 40,0% слухачів висловили подяку за проведений курс, а 4,0% – хотіли б в рамках курсової підготовки прийняти участь у «круглих столах».

90,0% слухачів експериментальної групи другої категорії вважають, що на курс психології виділено мало часу, адже для педагогічної діяльності ці знання дуже важливі. 50,0% вчителів цієї категорії висловили щире задоволення і вдячність за участь у тренінгах, а 36,7% висловили вдячність за психологічну підтримку у вигляді індивідуальних консультацій. Вчителі контрольної групи другої категорії також висловились за збільшення часу на курс психології – 40,0%. Однак найбільше вони хотіли б отримувати практичні поради – 56,7%. 53,3% слухачів цієї категорії висловили подяку викладачу за проведений курс.

Потрібно звернути увагу, що учителі контрольної групи з усіх категорій хотіли б отримувати «готові рецепти» – практичні поради, тоді як в експериментальних групах прийшли до розуміння, що кожна проблемна задача особлива і має своє рішення. Віднайти це рішення цікава і творча робота, яка сприяє розвитку власної професійної компетентності. Окрім цього вчителі «відкрили» для себе тренінг як більш екологічну і дієву форму роботи, в якій враховується особистий професійний і життєвий досвід, індивідуальні особливості, знання і потреби, підвищує мотивацію до освіти і самоосвіти.

При вирішенні психологічних проблем вчителі почали більш критично ставитись до своєї діяльності, шукати психологічно доцільні способи вирішення. Якщо на початку курсів вчителі більше вказували на зовнішні причини і шукали винних у своїх проблемах, то в результаті індивідуальних консультацій, роботі Балінтовських груп, тренінгів педагоги почали відмічати й особистісні проблеми, тобто почали усвідомлювати проблеми, які раніше вважали наслідком обставин, інших людей. Відмічалася також зацікавленість в нових формах і методах проведення курсів їх практична значущість для себе і власної професійної діяльності (у експериментальної групи), а також цінним видавалась можливість опиратися на свій професійний досвід, співставляти його з теоретичними надбаннями,

усвідомити, яким чином можна їх використовувати в своїй роботі.

Таким чином отримані дані свідчать про ефективність запропонованої комплексної програми та організаційної моделі навчання психології вчителів на засадах диференціації та індивідуалізації системи підвищення кваліфікації.

Висновки до розділу 3

За результатами емпіричних досліджень визначено шляхи реалізації принципів індивідуалізації і диференціації при викладанні психології:

1. Організація навчання за принципом диференціації передбачає врахування кваліфікаційного рівня слухачів, особливостей спеціалізації, наявного рівню знань та практичних навичок з психології у слухачів.

2. Організація навчання за принципом індивідуалізації реалізується шляхом виявлення індивідуальних запитів слухачів, діагностування особистісних особливостей, своєчасного виявлення і подолання професійних деформацій.

3. На основі запропонованої організаційної моделі розроблено комплексну програму курсової підготовки вчителів, яка складається з чотирьох напрямків: теоретичне навчання, практичний досвід, клієнтський досвід, просвітницька і дослідницька робота і реалізується протягом атестаційного і міжатестаційного періодів.

4. Визначено зміст і форми роботи з слухачами, яка містить систему занять за запитами слухачів, тренінги і індивідуальні консультації. Виділені пріоритети навчання за базовими проблемами для різних категорій педагогів: друга категорія – проблеми педагогічного спілкування, перша категорія – проблеми емоційного вигорання, вища категорія – проблеми професійної деформації.

5. Експериментальна апробація запропонованої програми довела її ефективність.

Основні результати цього етапу дослідження було опубліковано у таких працях автора:

Статті, опубліковані у виданнях України, що включені до міжнародних наукометричних баз:

1. Дубчак О. Б. Проблема диференціації та індивідуалізації навчання психології в закладах післядипломної педагогічної освіти. / О. Б. Дубчак // Правничий вісник Університету «КРОК» – К., 2013. – Вип. 17. – С.157-161.
2. Дубчак О. Б. Проблема організації викладання психології на засадах диференціації та індивідуалізації в закладах післядипломної педагогічної освіти / О. Б. Дубчак // Правничий вісник Університету економіки та права «КРОК». – К.: 2014. – Вип. 20 – С. 112-119.

Наукові праці апробаційного характеру:

3. Дубчак О. Б. Особливості роботи вчителів з ліворукими дітьми в період адаптації. / О. Б. Дубчак // Сучасні технології навчання в початковій освіті: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (13-14 квітня 2006 року) / [Ред. кол. З. Ф. Сіверс, О. Л. Кононко, Е. В. Белкіна та ін.]. – К.: КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2006. – С. 34-36
4. Дубчак О. Б. Проблеми виявлення тривоги у дітей середнього шкільного віку загальноосвітньої школи / Дубчак О. Б. // Психологічні стратегії в освітньому просторі. Збірник наук. праць: психологічні науки / Ред. кол.: С. Д. Максименко та ін.. – Київ, КМПУВ ім.. Б. Д. Грінченка, 2000. – С. 37–41.
5. Дубчак О. Б. Вирішення деяких психолого-педагогічних проблем підліткового віку / Дубчак О. Б. // Сучасні напрямки психологічного консультування в системі освіти. Збірник матеріалів конференції. /За загальною редакцією Сіверс З. Ф. – К.: КМПУВ імені Б. Грінченка, 2001. – С. 17-22.
6. Дубчак О. Б. Розвиток індивідуальності молодших підлітків у трудовій діяльності. / Дубчак О. Б. // Еколого-натуралістична творчість. Трудове навчання. Наук. – метод. Вісник № 1 – К., НЕНЦ, 2002 – С. 145-148.
7. Дубчак О. Б. Ліворука дитина в праворукому світі / [автор-упорядник Дубчак О. Б.]. – К. : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2003, 28 с.
8. Дубчак О. Б. Психологічні умови формування «гнучкої» особистості / О. Б. Дубчак // Матеріали науково-практичної конференції “Нові напрямки творчого розвитку особистості школяра” – ТОВ “Баланс-Клуб”, м. Дніпропетровськ, 2004. С. 20-21

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У висновках викладено основні результати дисертаційної роботи, що полягають у теоретичному узагальненні та доведеній ефективності розв'язанні наукового завдання визначення психологічних засад диференціації та індивідуалізації навчання психології в закладах післядипломної педагогічної освіти на основі запропонованої психологічної проблеми.

Аналіз стану психологічної підготовки в системі післядипломної педагогічної освіти в Україні дає підставу для наступних висновків.

1. Незважаючи на визнання напрямку післядипломної освіти стратегічним для України, розробку раду урядових законодавчих актів, теоретичних досліджень у цьому напрямку проблема психологічної освіти педагогічних кадрів в рамках курсової підготовки на засадах диференціації та індивідуалізації недостатньо вивчена.

2. Доведено, що у вчителів існують усвідомлені та неусвідомлені психологічні проблеми. Усвідомлені проблеми вчителі у своїй практичній діяльності вирішують самостійно або із залученням фахівців. Неусвідомлені проблеми як особистого характеру, так і професійної екологічності спричиняють різного роду професійні деформації, які впливають на робочі стосунки і є причиною особистої дисгармонії.

3. З'ясовано зміст потреб та мотивів одержання психологічних знань та навичок на курсах підвищення кваліфікації в залежності від категорії і спеціальності.

4. За результатами емпіричних досліджень визначено шляхи реалізації принципів індивідуалізації і диференціації при викладанні психології.

Принцип диференціації передбачає врахування професійного стажу, особливостей спеціалізації, наявного рівню знань та практичних навичок з психології у слухачів.

Принцип індивідуалізації реалізується на засадах індивідуальних запитів, особистісних особливостей, рівня домагань, з врахуванням професійних викривлень (деформацій).

5. Запропоновано комплексну програму та організаційну модель яка містить

п'ять етапів : пропедевтичний, діагностичний, основний, додатковий, підсумково-рефлексивний.

Визначено зміст і форми роботи з слухачами, яка містить систему занять за запитами слухачів, тренінги і індивідуальні консультації. Виділені пріоритети навчання за базовими проблемами для різних категорій педагогів: друга категорія – проблеми педагогічного спілкування, перша категорія – проблеми емоційного вигорання, вища категорія – проблеми професійної деформації.

Експериментальна апробація запропонованої програми довела її ефективність.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Подальшого дослідження вимагають такі напрями: вплив гендерних особливостей на індивідуальні і загальні потреби у психологічних знаннях; аналіз і корекція індивідуальних систем психологічних захистів; взаємодія вчителів зі шкільними психологами в методичній роботі школи; пошук інноваційних форм організацій навчання психології на курсах підвищення кваліфікації і психологічного супроводження вчителів у міжтестастійний період.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова И. Г. Интенсификация учебного процесса в системе повышения квалификации с помощью игр / И. Г. Абрамова – Ростов-на-Дону : ИПК Из-во Рост. ИПКУ, 1986. – 150 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская – М. : МГУ, 1990. –286 с.
3. Авшенюк Н. М. Проблеми стандартизації педагогічної освіти у Великій Британії / Н. М. Авшенюк // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : Збірник наукових праць / За редакцією І. А. Зязюна та Н. Г. Ничкало. – У двох частинах. – Ч. 2. – К. , 2001. – 302 с.
4. Ален А. Цілеспрямоване інтерв'ювання і консультування: сприяння розвитку клієнтів. / А. Ален – Навчальний посібник. – К. : Сфера. 1998. – 342 с.
5. Ананьев Б. Г. Некоторые проблемы психологии взрослых / Б. Г.Ананьев – М. : Знание, 1971. – 32 с.
6. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев – Л. : Лениздат, 1969. – 275 с.
7. Андрос М. Підтримка психічного здоров'я педагогів в освітніх установах / М. Андрос // Освіта і управління – Т.4 – №3 – 2000(2001).
8. Андрос М. Психологічна готовність керівника школи до забезпечення психологічного здоров'я особистості в навчальному закладі. / М. Андрос // Освіта і управління. – Том 1 – №1 – 1997. – 192 с.
9. Астрошенко Т.О. Форммування культури міжнаціонального спілкування майбутніх учителів у вивченні психолого-педагогічних дисциплін / Т.О.Астрошенко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : Збірник наукових праць / за ред. І.А. Зязюна та Н.Г. Ничкало. – У двох частинах. Ч.1. – К. , 2001. – 302 с.
- 10.Балл Г. О. Психолого-педагогічні засади гуманізації освіти / Г. О. Балл // Освіта і управління. Том 1 – № 2 – 1997. – 192 с.

- 11.Берулава М. Н. Методологические основы инновационной сетевой концепции развития личности в условиях информационного общества / М. Н. Берулава, Г. А. Берулава // Проблемы управления качеством образования в гуманитарном вузе. СПб., 2010.
- 12.Берулава М. Н. Новая сетевая теория развития личности в информационном образовательном пространстве / М. Н. Берулава, Г. А. Берулава // Психологическая наука и образование №1. – 2012.
- 13.Бойко В.В. Энергия эмоций в общении : взгляд на себя и на других / В. В. Бойко – М. : Филин, 1996. –472 с.
- 14.Болтівець С.І. Про стан і перспективи розвитку освіти дорослих в Україні / С. І. Болтівець // Кроки до демократичної освіти. Журнал Всеукраїнського фонду «Крок за кроком». Вересень 2002.– 46 с.
- 15.Бондарчук О. І. Психологічна підготовка науково-педагогічних працівників закладів післядипломної педагогічної освіти до професійної діяльності / О. І. Бондарчук, Є. Р. Чернишова // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / [ред. кол. : С. Д. Максименко (гол. ред.) та ін.] ; – Т. І : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія ; за ред. С.Д. Максименка, Л. М. Карамушки, Вип. 37. – К.-Алчевськ : ЛАДО, 2013. – С. 15-22
- 16.Бондарчук О. І. Психологічні особливості взаємодії керівників освітніх організацій у віртуальному освітньому середовищі в процесі підвищення кваліфікації / О. І. Бондарчук // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. Праць/ Ун-т менедж. освіти НАПН України ; редкол. : О. Л. Ануфрієва [та ін.]. –К., 2005. – Вип. 10(23) / голов. ред В. В. Олійник. – К., 2014. – С. 176–185.
- 17.Бондарчук О. І. Науково-методичні засади формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій у системі післядипломної педагогічної освіти : наук.-метод. Посібник ; за наук. ред. О. І. Бондарчук / О. І. Бондарчук, Л. М. Карамушка, О. В. Брюховецька та ін.. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 144 с.

18. Булатевич Н. М. Синдром емоційного вигорання вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.04 «Медична психологія» / Н. М. Булатевич. – К., 2004. — 19 с.
19. Бурнард Ф. Тренинг навичок консультування / Ф. Бурнард – СПб. : Питер, 2002. – 256 с.
20. Ващенко Н. М. Управление учебным процессом в системе повышения квалификации / Н. М. Ващенко – К. : Вища школа, 1987. – 154 с.
21. Владиславлев А. П. Непрерывное образование. Проблемы и перспективы / А. П. Владиславлев – М. ;, 1978. – 175 с.
22. Власова О. І. Методика викладання психології / О. І. Власова // Підручник – К.: «Геопрінт», 2012. – 370 с.
23. Вознюк А. В. Формування психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління атестацією педагогічних працівників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.10 – організаційна психологія; економічна психологія / А. В. Вознюк. – К., 2007. – 20 с.
24. Волченкова Г. Зміни в освіті дорослих в системі неперервної освіти. Кроки до демократичної освіти / Г. Волченкова // Кроки до демократичної освіти. Журнал Всеукраїнського фонду «Крок за кроком». Вересень 2002. – с.46
25. Гамезо М. В. Возрастная психология: личность от молодости до старости: Учебное пособие / М. В. Гамезо, В. С. Герасимова, Г. Г. Горелова, Л. М. Орлова – М. : Педагогическое общество России, Издательский Дом Ноосфера, 1999. – 272с.
26. Горохов В. А., Коханова Л. А. Основы непрерывного образования в СССР / В. А. Горохов, Л. А. Коханова ; под ред. В. Г. Онушкина. М.: Высшая школа, 1987. С.364.
27. Гребенюк Г. Є. Загальна характеристика ступеневої системи освіти України Г. Є. Гребенюк // Неперервна професійна освіта: Проблеми, пошуки, перспективи / АПН України Інститут педагогіки і психології професійної освіти / за ред. І. А. Зязюна. – К. : Віпол, 2000. – 636 с.
28. Гришина Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина – СПб. : «Питер». 2000.

– 464 с.

29. Державна національна програма "Освіта" (Україна ХХІ століття). – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
30. Дзюба Л. А. Психологічні чинники впровадження сучасних освітніх технологій у вищому навчальному закладі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 – вікова і педагогічна психологія / Л. А. Дзюба – К., 2003. – 20 с.
31. Дуткевич Т. В. Конфліктологія з основами психології управління / Т. В. Дуткевич // Навчальний посібник. – К. : Центр навчальної літератури. 2005. – 456 с.
32. Емельянов С. М. Практикум по конфликтологии / С. М. Емельянов – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб. : Питер, 2005. – 400 с.
33. Живоглядов Ю. О. Системний коучинг «Шлях лідера» в практиці організаційного розвитку / Ю. А. Живоглядов // Правничий вісник Університету «КРОК». – 2011. – Вип. 7. – С. 82-86
34. Жогно Ю. П. Психологічні особливості емоційного вигорання педагогів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 – вікова і педагогічна психологія / Ю. П. Жогно – О., 2009. – 21 с.
35. Загальні відомості про післядипломну освіту // Сайт Міністерства освіти і науки України [Електронний ресурс]. – режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/education/higher/topic/pdosv/zgv/>
36. Зайчикова Т. В. Соціально-психологічні детермінанти синдрому "професійного вигорання" у вчителів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.05 – соціальна психологія ; психологія соціальної роботи / Т. В. Зайчикова – К., 2005. – 20 с.
37. Закон України "Про вищу освіту (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37-38, ст.2004) {Із змінами, внесеними згідно із Законами № 76-VIII від 28.12.2014, ВВР, 2015, № 6, ст.40 № 319-VIII від 09.04.2015} // Сайт Міністерства освіти і науки України [Електронний ресурс]. – режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

38. Закон України "Про вищу освіту" // Сайт Міністерства освіти і науки України [Електронний ресурс]. – режим доступу: http://www.osvita.org.ua/pravo/law_05/
39. Зязюн І. А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. / І. А. Зязюн // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи; АПН України. Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К. :Віпол, 2000. – 636с.
40. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин – Издательство "Питер", 2000. – 512 с.
41. Исаев Е. И. Вклад С. Л. Рубинштейна в психологическую подготовку педагогов / Е. И. Исаев // Вопросы психологии, № 5, 160 с.
42. Кальницька К. Роль психотренінгу в підвищенні комунікативної компетентності вчителів / К. Кальницька, В. Левицький // Післядипломна освіта педагогічних кадрів: Проблеми розвитку; Матеріали звітної наукової конференції 31 жовтня – 1 листопада 1996 р. / ред. кол.: М.І. Дрібноход, С.В.Крисюк, Г.А.Дмитренко та ін.. – К. : УПКККО, 1997. – 296 с.
43. Каминская М. В. Проблемы освоения педагогической деятельности в системе Эльконина – Давыдова / М. В. Каминская // Вопросы психологии. 2001. № 5 160с.
44. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик – М. , Просвещение, 1987. – 190 с.
45. Карамушка Л. М. Актуальні проблеми психологічної підготовки менеджерів і персоналу організацій до забезпечення організаційного розвитку освітніх організацій [Електронний ресурс] / Л. М. Карамушка, О. А. Філь, Н. І. Клокар // Народна освіта. – 2008. – Вип. 3 (6). – Режим доступу : <http://www.narodnaosvita.kiev.ua>.
46. Карамушка Л. М. Технологія підготовки керівників освітніх організацій до управління змінами : навч.-метод. посіб. / Л. М. Карамушка, Н. І. Клокар, О. В. Чубарук ; за ред. Л. М. Карамушки. – Біла Церква : КОІПОПК, 2008. – 120 с.

- 47.Карамушка Л. М. Технологія підготовки персоналу освітніх організацій до роботи в умовах соціально-економічних змін : навч.-метод. посібн. / Л. М. Карамушка, Н. І. Клокар, О. І. Бондарчук та ін. ; за ред. Л. М. Карамушки. – Біла Церква : КОПОПК, 2008. – 100 с.
- 48.Карамушка Л. М., Дзюба Т. М. Психологія управління конфліктами в організації (на матеріалі діяльності освітніх організацій). Монографія / Л. М. Карамушка, Т. М. Дзюба. - К. : Наук. світ, 2009. - 268 с.
- 49.Карамушка Л. М., Філь О. А. Формування конкурентоздатної управлінської команди (на матеріалі діяльності освітніх організацій). Монографія / Л. М. Карамушка, О. А. Філь – К. : Фірма «ІНКОС», 2007. – 268 с.
- 50.Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту / Л. М. Карамушка // Навч. посібник. – К. : Либідь, 2004. – 466 с.
- 51.Карамушка Л. М. Психологія управління / Л. М. Карамушка // Навч. посіб. – К. : Міленіум, 2003.– 344 с.
- 52.Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти. Монографія. / Л. М. Карамушка – К. : Ніка-центр, 2000. – 332 с
- 53.Клищевская М. В. Сознательная смена профессий в контексте профессионального развития / М. В. Клищевская // Вестн. Моск. ун-та. Сер.14, Психология. – 2000. – №4. - С. 65 –74.
- 54.Клокар Н. І. Андрагогічна модель підвищення кваліфікації педагогів на засадах диференційованого підходу / Н. І. Клокар // Післядипломна освіта в Україні. – 2008. – № 2 (13). – С. 23–28.
- 55.Клокар Н. І. Впровадження моделі управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників на засадах диференційованого підходу / Н. І. Клокар. – Обрії. 2012. – №1 (34). – С. 24-32.
- 56.Клокар Н. І. Методика вивчення професійних запитів педагогів у міжтестастійний період : наук.-метод. посіб. / Н. І. Клокар. – Біла Церква : КОПОПК, 2007. – 82 с.
- 57.Клокар Н. І. Методика експериментального дослідження професійного розвитку педагогів у міжтестастійний період на засадах диференційованого

- підходу [Електронний ресурс] / Н. І. Клокар // Народна освіта. – 2010. – Вип. 3 (12). – Режим доступу : <http://www.narodnaosvita.kiev.ua>.
58. Клокар Н. І. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти регіону на засадах диференційованого підходу : монографія / Н. І. Клокар. – К., 2010. – 528 с.
 59. Клокар Н. І. Соціально-педагогічний аналіз професійних потреб педагогів у міжтестастійний період / Н. І. Клокар // Освіта на Луганщині. – 2010. – № 2 (33). – С. 21–25
 60. Клокар Н. І. Теоретико-методологічні засади побудови моделі управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників на засадах диференційованого підходу в системі післядипломної педагогічної освіти регіону / Н. І. Клокар // Педагогічний альманах : зб. наук. праць / ред. кол. : В. В. Кузьменко (голова) [та ін.]. – Херсон : РІППО. – 2010. – Вип. 8. – С. 131–138.
 61. Клокар Н. І. Теорія і практика моніторингового супроводу управління підвищенням кваліфікації педагогічних кадрів регіону / Н. І. Клокар // Педагогічний альманах. – 2011. – №12. – Ч. 3. – С. 212–221.
 62. Клокар Н. І. Характеристика моделі підвищення кваліфікації педагогічних працівників на засадах диференційованого підходу / Н. І. Клокар // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 4 (57). – С. 53–61.
 63. Ключева Н. В. Технологии работы с учителем / Н. В. Ключева – М. : ТЦ "Сфера", 2000. – 192 с.
 64. Князева Е. Н. Синергетика: начала нелинейного мышления / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Общественные науки и современность. – 1993. – № 2. – С. 38–51.
 65. Ковалев Г. А. Основные направления использования активного социального обучения в странах Запада / Г. А. Ковалев // Психологический журнал. 1989. – №1. Т.10– С. 127–136.

66. Коломінський Н. Л. Стиль керівництва в освіті: проблеми формування та вдосконалення. / Н. Л. Коломінський / Освіта і управління, том 1, №2, 1997, 192 с.
67. Коммуникативная деятельность педагога : учебн. пособ. – М. : «Академия», 2007.- 336с.
68. Конрад ван Хойтен Пробуждение воли / Конрад ван Хойтен ; пер. с англ. Н. Мальцевой, А. Мартыненко. –Одесса – К. , 2003. – 184 с.
69. Концепція розвитку післядипломної освіти в Україні // Сайт Міністерства освіти і науки України [Електронний ресурс]. – режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/education/topic/pdosv/knc>
70. Корсак К. В. Стандарти і освіта ХХІ століття / К.В. Корсак // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : зб. наук. праць ; за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. – У двох частинах. Ч.1. – К. , 2001. – 302 с.
71. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования / Р. Кочюнас ; пер. с лит. – М. : Академический Проект, 2000. – 240 с.
72. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг – СПб. : "Питер", 2000. - 992 с.
73. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум – [9-е изд.] – СПб.: Питер, 2005. 940 с.
74. Краткий психологический словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского – Ростовн/Д. : Феникс, 1999. С.380.
75. Крисюк С. В. Післядипломна освіта педагогічних кадрів: реалії і перспективи / С. В. Крисюк // Освіта і управління – 1997. – Т. 1. – №1. 192с.
76. Крюкова Д. Теоретичні і методичні засади підвищення рівня професійної готовності майбутніх спеціалістів технічного профілю / Д. Крюкова // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Науково-методичний журнал. – 2001 – Вип. 2. – 222 с.
77. Кузьменко В. Індивідуально-диференційований підхід у процесі підвищення кваліфікації педагогічних працівників / В. Кузьменко // Кроки до демократичної освіти. Журнал Всеукраїнського фонду «Крок за кроком». Вересень 2002.– 46 с.

- 78.Кулик С. М. Психологічні особливості управління професійною адаптацією вчителів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.05 – соціальна психологія ; психологія соціальної роботи / С. М. Кулик — К., 2004. — 20 с.
- 79.Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин – М. , 1985. – 128 с.
- 80.Кулюткин Ю. Н. Социальная обусловленность непрерывного образования / Ю. Н. Кулюткин // Вопросы психологии [Електронний ресурс] : – режим доступа: <http://www.voppsy.ru/issues/1989/892/892005.htm>
- 81.Кулюткин Ю. Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя / Ю. Н. Кулюткин // Вопр.психологии. – 1986. – № 2 – с.21–30.
- 82.Левченко Т. І. Концепція неперервної освіти у світовому контексті / Неперервна професійна освіта: теорія і практика / Левченко Т. І. // Науково-методичний журнал. – 2001. – Випуск 3. – 212 с.
- 83.Леонтьев А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев ; под ред. М. К. Кабардова. – [2-е изд., перераб. и дополн.] – М. : Нальчик, 1996. – 96 с.
- 84.Малкова Т. Н. Роль эмоций в мотивации работы и профессиональном самоопределении будущих сотрудников ОВДв ОВС / Т. Н. Малкова // Психопедагогика в правоохранительных органах № 1 (56) / 2014
- 85.Максименко С. Д. Переживання як психологічний механізм розвитку особистості / С. Д. Максименко // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. пр. – К. : ЕКМО, 2005. – Вип. 3 – С. 343-361.
86. Марковец Е. Л. Исследование стрессовых состояний у психологов / Е. Л. Марковец // Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України. – Одеса. – 2000. – №4. – С.61– 65.
- 87.Мартиненко С. М. Шляхи удосконалення навчального процесу на факультетах післядипломної освіти / С. М. Мартиненко // Кроки до демократичної освіти. Журнал Всеукраїнського фонду «Крок за кроком». Вересень 2002. – 46 с.
- 88.Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці / В. О. Моляко. – К. : Знання, 1989. – 48 с.

- 89.Мельник О. М. Проблемний підхід до викладання психолого – педагогічних дисциплін / О. М. Мельник // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. пр. – Київ – Запоріжжя, 1999. – №15. – С.129–131.
- 90.Моделирование педагогических ситуаций / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М. , 1981. – 120 с.
- 91.Молоканов М. В. Типологические особенности мотивационной сферы учителей / М. В. Молоканов, Н. А. Аминов // // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 5. – С.5–15.
- 92.Мороз Л. І. Основи професійно-психологічного тренінгу : навч. посібник / Л. І. Мороз. – К. : Вид. ПАЛИВОДА А.В., 2004. – 130 с.
- 93.Мороз О. Г. Навчальний процес у вищій педагогічній школі: навч. посіб. / за заг. ред. О. Г. Мороза. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2001. – 337 с.
- 94.Мудра О. М. Технології інтенсивного навчання дорослих у системі неперервної гуманітарної освіти [Текст] : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Мудра О. М. – Т., 2010. – 249 с.
- 95.Мусатов С. О. Комунікативний вимір у психології особистості / С. О. Мусатов // Психологія і особистість. – 2012. – № 2. – С. 18–33.
- 96.Назарук Н. В. Психологічні засоби профілактики "професійного вигорання" вчителя: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Н. В. Назарук — Івано-Франківськ, 2007. – 20 с.
- 97.Невінчана Н. В. Інноваційний підхід до методів педагогічного контролю та керівництво навчально-виховним процесом у ГКМК. / Н. В. Невінчана // Проблеми загальної та педагогічної психології., зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України : за ред. Максименко С. Д., – К. : 2001 – Т.ІІІ. – Ч.2. – 232 с.
- 98.Нельсон-Джоунс Р. Теория и практика консультирования / Р. Нельсон-Джоунс – СПб : «Питер». 2000. – 464 с.

99. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта: міжнародний аспект / Н. Г. Ничкало // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи ; за наук. ред. І. А. Зязюн – К. : Віпол, 2000. – 636с.
100. Ничкало Н. Г. Теоретико-методологічні проблеми і перспективи розвитку досліджень з неперервної професійної освіти / Н. Г. Ничкало // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: зб. наук. пр. ; за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. – У двох частинах. Ч.1. – К. , 2001. – 302 с.
101. Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики : в 4 т. / науч. ред. В. И. Подобед ; Российская академия образования, Институт образования взрослых. – СПб. : Изд. ИОВ РАО, 2000 Т. 3, кн. 1 : Психологические основы образования взрослых. Образование взрослых: социально-психологические проблемы, поиски, решения (Кн.1) / Ю. Н. Кулюткин [и др.] ; ред. Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. – СПб. , 2000. – 183 с.
102. Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики : в 4 т. / науч. ред. В. И. Подобед ; Российская академия образования, Институт образования взрослых. – СПб. : Издательство ИОВ РАО, 2000 .Т. 3, кн. 2 : Психологические основы образования взрослых (Т.3). Психологические и нейропсихологические основы обучения взрослых (кн. 2) / ред. В. Д. Еремеева, А. И. Канатов. – СПб. , 2000. – 111с.
103. Орел В. Е. Исследование феномена психического выгорания в отечественной и зарубежной психологии / В. Е. Орел // Проблемы общей и организационной психологии. – Ярославль, 1999. – С. 76–97.
104. Освітній менеджмент : Навчальний посібник / за заг. ред. Л. І. Даниленко, Л. М. Карамушки. – К. : Шкільний світ, 2003. – 400 с.
105. Основы психологічного консультування: підручник / С. В. Васьківська. [2-ге вид]. – К. : Ніка-Центр, 2011. – 424 с.
106. Основы андрагогики: учеб. пособие / И. А. Колесникова, А. Е. Марон, Е. П. Тонконогая и др.; [под ред. И. А. Колесниковой]. – М.: «Академия», 2003. – 240 с.

107. Особистісно орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах : кол. монографія / В. П. Андрущенко [та ін.] ; заг. ред.: В. П. Андрущенко, В. І. Луговий ; АПН України, Ін-т вищ. освіти. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 254 с.
108. Петров Э. Г. Современные технологии обучения в высшей школе : учеб. пособие: кн. для молодых преподавателей и асп. / Э. Г. Петров [и др.]. – Х. : Колегіум, 2007. – 172 с.
109. Петровская Л. А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга / Л. А. Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 1982. 168 с.
110. Пехота О. М. Особистісно орієнтована освіта і технології. / О. М Пехота // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи ; за наук. ред. І. А. Зязюна. – К. : Віпол, 2000. – 636 с.
111. Предборська І. М. Теоретико-методологічні проблеми трансформації української освіти / І. М. Предборська // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць ; за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. – У двох частинах. Ч.1. – К. , 2001. – 302 с.
112. Психологічна підготовка керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін : посібник; за наук. ред. О. І. Бондарчук — К. , 2014. — 194 с.
113. Протасова Н. Г. Методологічні основи розвитку та вдосконалення системи післядипломної освіти фахівців / Н. Г. Протасова // Післядипломна освіта в Україні. – 2002. – № 2. – С. 7–10.
114. Протасова Н. Г. Теоретико-методичні основи функціонування системи післядипломної освіти педагогів в Україні : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Протасова Наталія Георгіївна. – К., 1999. – 472 с.
115. Психология среднего возраста, старения, смерти ; под ред. члена-корреспондента РАО А. А. Реана – СПб.: "прайм-ЕВРОЗНАК", 2003. – 384 с.
116. Пуховська Л. П. Сучасні зарубіжні підходи, ідеї і концепції неперервної освіти / Л. П. Пуховська // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць ; за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. – У двох частинах. – Ч. 2. К. , 2001. – 302 с.

117. Радул В. В. Соціальна зрілість молодого учителя : монографія/ В. В. Радул – К. : Вища школа, 1997. – 269 с.
118. Развитие психофизиологических функций взрослых людей ; под ред. Б. Г. Ананьева, Е. И. Степановой. – М. : «Педагогика», 1972. – 248с.
119. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методика и тесты : Учебное пособие. – Самара: Издательский Дом "Бахрах", 1998 – 672 с.
120. Реан А. А. Психология педагогической деятельности / А. А. Реан – Ижевск , 1994. – 194 с.
121. Рибалка В. В. Психолого-педагогічні принципи і стадії розробки особистісно орієнтованої підготовки учнівської молоді в системі неперервної професійної освіти / В. В. Рибалка // Неперервна професійна освіта: теорія і практика // Науково-методичний журнал. – 2001. – Випуск 2. – 222 с.
122. Розенберг А. Я Психолого-педагогічний підготовці максимум уваги / А. Я Розенберг // Післядипломна освіта педагогічних кадрів: Проблеми розвитку ; матеріали звітної наукової конференції (31 жовтня - 1 листопада 1996 р.) ; ред. кол.: М. І. Дрібноход, С. В. Крисюк, Г. А. Дмитренко та ін.. – К. : УПМККО, 1997 – 296с.
123. Розенберг А. Я. Актуальні проблеми теорії та практики післядипломної освіти керівних і педагогічних кадрів / А. Я Розенберг // Матеріали звітної наукової конференції 5 – 6 березня 1998 р. – Київ, – Ч. 1 – 180 с.
124. Романенко М. І. Методологічні зміни у післядипломній педагогічній освіті в контексті соціально-економічних та освітянських реформ / М. І. Романенко // Післядипломна освіта в Україні. – 2002. – № 2. – С. 3–7.
125. Руссол В. Врахування рівня професійної культури і потреб учителів у післядипломній освіті / В. Руссол // Вісник прикарпатського університету. Івано-Франківськ : "Плай", 2000, – 201 с.
126. Семенова Е. М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога: учебное пособие. / Е. М. Семенова – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 224 с.

127. Семиченко В. А. Актуальні проблеми реформування системи післядипломної освіти в Україні / Семиченко В. А. // Післядипломна освіта в Україні – 2002. – № 2. – С. 56–60.
128. Семиченко В. А. Психология направленности: учеб. пособие / В. А. Семиченко, А. М. Галус ; под общ. ред. проф. В. А. Семиченко. – Хмельницкий : ХГПИ, 2003. – 521 с.
129. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека / В. А. Семиченко // Модульный курс психологии. Модуль «Направленность». – К. : Миллениум. 2004. – 521 с.
130. Семиченко В. А. Психологічні зміни педагогічних працівників і їх врахування у професійній підготовці і післядипломній освіті / В. А. Семиченко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Науково-методичний журнал. – 2001. – Вип. 3. – С. 13–20.
131. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посіб. / В. А. Семиченко – К. : Вища шк., 2004. – 335 с.
132. Семиченко В. А. Пути повышения эффективности изучения психологи / В. А. Семиченко – К. : "Мгістр – S", 1997. – 124 с.
133. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, Т. В. Зайчикової. – [2-е вид. перероб. та доповн.] – К.: Міленіум, 2006. – 368 с.
134. Сисоєва С. О. Технологія освітньої діяльності в умовах неперервної професійної освіти / С. О. Сисоєва // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи / за ред. І. А. Зязюна ; АПН України. Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К. : Віпол, 2000. – 636с.
135. Ситников А. П. Акмеологический тренинг: Теория. Методика. Психотехнологии / А. П. Ситнтков ; под ред. А. А. Деркача, Е. А. Яблоковой. – М. : Технол. шк. бизнеса, 1996. – 429 с.

136. Сич В. М. Соціально-психологічні особливості мотивації професійного вдосконалення спеціалістів відділів освіти : монографія / В. М. Сич. – Кам'янець-Подільський : „Абетка-Світ”, 2008. – 160 с.
137. Сігаєва Л. Є. Підвищення кваліфікації педагогів як складова неперервної освіти / Л. Є. Сігаєва // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Збірник наукових праць ; за редакцією І. А. Зязюна та Н. Г. Ничкало. – У двох частинах. Ч.2. – К., 2001. – 302 с.
138. Сігаєва Л. Є. Підвищення кваліфікації фахівців як складова неперервної професійної освіти / Л. Є. Сігаєва // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи ; за ред. І. А. Зязюна. – К. : Віпол, 2000. – 636 с.
139. Сігаєва Л. Є. Становлення і розвиток системи підвищення кваліфікації вчителів в Україні. / Л. Є. Сігаєва ; за ред. академіка АПН України, д-ра пед. наук, проф.. Ничкало Н. Г.– Київ : "Липень", 2000 – 236с.
140. Сігаєва Л. Є. Вміння й навички самостійної роботи у професійному становленні дорослої людини : навч.-метод. посібник / Л. Є. Сігаєва, М. Г. Гордієнко. – К. : ЕКМО, 2007. – 167 с.
141. Сімак А. Стандарти професійної освіти Європи / Сімак А. // Освіта і управління. – 1997. – С.93–98.
142. Скотт Дж. Конфликты пути их преодоления / Дж. Скотт // Внешторгиздат. К. : 1991 – 189 с.
143. Скрипченко В. О. Довідник з педагогіки і психології / В. О. Скрипченко, Т. М. Лисянська, Л. О. Скрипченко. К. : Видавництво Нац. У-ту ім. М. П. Драгоманова. 2000. – 216 с.
144. Скульський Р. Педагогічні засоби формування та розвитку культури професійного самовдосконалення майбутніх учителів / Р. Скульський // Вісник прикарпатського університету. Івано-Франківськ "Плай", 2000. – 201 с.
145. Созонюк О. С. Феномен психологічної культури вчителя як наукова проблема / О. С. Созонюк // Наука і освіта. – Одеса : ПНЦ АПН України. 2000. – №4. – С.77–79.

146. Солдатенко М. М. Проблемы розвитку неперервної професійної освіти / М. М. Солдатенко // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи ; за ред. І. А. Зязюна. – К.,:Віпол, 2000. - 636 с.
147. Стоунс Э. Психопедагогика: Психологическая теория и практика обучения / Э Стоунс; пер. с англ. – М.: Педагогика, 1984. – 471 с.
148. Стрельніков В. Розвиток психологічної культури вчителя в закладах післядипломної освіти / В. Стрельніков // Післядипломна освіта педагогічних кадрів: Проблеми розвитку; (Матеріали звітної наукової конференції 31 жовтня - 1 листопада 1996 р.) ; ред. кол.: М.І. Дрібноход, С. В. Крисюк, Г. А. Дмитренко [та ін.]. – К. : УПКСКО, 1997. – 296с.
149. Струманський В. Організаційно-методичне забезпечення національної ідеї в системі підготовки і перепідготовки сучасного вчителя / В. Струманський // Освіта і управління. –1997. –Т.1, №1. – С.93–98.
150. Стюарт Й. Основи ТА: Транзакційний аналіз / Й. Стюарт, В. Джойнс : пер. з англ. – К. : ФАДА, ЛТД, 2002. – 393 с.
151. Сухобская Г. С. Познавательная деятельность личности и изучение эффективности информационного воздействия / Г. С. Сухобская // Особенности восприятия информации взрослыми людьми. Сборник науч. Трудов ; под ред. Г. С. Сухобской. – Вип. 2. – Л. : 1975. – 79 с.
152. Тарасова В. М. Психологическая практика в системе профессионального воспитания будущего учителя / В. М. Тарасова // Проблемы профессионального воспитания будущего учителя: теория и опыт: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. Репринцева А.В. – Курск : Изд-во Курского гос. пед. ун-та, 2000. – 268 с.
153. Теоретические основы непрерывного образования / под ред. В. Г. Онушкина. М. : Педагогика, 1987. – 208 с.
154. Тинкельман А. А. Лекция как форма образования взрослых / А. А. Тинкельман // Совершенствование организации, форм и методов обучения и воспитания взрослых. (сб. науч. тр., Вып. II) ; под ред. О. Е. Лебедева, Ленинград, 1974. – с.62–65.

155. Титаренко І. Фахове вдосконалення вчителя в системі післядипломної освіти: теоретичний аспект. Неперервна професійна освіта: теорія і практика // Науково-методичний журнал. – 2001. – Вип. 3. – 212 с.
156. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 376 с.
157. Ткаченко О. А. Психологічні аспекти розвитку особистості спеціаліста у системі неперервної професійної освіти / О. А. Ткаченко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : зб. наук. праць / за редакцією І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. – У двох частинах. Ч.1. – К., 2001. – 302 с.
158. Торндайк Э. Психология обучения взрослых / Э. Торндайк, Э. Бриджмен, Н. Тилтон, Э. Вудъярд; пер.с англ. под. ред. Е.В.Гурьянова М.–Л. : "Красный пролетарий" 1931. – 164 с.
159. Тюнина А. Д. Технология саморазвития в процессе курса педагогика и психология профессиональной деятельности / А. Д. Тюнина // Материалы научно-практической конференции. Вып. 4. – Майкоп : МГТИ, 2001. – 219 с.
160. Указ президента України "Про Національну доктрину розвитку освіти // [Електронний ресурс]. – режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/151.html>
161. Унтілова Е. А. Особливості формування ефективної взаємодії вчителя й учня у процесі післядипломної освіти/ Е. А. Унтілова // Наука і освіта / Науково-практичний журнал ПНЦ АПН України. – 2004. – № 4-5. – С. 152 – 155.
162. Управление персоналом Словарь-справочник Синдром эмоционального выгорания // [Електронний ресурс]. – режим доступа: <http://psyfactor.org/personal/personal17-02.htm>
163. Федоров В. Практична психологія та індивідуальний стиль діяльності педагога / В. Федоров // Післядипломна освіта педагогічних кадрів: Проблеми розвитку; Матеріали звітної наукової конференції 31 жовтня - 1 листопада 1996 р. ; ред. кол.: М. І. Дрібноход, С. В. Крисюк, Г. А. Дмитренко та ін.. – К. : УПКСКО, 1997 – 296с.

164. Філь О. А. Формування психологічної готовності персоналу освітніх організацій до роботи в конкурентоздатній управлінській команді: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.10 – організаційна психологія; економічна психологія / О. А. Філь. — К., 2006. — 20 с.
165. Фопель К. Психологические принципы обучения взрослых / К. Фопель. — М. : Генезис, 2010. — 360 с.
166. Форманюк Т. В. Синдром «емоціонального сгорання» как показатель профессиональной дезадаптации учителя / Т. В. Форманюк // Вопросы психологи : / Ред. Е.В. Щедрина. — 1994. — № 6 ноябрь-декабрь 1994 г. — с. 57–64.
167. Хоружа Л. Л. Типові помилки етико-педагогічної поведінки вчителів початкових класів на етапі їхнього професійного становлення / Л. Л. Хоружа // Початкова школа. — 2004. — № 2. — С.52–55.
168. Цимбалюк І. М. Підвищення професійної кваліфікації: психологія педагогічної праці / Цимбалюк І. М. // Навчально-методичний посібник. [2-ге видання]. — К. : «Професіонал», 2004. —150 с.
169. Чепелєва Н. В. Психологічна культура майбутнього вчителя / Н. В. Чепелєва — К. : Т-во "Знання", 1989. — 32 с.
170. Чернявская А. П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации / А. П. Чернявская. М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. — 96 с.
171. Чудновский В. Э. Личностная модель труда учителя / В. Э. Чудновский // Вопросы психологии ; ред. Е.В. Щедрина. — 1999. — №2 март-апрель 1999. — С. 107–110.
172. Шкурко І. Система підвищення кваліфікації керівників освіти / І. Шкурко, Б. Гадзецький // Освіта і управління. — 1997. — Т. 1. —№ 1. — С. 99 – 112.
173. Шпалинский В. В. Оновы психолого-педагогических исследований / В. В. Шпалинский, И. В. Распопов, В. И. Ткачук : учеб. пособие. Днепропетровск : ДГУ, 1989, — 68 с.

174. Щербаков А. И. Повышение качества и эффективности профессиональной подготовки учителя - важнейшая задача педагогических институтов / А. И. Щербаков // Психолого-педагогические проблемы эффективности профессиональной подготовки учителя в высшей школе : межвуз. сб. науч. тр. / Ленингр. пед. ин-т им. А. И. Герцена; ред. кол.: А. И. Щербаков (отв. ред.) и др. – Л., 1988. – 168 с.
175. Юрченко В. І. Психологічні питання навчального процесу у вищій педагогічній школі/ В. І. Юрченко // Навчальний процес у вищій педагогічній школі: навч. посіб. / за ред. акад. О. Г. Мороза. - К.: НПУ, 2001. – С. 265–319.
176. Юрченко В. І. Проблеми підготовки вчителя національної школи: етнопсихологічний ракурс / В. І. Юрченко // Освіта і управління. – 2004. – т.7, число 2. – С.103–113.
177. Юсупов И. М. Психология взаимопонимания / И. М. Юсупов – Казань: Татарское кн.изд-во, 1991. – 192 с.
178. Freudenberger H.J. Staff burn-out. Journal of Social Issues, 1974, 30, pp. 159–66.
179. Maslach C., Leiter M.P. The truth about burnout: How organization cause personal stress and what do about it. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1997.

ДОДАТКИ

Додаток А

АНКЕТА

Шановні колеги! Просимо Вас відповісти на наступні запитання

Шифр _____ Педагогічний стаж _____
 Який предмет викладаєте _____ На яку категорію _____

1 Як Ви вважаєте, чи потрібні знання з психології сучасному вчителю?

Так

Ні

2. Які основні проблеми в сучасній школі Ви бачите?

3. Оцініть наскільки добре Ви володієте знаннями з психології:

а) добре володію;

в) недостатньо володію;

б) достатньо добре;

г) не володію.

4. Назвіть психологічні поняття і дайте визначення декільком психологічним поняттям на свій вибір. _____

5. Чи застосовуєте Ви знання з психології, отримані раніше (на попередніх курсах) в своїй роботі?

Так

Ні

Інколи

6. Які саме з отриманих психологічних знань Ви використовуєте у своїй роботі.

7. Чи поповнюєте свої знання, знайомлячись із новинками психології через періодичні видання, популярну літературу, підручники, індивідуальні консультації з психологом?

Так

Ні

Інколи

8. Як часто Ви звертаєтесь до психологічної літератури, або до психолога при вирішенні будь-яких проблем?

По мірі виникнення питань

Інколи

Ніколи

9. Яким шляхом Вам краще поповнювати свої знання з психології?

а) Самостійно читати літ-ру

б) Слухати лекції

в) Самостійно читати літ-ру і слухати лекції

г) З Інтернету

д) Не визначились

10. Чи легко змінюються Ваші погляди стосовно власного підходу до навчання і виховання після знайомства з новими ідеями, поглядами, технологіями?

Так

Ні

Інколи

11. Чи охоче Ви змінюєте щось у своїй діяльності після того, як дізнаєтесь про нові форми роботи?

Так

Ні

Інколи

12. Якщо Вам пропонує керівництво, Ви швидко погоджуєтесь на введення нових форм роботи, експериментів у своїй роботі?

Так

Ні

Інколи

13. Які питання (напрямки) психології Вас цікавлять найбільше?

14. Яким формам роботи Ви надаєте перевагу при вивченні курсу психології:

а) Лекції

б) Круглі столи

в) Психодіагностика

г) Індив. кон-сультації

д) Тренінги

е) Інше

15. якщо б із вашою групою проводили тренінг, як би Ви хотіли себе реалізувати:

а) Більше спостерігати за іншими

б) Самому приймати участь у вправах

в) Обговорити особисті проблеми

г) Більше заявити про себе

д) Не можна бути відвертим бо тренінг – гра

16. Що на Вашу думку можна очікувати від тренінгів?

а) Вправи, ігри, які можна застосовувати в роботі

б) Допомога в осмисленні проблем

в) Розкриття нових перспектив зняття проблем

г) Інше

17. Які проблеми психологічного характеру Вам доводиться вирішувати у своїй роботі? Коротко опишіть одну з них; як вона була вирішена? _____

18. Як Ви вважаєте, яким темам потрібно більше приділяти увагу на курсах, тим:

а) що стосуються особистості вчителя, його професійних та особистісних проблем;

б) що стосуються особистості учня, його розвитку;

в) новим технологіям;

г) інше _____

19. Якими психологічними методами потрібно уміти користуватися вчителю?

а) Опитування

б) Бесіди

в) Анкетування

г) Спостереження

д) Тести

е) Це повинен робити психолог

20. Які ваші очікування щодо отримання знань з психології на курсах підвищення кваліфікації учителів

ДЯКУЄМО ЗА СПІВПРАЦЮ

Додаток Б

Організаційна модель диференціації та індивідуалізації навчання психології в закладах післядипломної педагогічної освіти (авторська розробка)

Етапи	Форма роботи	Зміст	Засоби реалізації
Пропедев-тичний	Включення у щомісячні семінари для вчителів психологічного компоненту	Тематична доповідь з метою актуалізації психологічних проблем і мотивації навчання психології. Попередня діагностика психологічних запитів	Теоретична доповідь, анкетування, бесіди, індивідуальні і методичні консультації.
Діагнос-тичний	Діагностика при прибутті на курси	Виявлення індивідуальних потреб (особистісних рис, наявних деформацій, неусвідомлених потреб). Визначення програмного забезпечення	Тестування, анкетування, бесіди.
Основний	Під час перебування на курсах підвищення кваліфікації	Вибір і реалізація програмної роботи зі слухачами з урахуванням диференціації (типів психологічних проблеми для відповідних категорій і спеціалізацій та індивідуальних запитів). Створення комплексної програми «Психологічне навчально-практичне забезпечення курсів підвищення кваліфікації в закладах післядипломної педагогічної освіти», яка складається з чотирьох блоків: «Теоретичне навчання», «Практичний досвід», «Клієнтський досвід», «Просвітницька і дослідницька робота».	Лекції, тренінгові програми для слухачів різних категорій.
Додатковий	Індивідуальна і групова робота (методичні консультації) в атестаційний і міжатестаційний період	Допомога у вирішенні особистих і професійних психологічних проблем, проведення програми індивідуального розвитку	Індивідуальні консультації з особистих питань (в реальному часі й Інтернет режимі), групові методичні консультації; бесіди, Балінтовські групи.
Підсумково-рефлексивний	При закінченні курсів підвищення кваліфікації	Визначення задоволення потреб слухачів у психологічних знаннях, уміннях.	Прикінцеве анкетування, експрес-контрольна, бесіди.
	За результатами індивідуальної роботи	Актуалізація психологічних проблем, методичних проблем, визначення вчителями шляхів їх усунення.	Рефлексія, планування програми саморозвитку, самоосвіта, робота з психологом

Додаток В.

Тренінг «Безконфліктне спілкування»

Метою тренінгу є розвиток комунікативних навиків, засобів позитивного проектування індивідуального розвитку учнів, актуалізація особистого досвіду спілкування з учнями, способів ефективної професійної саморегуляції.

Завдання тренінгу:

6. Розвиток у вчителів гнучкості і пластичності в процесі зміни комунікативної позиції у контактах з колегами, учнями, батьками учнів.
7. Формування ефективних засобів управління класом.
8. Навчання стратегій, щодо вирішення конфліктів.
9. Сприяння розвитку педагогічної уяви, інтуїції, вибору ефективного індивідуального стилю педагогічного спілкування.
10. Формування емпатії та чутливості в процесі педагогічного спілкування та взаємодії

Час роботи: 6 годин.

Програма тренінгу

Час проведення	Види роботи	Розхідні матеріали
Організаційна частина		
9.00. – 9.30. 9.30. – 9.45. 9.45. – 10.00.	Правила Очікування Знайомство. Вправа «Інтерв'ю»	Фліпчарт, папір, фломастери, стікери
Основна частина		
10.00. – 10.20.	Мозковий штурм «Партнерське спілкування це...»	Фліпчарт, папір, фломастери
10.20. – 11.00.	Вправа «Зміна позицій»	Папір, ручки
11.00. – 11.45.	Вправа «Збити ритм»	Папір, ручки
11.45. – 12.00.	Міні-лекція «Стилі спілкування. Бар'єри спілкування»	Фліпчарт, демонстраційний матеріал
12.00. – 13.00.	Вправа «Акваріум»	Папір, ручки
13.00. – 13.30.	Перерва	
13.30. – 14.15.	Вправа «Вирішення конфліктних ситуацій»	Папір, ручки
14.15. – 15.00.	Рефлексія	–

Організаційна частина

Озвучення теми тренінгу, мети, завдання, плану роботи.

Правила поведінки

Мета: обговорити умови взаємодії для продуктивної співпраці під час тренінгу.

Інструкція: Пропозиція висловлювати щобажання щодо правил поведінки під час тренінгу:

Наприклад:

Не перебивати	Не спізнюватись
Не критикувати	Вимкнути телефон
Добровільність	Активно висловлювати свої думки
Говорити по черзі (не перебивати)	Дружні відношення

Очікування від тренінгу (подвійна спіраль)

Мета вправи: визначити очікування учасників щодо тренінгу.

Інструкція. Написати на стікері свої очікування, озвучити їх (конкретизувати)

Знайомство

Вправа «Інтерв'ю»

Мета вправи: надати усім учасникам тренінгу можливість ближче познайомитись один з одним.

Інструкція. Розбитися на пари з незнайомою або малознайомою людиною. Взяти інтерв'ю у партнера по спілкуванню. Презентувати партнера по спілкуванню усім колегам.

Основна частина

Мозковий штурм «Партнерське спілкування це...»

Мета: актуалізувати знання учителів про стилі спілкування, їх форми і засоби.

Вправа «Зміна позицій»

Мета вправи: розвиток у вчителів гнучкості і пластичності у процесі зміни комунікативної позиції у контактах з колегами.

Інструкція: Група сидить у колі. Обирається один учасник (за бажанням). Він рухається по колу за часовою стрілкою, вступаючи у нетривалу бесіду з кожним із

членів групи. Останні учасники слухають, оцінюючи, які комунікативні засоби були застосовані, чи змінювався стиль бесіди в залежності від індивідуальності нового партнера, чи змінювалась комунікативна позиція у людини, яка ініціює бесіди.

Обговорення: Обговорення проводиться у двофазному режимі.

На першій фазі свої враження висловлюють члени групи з якими проводили міні-бесіди.

На другій фазі висловлюється людина яка ініціювала бесіди, аналізуючи свої почуття і переживання, які виникали в ході багаторазової зміни комунікативної позиції з переходом до нового співбесідника

Вправа «Збити ритм»

Мета: Формування ефективних засобів управління класом підлітків (старшокласників).

Інструкція: один учасник (за бажанням) виконує роль учителя, інші – роль «підлітків». Завдання полягає у тому, щоб за 1-2 хвилини утихомирити клас школярів, які починають голосно розмовляти, порушувати дисципліну.

Обговорення: Аналізуються обрані «Учителем» засоби впливу, які з них були ефективними, які неефективними, чому, як можна було б змінити ситуацію.

Міні-лекція «Стилі спілкування. Бар'єри спілкування»

Мета: оптимізувати знання слухачів про бар'єри і стилі спілкування.

Вправа «Акваріум»

Мета: тренування найбільш успішних у комунікативному плані форм поведінки учасників групи, пошук засобів ефективного індивідуального стилю спілкування у професійній діяльності.

Інструкція: Група об'єднується у дві підгрупи, одна з яких утворює внутрішнє коло, інша – зовнішнє. Учасники, що знаходяться у внутрішньому колі ведуть дискусію на задану тему. Тема обговорюється за принципом «тут і тепер».

Завдання учасників зовнішньої групи – обрати одну людину для спостереження (в дискусію не втручатися), відмічаючи, як «об'єкт» веде себе у дискусії, які комунікативні засоби застосовує, чи надає підтримку партнерам по спілкуванню, міру активності, лідерство.

За 15 хвилин учасники міняються місцями.

Обговорення: Аналізуються різні форми поведінки учасників, події, які відбувалися в групі, виділяючи найбільш ефективні засоби.

Перерва

Вправа «Вирішення конфліктних ситуацій»

Мета: Пошук конструктивних стилів спілкування у різних конфліктних ситуаціях.

Інструкція: Об'єднатися в групи по 4-5 осіб. Підгрупам пропонується конфліктна ситуація, для якої потрібно знайти конструктивне вирішення. (Ситуації взято із анкетних даних). Кожна група презентує свій спосіб (способи) вирішення проблеми ситуації.

Обговорення: Аналіз вирішення кожної ситуації, виділення найефективніших способів комунікативної взаємодії при вирішенні спірної ситуації.

Рефлексія. Запропонувати учасникам висловитися з приводу своїх вражень від зустрічі, охарактеризувати свій емоційний стан на початок і на кінець зустрічі, порівняти їх, зробити маленький висновок. Відпови́сти на питання:

- Що Вам найбільше сподобалось?
- Що Вам не сподобалось?
- Назвіть три найважливіші речі, які Ви дізналися на тренінгу.
- Наскільки тренінг буде корисним для вашої повсякденної роботи?

Підсумки роботи тренінгу.

Додаток Д.

Тренінг «Профілактика синдрому емоційного вигорання в професійній діяльності».

Метою тренінгу є профілактика синдрому емоційного вигорання педагогів.

Завдання тренінгу:

1. формування навиків саморегуляції, управління власним психологічним станом;
2. формування навиків позитивного самосприйняття;
3. розвиток навиків самоаналізу і подолання психологічних бар'єрів;
4. допомога в усвідомленні власних ресурсів.

Час роботи: 6 годин.

Програма тренінгу

Час проведення	Види роботи	Розхідні матеріали
Організаційна частина		
9.00. – 9.15. 9.15. – 9.30. 9.30. – 9.45.	Правила Очікування Знайомство. Вправа «Асоціація»	Фліпчарт, папір, фломастери, стікери
Основна частина		
9.45. – 10.00.	Мозковий штурм «Стресс це...»	Фліпчарт, папір, фломастери
10.00. – 10.30.	Вправа «Якщо у мене стресс я...»	Папір, ручки
10.30. – 10.50.	Міні-лекція «Що таке вигорання»	–
10.50. – 11.30.	Вправа «Виявлення причин і факторів професійного вигорання»	Фліпчарт, папір, фломастери,
11.30. – 12.30.	Вправа «Менеджмент професійного вигорання»	Фліпчарт, папір, ручки
12.30. – 13.00.	Перерва	
13.00. – 13.30.	Дихальні вправи «Відпочинок», «Передишка», «Замрк»	–
13.30.–14.00.	Релаксація «Прогулянка в лісі»	
14.00. – 14.30.	Рефлексія	–

Організаційна частина

Озвучення теми тренінгу, мети, завдання, плану роботи.

Правила поведінки

Мета: обговорити умови взаємодії для продуктивної співпраці під час тренінгу.

Інструкція: Пропозиція висловлювати побажання щодо правил поведінки під час тренінгу:

Наприклад:

Не перебивати

Не спізнюватись

Не критикувати

Вимкнути телефон

Добровільність

Активно висловлювати свої думки

Говорити по черзі (не перебивати)

Дружні відношення

Очікування від тренінгу (подвійна спіраль)

Мета вправи: визначити очікування учасників щодо тренінгу.

Інструкція. Написати на стікері свої очікування, озвучити їх (конкретизувати)

Знайомство

Вправа «Асоціація»

Мета вправи: надати усім учасникам тренінгу можливість ближче познайомитись один з одним.

Інструкція. Сказати з якою рослиною, твариною чи прахом ви асоціюєте себе і чому.

Основна частина

Мозковий штурм «Стресс це...»

Мета вправи: Актуалізація знань слухачів про стресві стани і реакції на них.

Інструкція: од'єднатися в групи по 5-6 осіб, дати визначення (своїми словами) що таке стрес, і які бувають реакції людини на стрес. Презентувати відповіді своєї групи

Вправа «Якщо у мене стресс я...»

Мета вправи: формування навичок саморегуляції, управління власним психологічним станом;

Інструкція. Розбитися на пари. Кожному з учасників пари по черзі відповісти підряд три рази на питання «Якщо у мене стрес, я...»

Міні-лекція «Шо таке вигорання»

Мета вправи: Ознайомити з явищем «професійне вигорання», його причинами і факторами

Вправа «Виявлення причин і факторів професійного вигорання»

Мета вправи: Визначити причини і фактори професійного вигорання учителя

Інструкція: Об'єднатися в групи з 5-6 осіб. Визначити які причини і фактори спричиняють професійне вигорання на роботі (з власного досвіду). Відповісти на питання як це впливає на емоційний стан, власне здоров'я, стосунки з учасниками освітнього процесу.

Вправа «Менеджмент професійного вигорання»

Мета вправи: Визначити як можна запобігати професійному вигоранню на робочому місці

Інструкція: Робота в групах з 5 – 6 осіб. Розробити заходи і поради для педагогічних працівників «Менеджмент професійного вигорання». Презентувати роботу групи.

Перерва

Дихальні вправи

Вправа «Відпочинок»

Інструкція: Вихідне положення – стоячи, вирівнятись, поставити ноги на ширину плечей. Вдох. На видох нахилитися вперед, розслабивши шию і плечі, та щоб голова і руки вільно звисали донизу. Дихати глибоко, слідкувати за своїм диханням. Знаходитись у такому положенні 1-2 хвилини. Вирівнятись.

Вправа «Передишка»

Інструкція: Зазвичай, коли ми засмучуємось то починаємо стримувати дихання. Вивільнення дихання – один із способів розслаблення. Протігом 3 хвилин дихайте повільно, спокійно, глибоко. Насолоджуйтесь цим глибоким, уповільненим диханням, зосередьтесь на ньому, уявіть що всі ваші неприємності відлітають (випаровуються, розсіюються). знаходьтесь у такому положенні 5 хвилин. Вправа виконується сидячи.

Вправа «Замрк»

Інструкція: Вихідне положення сидячи, корпус прямий, руки на колінах, у

положенні «замок». Вдох, одночасно руки підніміть над головою долонями вперед. Затримайте дихання на 2-3 секунди, зробіть рікий видих через рот, руки падають на коліна.

Релаксація «Прогулянка в лісі»

Мета : зняття емоційного і фізичного напруження.

Виконується з музичним супроводом (Серія «Звуки природи» («Звуки лісу»)) протягом 20 – 30 хвилин.

Після виконання вправи проводиться обговорення.

Рефлексія.

Запропонувати учасникам висловитися з приводу своїх вражень від зустрічі, охарактеризувати свій емоційний стан на початок і на кінець зустрічі, порівняти їх, зробити маленький висновок. Відповісти на питання:

- Що Вам найбільше сподобалось?
- Що Вам не сподобалось?
- Назвіть три найважливіші речі, які Ви дізналися на тренінгу.
- Наскільки тренінг буде корисним для вашої повсякденної роботи?

Підсумки роботи тренінгу.

Додаток Ж.

Тренінг

«Розвиток професійної самосвідомості, творчих і креативних здібностей»,

Мета тренінгу: розвиток самосвідомості, творчості і креативності. Розуміння криз професійного зростання і педагогічних деформацій.

Завдання тренінгу:

1. розвиток усіх структур професійної самосвідомості: когнітивної (уточнення, конкретизація і розширення системи знань про себе і свій Я- образ як особистості і професіонала), афективної (вироблення позитивного ставлення до себе, адекватного оцінювання своїх можливостей і потенціалу), поведінкової (закріплення власної Я- концепції в конкретних ситуаціях взаємодії і спілкування, відпрацювання навичок ефективної саморегуляції);
2. дестабілізація стереотипних уявлень про себе, мотиви своєї поведінки.
3. усвідомлення і подолання бар'єрів для прояву і розвитку творчого мислення;
4. формування навичок і умінь управляти творчим процесом;
5. Розвиток здібності знаходити нестандартні рішення задач.

Час роботи: 6 годин.

Програма тренінгу

Час проведення	Види роботи	Розхідні матеріали
Організаційна частина		
9.00. – 9.15. 9.15. – 9.30. 9.30. – 9.45.	Правила Очікування Знайомство. Вправа «Моє життєве кредо»	Фліпчарт, папір, фломастери, стікери
Основна частина		
10.00. – 10.30.	Вправа «Перекинь м'яч»	М'яч
10.30. – 11.30.	Вправа «Творче життя – творча професія»	Папір, ручки
11.30. – 12.00	Міні лекція (диспут)«Що таке професійна деформація, шляхи її профілактики»	Демонстраційні матеріали
12.00. – 12.30.	Перерва	
12.30. – 13.00.	Вправа «Листівка для колеги»	Папір, ручки, фломастери
13.00. – 13.30.	Вправа «Джерело» (релаксація)	–
13.30. – 14.15.	Вправа «Якщо би я був..., то» (рефлексивна технологія)	–
14.15. – 15.00.	Рефлексія	–

Організаційна частина

Озвучення теми тренінгу, мети, завдання, плану роботи.

Правила поведінки

Мета: обговорити умови взаємодії для продуктивної співпраці під час тренінгу.

Інструкція: Пропозиція висловлювати щобажання щодо правил поведінки під час тренінгу:

Наприклад:

Не перебивати	Не спізнюватись
Не критикувати	Вимкнути телефон
Добровільність	Активно висловлювати свої думки
Говорити по черзі (не перебивати)	Дружні відношення

Очікування від тренінгу (подвійна спіраль)

Мета вправи: визначити очікування учасників щодо тренінгу.

Інструкція. Написати на стікері свої очікування, озвучити їх (конкретизувати)

Знайомство

Вправа «Моє життєве кредо»

Мета вправи: Знайомство з учасниками тренінгу, уточнення уявлень про себе і свої погляди, переконання, цінності.

Інструкція. Презентувати себе свої життєві принципи, переконання, цінності, життєві і професійні досягнення.

Основна частина

Вправа «Перекинь м'яч»

Мета: Розвиток здібності знаходити нестандартні рішення задач. Вербальне і невербальне спілкування, спрямоване на згуртування членів групи і встановлення контактів один з одним для пошуку рішень для виконання поставленої мети.

Інструкція: Учасники утворюють невеликі кола по 6-8 осіб. Потрібно як можна швидше перекинути м'ячик один одному так, що б він побував у кожного в руках.

Ведучий фіксує час. Вправа повторюється 3-4 рази з прискоренням кожного

разу. Кожна група демонструє свій спосіб (який виявився найшвидшим – він полягає у тому, що всі члени команди ставлять руки складені «корабликом» один над одним і почерзі розводять долоні, даючи м'ячику швидко просковзнути вниз).
Задача вирішена

Питання для обговорення:

Що заважало відразу знайти цей спосіб, який стереотип при цьому активізувався?

Які ситуації з професійного життя зустрічалися, у яких стереотипне бачення заважало знайти правильне рішення. Як виз могли подолати ці обмеження?

Вправа «Творче життя – творча професія»

Мета: Усвідомлення і подолання бар'єрів для прояву і розвитку творчого мислення. Узагальнити уявлення слухачів про свою професійні здібності і знайти своє творче джерело.

Інструкція: Об'єднатися у групи 5-7 осіб. Сформулювати перелік рекомендацій, які дозволять зробити більш творчим професійний шлях учителя (власний досвід) і записати їх. Рекомендації мають бути реалістичними, щоб була можливість втілити їх у життя.

При обговоренні розібрати усі ситуації.

Міні лекція (диспут)

«Що таке професійна деформація, шляхи її профілактики»

Мета: Ознайомити слухачів з поняттям «професійна деформація», шляхами її виникнення, способами подолання.

Перерва

Вправа «Листівка для колеги»

Мета: створення в групі атмосфери психологічного комфорту.

Інструкція: Використовуючи ключові слова: розум, доброта, краса, здоров'я, мудрість, щедрість, професіоналізм. ум, доброта, красота, здоров'я написати листівку для колеги, яка сидить зліва від вас.

Вправа «Джерело» (релаксація)

Мета : зняття емоційного і фізичного напруження.

Виконується з музичним супроводом (Серія «Звуки природи» («Джерельна вода»)) протягом 20 – 30 хвилин.

Після виконання вправи проводиться обговорення.

Вправа «Якщо би я був..., то» (рефлексивна технологія)

Мета: дестабілізація стереотипних уявлень про себе, мотиви своєї поведінки; усвідомлення і подолання бар'єрів для прояву і розвитку творчого мислення;

Інструкція: Учасникам пропонується ідентифікувати себе з будь-яким явищем природи, твариною, деревом, квіткою, людиною і закінчити фразу: **«Якщо би я був..., то»**. Кожний пропонує свій варіант

Рефлексія.

Запропонувати учасникам висловитися з приводу своїх вражень від зустрічі, охарактеризувати свій емоційний стан на початок і на кінець зустрічі, порівняти їх, зробити маленький висновок. Відповісти на питання:

- Що Вам найбільше сподобалось?
- Що Вам не сподобалось?
- Назвіть три найважливіші речі, які Ви дізналися на тренінгу.
- Наскільки тренінг буде корисним для вашої повсякденної роботи?

Підсумки роботи тренінгу.

Вручення подарунків– листівок учасниками тренінгу один одному

Додаток 3.

Анкета

Шановні колеги! Просимо Вас відповісти на наступні питання.

Шифр _____ Педагогічний стаж _____

Який предмет викладаєте _____ На яку категорію _____

1. Чи здійснились Ваші очікування щодо отримання нових знань з курсу психології?

Так Ні Не знаю

2. Які основні проблеми сучасної школи Ви можете назвати сьогодні?

3. Чи змогли б Ви тепер вирішити питання, які раніше не могли розв'язати?

Так Ні Не знаю

4. Чи вважаєте Ви, що змінили б своє рішення у розв'язанні певних, уже вирішених Вами питань, спираючись на отримані знання?

Так Ні Не впевнена

5. Опишіть одну з ситуацій, яку сьогодні Вам хотілося б вирішити по іншому.

6. Наскільки важливі знання з психології, які Ви отримали на курсах:

Для Вас особисто

а) дуже важливі б) важливі в) не важливі

Для професійної діяльності

а) дуже важливі б) важливі в) не важливі

7. Які форми роботи Ви збираєтесь ввести, спираючись на отримані знання?

8. Чи достатній обсяг отриманих знань із психології на курсах підвищення кваліфікації для вашої подальшої педагогічної діяльності?

а) достатній б) не достатній

9. Яку ще інформацію з психології Вам хотілося б отримати?

10. Ваші побажання щодо прослуханого курсу з психології.

ДЯКУЄМО ЗА СПІВПРАЦЮ

Додаток И.

З метою встановлення відмінностей у відповідях на питання анкети між експериментальною і контрольною групами застосовано (в якості методу кількісної обробки даних) **метод аналізу таблиць кросстабуляції**.

Аналіз таблиць кросстабуляції здійснювався на основі критерію χ^2 -Пірсона (Хі-квадрат Пірсона).

Виявлено значущі відмінності у відповідях на питання анкети 1) як між ЕГ та КГ, 2) так і у співвідношенні варіантів відповідей всередині однієї групи (або ЕГ або КГ), на рівні значущості $p < 0,01$; $p < 0,05$.

Питання 1

Відповідність очікуванням від навчання курсу психології в експериментальній і контрольній групі.

Категорія	Експериментальна/контрольна гр.	К-сть учасників	Так		Ні		Не зовсім	
			К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
В. кат.	Е.Г.	70	51	72,8	3	4,3	16	22,9
	К.Г.	50	13	26,0	10	20,0	27	54,0
І кат.	Е.Г.	26	20	76,9	0	0	6	23,1
	К.Г.	25	10	40,0	3	12,0	12	48,0
ІІ кат.	Е.Г.	30	24	80,0	0	0	6	20,0
	К.Г.	30	8	26,7	4	13,3	18	60,0

1) Вища категорія

Таблица сопряженности

			вопрос1			Итого
			Так	Ні	не зовсім	
группа	экспериментальная группа	Частота	51	3	16	70
		% в группа	72,9%	4,3%	22,9%	100,0%
		% в вопрос1	79,7%	23,1%	37,2%	58,3%
	контрольная группа	Частота	13	10	27	50
		% в группа	26,0%	20,0%	54,0%	100,0%
		% в вопрос1	20,3%	76,9%	62,8%	41,7%
Итого	Частота	64	13	43	120	
	% в группа	53,3%	10,8%	35,8%	100,0%	
	% в вопрос1	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Критерии хи-квадрат

	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2- стор.)
Хи-квадрат Пирсона	26,550 ^a	2	,000
Отношение правдоподобия	27,594	2	,000
Линейно-линейная связь	20,437	1	,000
Кол-во валидных наблюдений	120		

a. В 0 (,0%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна 5,42.

Вища категорія: виявлені значущі відмінності в очікуваннях від навчання курсу психології між ЕГ та КГ вищої категорії ($\chi^2 = 26,55$; $p < 0,01$). (Можна робити висновок про ефективний експериментальний вплив)

2) Перша категорія

Таблица сопряженности

			вопрос1			Итого
			Так	Ні	не зовсім	
группа	экспериментальная группа	Частота	20	0	6	26
		% в группа	76,9%	,0%	23,1%	100,0%
		% в вопрос1	66,7%	,0%	33,3%	51,0%
	контрольная группа	Частота	10	3	12	25
		% в группа	40,0%	12,0%	48,0%	100,0%
		% в вопрос1	33,3%	100,0%	66,7%	49,0%
Итого	Частота	30	3	18	51	
	% в группа	58,8%	5,9%	35,3%	100,0%	
	% в вопрос1	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Критерии хи-квадрат

	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2- стор.)
Хи-квадрат Пирсона	8,317 ^a	2	,016
Отношение правдоподобия	9,576	2	,008
Линейно-линейная связь	5,395	1	,020
Кол-во валидных наблюдений	51		

a. В 2 (33,3%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна 1,47.

Перша категорія: виявлені значущі відмінності в очікуваннях від навчання курсу психології між ЕГ та КГ першої категорії ($\chi^2 = 8,32$; $p < 0,05$). (Можна робити висновок про ефективний експериментальний вплив)

3) Друга категорія

Таблица сопряженности

			вопрос1			Итого
			Так	Ні	не зовсім	
группа	экспериментальная группа	Частота	24	0	6	30
		% в группа	80,0%	,0%	20,0%	100,0%
		% в вопрос1	75,0%	,0%	25,0%	50,0%
	контрольная группа	Частота	8	4	18	30
		% в группа	26,7%	13,3%	60,0%	100,0%
		% в вопрос1	25,0%	100,0%	75,0%	50,0%
Итого		Частота	32	4	24	60
		% в группа	53,3%	6,7%	40,0%	100,0%
		% в вопрос1	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Критерии хи-квадрат

	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2- стор.)
Хи-квадрат Пирсона	18,000 ^a	2	,000
Отношение правдоподобия	20,196	2	,000
Линейно-линейная связь	14,034	1	,000
Кол-во валидных наблюдений	60		

а. В 2 (33,3%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна 2,00.

Друга категорія: виявлені значущі відмінності в очікуваннях від навчання курсу психології між ЕГ та КГ другої категорії ($\chi^2 = 18,00$; $p < 0,01$). (Можна робити висновок про ефективний експериментальний вплив)

Питання 3

**Впевненість вчителів у вирішенні питань із застосуванням отриманих
психологічних знань**

Категорія	Експериментальна/контрольна гр.	К-сть учасників	Так		Не впевнені		Ні	
			К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
В. кат.	Е.Г.	70	35	50,0	30	42,9	5	7,1
	К.Г.	50	9	18,0	29	58,0	12	24,0
І кат.	Е.Г.	26	19	73,1	6	23,1	1	3,8
	К.Г.	25	8	32,0	11	44,0	6	24,0
ІІ кат.	Е.Г.	30	10	33,3	17	56,7	3	10,0
	К.Г.	30	4	13,3	15	50,0	11	36,7

1) Вища категорія

Таблица сопряженности группа * вопрос3

			вопрос3			Итого
			так	не впевнені	ні	
Группа	экспериментальная группа	Частота	35	30	5	70
		% в группа	50,0%	42,9%	7,1%	100,0%
		% в вопрос3	79,5%	50,8%	29,4%	58,3%
	контрольная группа	Частота	9	29	12	50
		% в группа	18,0%	58,0%	24,0%	100,0%
		% в вопрос3	20,5%	49,2%	70,6%	41,7%
Итого		Частота	44	59	17	120
		% в группа	36,7%	49,2%	14,2%	100,0%
		% в вопрос3	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

критерии хи-квадрат

	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2- стор.)
Хи-квадрат Пирсона	15,356 ^a	2	,000
Отношение правдоподобия	16,051	2	,000
Линейно-линейная связь	15,084	1	,000
Кол-во валидных наблюдений	120		

a. В 0 (,0%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна 7,08.

Вища категорія: виявлені відмінності у впевненості вчителів у вирішенні питань із застосуванням отриманих психологічних знань між ЕГ та КГ вищої категорії ($\chi^2 = 15,36$; $p < 0,01$). (Можна робити висновок про ефективний експериментальний вплив)

2)Перша категорія

Таблица сопряженности

			вопрос3			Итого
			так	не впевнені	ні	
група	экспериментальная группа	Частота	19	6	1	26
		% в группа	73,1%	23,1%	3,8%	100,0%
		% в вопрос3	70,4%	35,3%	14,3%	51,0%
	контрольная группа	Частота	8	11	6	25
		% в группа	32,0%	44,0%	24,0%	100,0%
		% в вопрос3	29,6%	64,7%	85,7%	49,0%
Итого	Частота		27	17	7	51
	% в группа		52,9%	33,3%	13,7%	100,0%
	% в вопрос3		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Критерии хи-квадрат

	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2- стор.)
Хи-квадрат Пирсона	9,508 ^a	2	,009
Отношение правдоподобия	10,050	2	,007
Линейно-линейная связь	9,134	1	,003
Кол-во валидных наблюдений	51		

a. В 2 (33,3%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна 3,43.

Перша категорія: виявлені відмінності у впевненості вчителів у вирішенні питань із застосуванням отриманих психологічних знань між ЕГ та КГ першої категорії ($\chi^2 = 9,51$; $p < 0,01$). (Можна робити висновок про ефективний експериментальний вплив)

2) Друга категорія

Таблица сопряженности

			вопрос3			Итого
			так	не впевнені	ні	
Группа	экспериментальная группа	Частота	10	17	3	30
		% в группа	33,3%	56,7%	10,0%	100,0%
		% в вопрос3	71,4%	53,1%	21,4%	50,0%
	контрольная группа	Частота	4	15	11	30
		% в группа	13,3%	50,0%	36,7%	100,0%
		% в вопрос3	28,6%	46,9%	78,6%	50,0%
Итого	Частота		14	32	14	60
	% в группа		23,3%	53,3%	23,3%	100,0%
	% в вопрос3		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Критерии хи-квадрат

	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2- стор.)
Хи-квадрат Пирсона	7,268 ^a	2	,026
Отношение правдоподобия	7,642	2	,022
Линейно-линейная связь	6,883	1	,009
Кол-во валидных наблюдений	60		

a. В 0 (,0%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна 7,00.

Друга категорія: виявлені відмінності у впевненості вчителів у вирішенні питань із застосуванням отриманих психологічних знань між ЕГ та КГ другої категорії ($\chi^2 = 7,27$; $p < 0,05$). (Можна робити висновок про ефективний експериментальний вплив ?)

Додаток Л.

Питання 4

Таблиця 3.4.

Зміна у способах вирішення проблемних питань

Категорія	Експериментальна/контрольн	К-сть учасників	Так		Не впевн		Ні.	
			К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
В. кат.	Е.Г.	70	42	60,0	23	32,8	5	7,2
	К.Г.	50	12	24,0	15	30,0	23	46,0
І кат.	Е.Г.	26	16	61,5	9	34,6	1	3,9
	К.Г.	25	5	20,0	4	16,0	16	64,0
ІІ кат.	Е.Г.	30	15	50,0	10	33,3	5	16,7
	К.Г.	30	7	23,3	5	16,7	18	60,0

Вища категорія

Таблица сопряженности

			вопрос4			Итого
			так	не впевнені	ні	
група	экспериментальная группа	Частота	42	23	5	70
		% в группа	60,0%	32,9%	7,1%	100,0%
		% в вопрос4	77,8%	60,5%	17,9%	58,3%
	контрольная группа	Частота	12	15	23	50
		% в группа	24,0%	30,0%	46,0%	100,0%
		% в вопрос4	22,2%	39,5%	82,1%	41,7%
Итого		Частота	54	38	28	120
		% в группа	45,0%	31,7%	23,3%	100,0%
		% в вопрос4	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Критерии хи-квадрат

	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2- стор.)
Хи-квадрат Пирсона	27,349 ^a	2	,000
Отношение правдоподобия	28,539	2	,000
Линейно-линейная связь	25,468	1	,000
Кол-во валидных наблюдений	120		

a. В 0 (,0%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна 11,67.

Вища категорія: виявлені значущі відмінності у відчутті зміни у способах вирішення проблемних питань між ЕГ та КГ вищої категорії ($\chi^2 = 27,35$; $p < 0,01$).
(Можна робити висновок про ефективний експериментальний вплив)

Перша категорія

Таблиця сопряженности

			вопрос4			Итого
			так	не впевнені	ні	
група	экспериментальная группа	Частота	16	9	1	26
		% в группа	61,5%	34,6%	3,8%	100,0%
		% в вопрос4	76,2%	69,2%	5,9%	51,0%
	контрольная группа	Частота	5	4	16	25
		% в группа	20,0%	16,0%	64,0%	100,0%
		% в вопрос4	23,8%	30,8%	94,1%	49,0%
Итого		Частота	21	13	17	51
		% в группа	41,2%	25,5%	33,3%	100,0%
		% в вопрос4	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Критерии хи-квадрат

	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2- стор.)
Хи-квадрат Пирсона	20,909 ^a	2	,000
Отношение правдоподобия	23,974	2	,000
Линейно-линейная связь	17,487	1	,000
Кол-во валидных наблюдений	51		

а. В 0 (,0%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна 6,37.

Перша категорія: виявлені значущі відмінності у відчутті зміни у способах вирішення проблемних питань між ЕГ та КГ першої категорії ($\chi^2 = 20,91$; $p < 0,01$). (Можна робити висновок про ефективний експериментальний вплив)

1) Друга категорія

Таблица сопряженности

			вопрос4			Итого
			так	не впевнені	ні	
група	экспериментальная группа	Частота	15	10	5	30
		% в группа	50,0%	33,3%	16,7%	100,0%
		% в вопрос4	68,2%	66,7%	21,7%	50,0%
	контрольная группа	Частота	7	5	18	30
		% в группа	23,3%	16,7%	60,0%	100,0%
		% в вопрос4	31,8%	33,3%	78,3%	50,0%
Итого		Частота	22	15	23	60
		% в группа	36,7%	25,0%	38,3%	100,0%
		% в вопрос4	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Критерии хи-квадрат

	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2- стор.)
Хи-квадрат Пирсона	11,924	2	,003
Отношение правдоподобия	12,476	2	,002
Линейно-линейная связь	9,640	1	,002
Кол-во валидных наблюдений	60		

а. В 0 (,0%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна 7,50.

Друга категорія: виявлені значущі відмінності у відчутті зміни у способах вирішення проблемних питань між ЕГ та КГ другої категорії ($\chi^2 = 11,92$; $p < 0,01$). (Можна робити висновок про ефективний експериментальний вплив)

Додаток М.

Питання 5

Конструктивність змін у способах вирішення проблемних питань

Категорія	Експериментальна/контроль	К-сть учасників	Опишіть одну із ситуацій, яку сьогодні ви б хотіли вирішити по іншому.							
			Конструктивні		Неконструкт.		Не достатн. часу, інформ.			
			К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
В. кат	Е.Г.	70	12	17,1	10	14,2	48	68,7	0	0
	К.Г.	50	6	12,0	4	8,0	7	14,0	33	66,0
І кат	Е.Г.	26	6	23,1	4	15,3	16	61,6	0	0
	К.Г.	25	2	8,0	3	12,0	7	28,0	13	52,0
ІІ кат	Е.Г.	30	3	10,0	5	16,6	22	73,4	0	0
	К.Г.	30	0	0	2	6,6	10	33,4	18	60,0

1) Вища категорія

Таблиця сопряженности

			вопрос5				Итого
			конструктивні	неконструктивні	недостатньо часу, інформації	не визначено	
група експериментальна група	Частота		12	10	48	0	70
	% в група		17,1%	14,3%	68,6%	,0%	100,0%
	% в вопрос5		66,7%	71,4%	87,3%	,0%	58,3%
контрольна група	Частота		6	4	7	33	50
	% в група		12,0%	8,0%	14,0%	66,0%	100,0%
	% в вопрос5		33,3%	28,6%	12,7%	100,0%	41,7%
Итого	Частота		18	14	55	33	120
	% в група		15,0%	11,7%	45,8%	27,5%	100,0%
	% в вопрос5		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Критерии хи-квадрат

	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)
Хи-квадрат Пирсона	66,653 ^a	3	,000
Отношение правдоподобия	81,412	3	,000
Линейно-линейная связь	20,297	1	,000
Кол-во валидных наблюдений	120		

а. В 0 (,0%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна 5,83.

Вища категорія: виявлені значущі відмінності у зміні способів вирішення конкретних питань (на конструктивні?) між ЕГ та КГ вищої категорії ($\chi^2 = 66,65$; $p < 0,01$). (Можна робити висновок про ефективний експериментальний вплив ?)

2) Перша категорія

Таблиця сопряженности

			вопрос5				Итого
			конструктивні	неконструктивні	недостатньо часу, інформації	не визначено	
група експериментальна	Частота		6	4	16	0	26
	% в група		23,1%	15,4%	61,5%	,0%	100,0%
	% в вопрос5		75,0%	57,1%	69,6%	,0%	51,0%
контрольная группа	Частота		2	3	7	13	25
	% в група		8,0%	12,0%	28,0%	52,0%	100,0%
	% в вопрос5		25,0%	42,9%	30,4%	100,0%	49,0%
Итого	Частота		8	7	23	13	51
	% в група		15,7%	13,7%	45,1%	25,5%	100,0%
	% в вопрос5		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Критерии хи-квадрат

	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)
Хи-квадрат Пирсона	18,652 ^a	3	,000
Отношение правдоподобия	23,856	3	,000
Линейно-линейная связь	9,318	1	,002
Кол-во валидных наблюдений	51		

а. В 4 (50,0%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна 3,43.

Перша категорія: виявлені значущі відмінності у зміні способів вирішення конкретних питань (на конструктивні?) між ЕГ та КГ першої категорії ($\chi^2 = 18,65$; $p < 0,01$). (Можна робити висновок про ефективний експериментальний вплив ?)

3) Друга категорія

Таблиця сопряженности

			вопрос5				Итого
			конструктивні	неконструктивні	недостатньо часу, інформації	не визначено	
група експериментальна	Частота		3	5	22	0	30
	% в група		10,0%	16,7%	73,3%	,0%	100,0%
	% в вопрос5		100,0%	71,4%	68,8%	,0%	50,0%
контрольная группа	Частота		0	2	10	18	30
	% в група		,0%	6,7%	33,3%	60,0%	100,0%
	% в вопрос5		,0%	28,6%	31,3%	100,0%	50,0%
Итого	Частота		3	7	32	18	60
	% в група		5,0%	11,7%	53,3%	30,0%	100,0%
	% в вопрос5		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Критерии хи-квадрат

	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)
Хи-квадрат Пирсона	26,786 ^a	3	,000
Отношение правдоподобия	35,052	3	,000
Линейно-линейная связь	19,595	1	,000
Кол-во валидных наблюдений	60		

а. В 4 (50,0%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна 1,50.

Друга категорія: виявлені значущі відмінності у зміні способів вирішення конкретних питань (на конструктивні?) між ЕГ та КГ другої категорії ($\chi^2 = 26,79$; $p < 0,01$). (Можна робити висновок про ефективний експериментальний вплив ?)

Додаток Н.

Питання 6

Значимість отриманих знань для особистісного зростання і для професійної діяльності.

Категорія	Експериментальна/контрольна	К-сть учасників	Для вас особисто						Для професійної діяльності					
			Дуже важливі		Важливі		Не важливі		Дуже важливі		Важливі		Не важливі	
			К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
В. кат.	Е.Г.	70	17	24,3	49	70,0	4	5,7	25	35,7	43	61,4	2	2,9
	К.Г.	50	3	6,0	29	58,0	18	36,0	5	10,0	31	62,0	14	28,0
І кат.	Е.Г.	26	10	38,5	16	61,5	–	–	11	42,3	15	57,7	–	–
	К.Г.	25	2	8,0	15	60,0	8	32,0	2	8,0	14	56,0	9	36,0
ІІ кат.	Е.Г.	30	5	16,7	25	83,3	–	–	8	26,7	22	73,3	–	–
	К.Г.	30	4	13,3	12	40,0	14	46,7	4	13,3	17	56,7	9	30,0

Вища категорія. Значущість для особистісного зростання

Таблица сопряженности

			вопрос6_1			Итого
			особисто дуже важливі	особисто важливі	особисто не важливі	
група експериментальная группа	Частота		17	49	4	70
	% в група		24,3%	70,0%	5,7%	100,0%
	% в вопрос6_1		85,0%	62,8%	18,2%	58,3%
контрольная группа	Частота		3	29	18	50
	% в група		6,0%	58,0%	36,0%	100,0%
	% в вопрос6_1		15,0%	37,2%	81,8%	41,7%
Итого	Частота		20	78	22	120
	% в група		16,7%	65,0%	18,3%	100,0%
	% в вопрос6_1		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Критерии хи-квадрат

	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)
Хи-квадрат Пирсона	21,090 ^a	2	,000
Отношение правдоподобия	22,291	2	,000
Линейно-линейная связь	19,512	1	,000
Кол-во валидных наблюдений	120		

а. В 0 (,0%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна 8,33.

Вища категорія: виявлені відмінності у значущості отриманих знань для особистого зростання між ЕГ та КГ вищої категорії ($\chi^2 = 21,09$; $p < 0,01$). (Можна робити висновок про ефективний експериментальний вплив)

Значущість для професійної діяльності

Таблица сопряженности

			вопрос6_2			Итого
			професійно дуже важливі	професійно важливі	професійно не важливі	
группа	экспериментальная группа	Частота	25	43	2	70
		% в группа	35,7%	61,4%	2,9%	100,0%
		% в вопрос6_2	83,3%	58,1%	12,5%	58,3%
	контрольная группа	Частота	5	31	14	50
		% в группа	10,0%	62,0%	28,0%	100,0%
		% в вопрос6_2	16,7%	41,9%	87,5%	41,7%
Итого		Частота	30	74	16	120
		% в группа	25,0%	61,7%	13,3%	100,0%
		% в вопрос6_2	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Критерии хи-квадрат

	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2- стор.)
Хи-квадрат Пирсона	21,544 ^a	2	,000
Отношение правдоподобия	23,285	2	,000
Линейно-линейная связь	20,234	1	,000
Кол-во валидных наблюдений	120		

a. В 0 (,0%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна 6,67.

Вища категорія: виявлені відмінності у значущості отриманих знань для професійної діяльності між ЕГ та КГ вищої категорії ($\chi^2 = 21,54$; $p < 0,01$). (Можна робити висновок про ефективний експериментальний вплив)

1) Перша категорія. Значущість для особистісного зростання

Таблица сопряженности

			вопрос6_1			Итого
			особисто дуже важливі	особисто важливі	особисто не важливі	
група	экспериментальная группа	Частота	10	16	0	26
		% в група	38,5%	61,5%	,0%	100,0%
		% в вопрос6_1	83,3%	51,6%	,0%	51,0%
	контрольная группа	Частота	2	15	8	25
		% в група	8,0%	60,0%	32,0%	100,0%
		% в вопрос6_1	16,7%	48,4%	100,0%	49,0%
Итого		Частота	12	31	8	51
		% в група	23,5%	60,8%	15,7%	100,0%
		% в вопрос6_1	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Критерии хи-квадрат

	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2- стор.)
Хи-квадрат Пирсона	13,351 ^a	2	,001
Отношение правдоподобия	16,925	2	,000
Линейно-линейная связь	12,629	1	,000
Кол-во валидных наблюдений	51		

a. В 2 (33,3%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна 3,92.

Перша категорія: виявлені відмінності у значущості отриманих знань для особистого зростання між ЕГ та КГ першої категорії ($\chi^2 = 13,35$; $p < 0,01$). (Можна робити висновок про ефективний експериментальний вплив)

Значущість для професійної діяльності

Таблица сопряженности

			вопрос6_2			Итого
			професійно дуже важливі	професійно важливі	професійно не важливі	
группа	экспериментальная группа	Частота	11	15	0	26
		% в группа	42,3%	57,7%	,0%	100,0%
		% в вопрос6_2	84,6%	51,7%	,0%	51,0%
	контрольная группа	Частота	2	14	9	25
		% в группа	8,0%	56,0%	36,0%	100,0%
		% в вопрос6_2	15,4%	48,3%	100,0%	49,0%
Итого	Частота	13	29	9	51	
	% в группа	25,5%	56,9%	17,6%	100,0%	
	% в вопрос6_2	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Критерии хи-квадрат

	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2- стор.)
Хи-квадрат Пирсона	15,252 ^a	2	,000
Отношение правдоподобия	19,351	2	,000
Линейно-линейная связь	14,526	1	,000
Кол-во валидных наблюдений	51		

a. В 2 (33,3%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна 4,41.

Перша категорія: виявлені відмінності у значущості отриманих знань для професійної діяльності між ЕГ та КГ першої категорії ($\chi^2 = 15,25$; $p < 0,01$). (Можна робити висновок про ефективний експериментальний вплив)

Друга категорія. Значущість для особистісного зростання.

Таблица сопряженности

			вопрос6_1			Итого
			особисто дуже важливі	особисто важливі	особисто не важливі	
група	експериментальная группа	Частота	5	25	0	30
		% в група	16,7%	83,3%	,0%	100,0%
		% в вопрос6_1	55,6%	67,6%	,0%	50,0%
	контрольная группа	Частота	4	12	14	30
		% в група	13,3%	40,0%	46,7%	100,0%
		% в вопрос6_1	44,4%	32,4%	100,0%	50,0%
Итого	Частота	9	37	14	60	
	% в група	15,0%	61,7%	23,3%	100,0%	
	% в вопрос6_1	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Критерии хи-квадрат

	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)
Хи-квадрат Пирсона	18,679 ^a	2	,000
Отношение правдоподобия	24,186	2	,000
Линейно-линейная связь	9,797	1	,002
Кол-во валидных наблюдений	60		

а. В 2 (33,3%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна 4,50.

Друга категорія: виявлені відмінності у значущості отриманих знань для особистого зростання між ЕГ та КГ другої категорії ($\chi^2 = 18,68$; $p < 0,01$). (Можна робити висновок про ефективний експериментальний вплив)

Значущість для професійної діяльності

Таблица сопряженности

			вопрос6_2			Итого
			професійно дуже важливі	професійно важливі	професійно не важливі	
група	экспериментальная группа	Частота	8	22	0	30
		% в группа	26,7%	73,3%	,0%	100,0%
		% в вопрос6_2	66,7%	56,4%	,0%	50,0%
	контрольная группа	Частота	4	17	9	30
		% в группа	13,3%	56,7%	30,0%	100,0%
		% в вопрос6_2	33,3%	43,6%	100,0%	50,0%
Итого		Частота	12	39	9	60
		% в группа	20,0%	65,0%	15,0%	100,0%
		% в вопрос6_2	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Критерии хи-квадрат

	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2- стор.)
Хи-квадрат Пирсона	10,974 ^a	2	,004
Отношение правдоподобия	14,479	2	,001
Линейно-линейная связь	7,970	1	,005
Кол-во валидных наблюдений	60		

а. В 2 (33,3%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна 4,50.

Друга категорія: виявлені відмінності у значущості отриманих знань для професійної діяльності між ЕГ та КГ другої категорії ($\chi^2 = 10,97$; $p < 0,01$). (Можна робити висновок про ефективний експериментальний вплив)

Додаток П.

Питання 8

Оцінка достатності отриманих знань з психології

Категорія	Експериментальна / контрольна гр.	К-сть учасників	Достатній		Не достатній	
			К-ть	%	К-ть	%
В. кат.	Е.Г.	70	52	74,3	18	25,7
	К.Г.	50	36	72,0	14	28,0
І кат.	Е.Г.	26	14	53,8	12	46,2
	К.Г.	25	20	80,0	5	20,0
ІІ кат.	Е.Г.	30	5	16,7	25	83,3
	К.Г.	30	26	86,7	4	13,3

Вища категорія

Таблица сопряженности

			вопрос8		Итого
			достатній	не достатній	
группа	экспериментальная группа	Частота	52	18	70
		% в группа	74,3%	25,7%	100,0%
		% в вопрос8	59,1%	56,3%	58,3%
	контрольная группа	Частота	36	14	50
		% в группа	72,0%	28,0%	100,0%
		% в вопрос8	40,9%	43,8%	41,7%
Итого		Частота	88	32	120
		% в группа	73,3%	26,7%	100,0%
		% в вопрос8	100,0%	100,0%	100,0%

Критерии хи-квадрат

	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2- стор.)	Точная значимость (2- стор.)	Точная значимость (1- стор.)
Хи-квадрат Пирсона	,078 ^a	1	,780		
Поправка на непрерывность ^b	,005	1	,944		
Отношение правдоподобия	,078	1	,780		
Точный критерий Фишера				,836	,470
Линейно-линейная связь	,077	1	,781		
Кол-во валидных наблюдений	120				

a. В 0 (,0%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна 13,33.

b. Вычисляется только для таблицы 2x2.

Вища категорія: відмінностей між ЕГ та КГ вищої категорії не виявлено .

1) Перша категорія

Таблица сопряженности

			вопрос8		Итого
			достатній	не достатній	
группа	экспериментальная группа	Частота	14	12	26
		% в группа	53,8%	46,2%	100,0%
		% в вопрос8	41,2%	70,6%	51,0%
	контрольная группа	Частота	20	5	25
		% в группа	80,0%	20,0%	100,0%
		% в вопрос8	58,8%	29,4%	49,0%
	Итого	Частота	34	17	51
		% в группа	66,7%	33,3%	100,0%
		% в вопрос8	100,0%	100,0%	100,0%

Критерии хи-квадрат

	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2- стор.)	Точная значимость (2- стор.)	Точная значимость (1- стор.)
Хи-квадрат Пирсона	3,923 ^a	1	,048	,075	,045
Поправка на непрерывность ^b	2,834	1	,092		
Отношение правдоподобия	4,015	1	,045		
Точный критерий Фишера					
Линейно-линейная связь	3,846	1	,050		
Кол-во валидных наблюдений	51				

a. В 0 (,0%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна 8,33.

b. Вычисляется только для таблицы 2x2.

Перша категорія: В контрольній групі більше респондентів, які оцінюють рівень достатності отриманих знань з психології як «достатній», ніж в контрольній. Причому, розподіл відповідей всередині самої контрольної групи теж не однаковий, як «достатній» оцінюють свій рівень отриманих знань більший відсоток респондентів. Виявлені відмінності є статистично значущими ($\chi^2 = 3,92$; $p < 0,05$).

Друга категорія

Таблиця сопряженности

			вопрос8		Итого
			достатній	не достатній	
группа	экспериментальная группа	Частота	5	25	30
		% в группа	16,7%	83,3%	100,0%
		% в вопрос8	16,1%	86,2%	50,0%
	контрольная группа	Частота	26	4	30
		% в группа	86,7%	13,3%	100,0%
		% в вопрос8	83,9%	13,8%	50,0%
Итого	Частота	31	29	60	
	% в группа	51,7%	48,3%	100,0%	
	% в вопрос8	100,0%	100,0%	100,0%	

Критерии хи-квадрат

	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2- стор.)	Точная значимость (2- стор.)	Точная значимость (1- стор.)
Хи-квадрат Пирсона	29,433 ^a	1	,000		
Поправка на непрерывность ^b	26,696	1	,000		
Отношение правдоподобия	32,517	1	,000		
Точный критерий Фишера				,000	,000
Линейно-линейная связь	28,942	1	,000		
Кол-во валидных наблюдений	60				

a. В 0 (,0%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна 14,50.

b. Вычисляется только для таблицы 2x2.

Друга категорія: Саме в експериментальній групі більшість респондентів оцінюють свій рівень отриманих знань як «не достатній», на відміну від контрольної групи, де більшість респондентів оцінюють свій рівень знань як достатній. Відмінності виявлені на рівні статистичної значущості ($\chi^2 = 29,43$; $p < 0,01$).