

РОЗВИТОК ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

Стаття присвячена аналізу результатів експериментального дослідження розвитку психологічної компетентності учителів у процесі підвищення кваліфікації.

Окреслено, що у процесі підвищення кваліфікації викладання психології повинно виконувати декілька стратегічних завдань кожне з яких у свою чергу складається з величезної кількості різноманітних напрямків впливу на слухачів, що містять гностичну (когнітивну, або інакше інформаційну), аксіологічну (ціннісну) і праксеологічну (операційну, діяльнісну) складові.

За результатами дослідження було виявлено, що вчителі розуміють важливість психологічного аспекту діяльності, але орієнтовані більше на психологію учня, тоді як психологічні проблеми самого учителя залишаються поза їхньою увагою, що веде до наявності у вчителів неусвідомлених проблем.

Виявлено, що проблема формування психологічної культури вчителів потребує перебудови процесу навчання на курсах підвищення кваліфікації.

Серед організаційних засобів, що вимагаються, найбільш актуальними є наступні: диференціація слухачів за категоріями; проведення вихідної діагностики з метою визначення усвідомлених і неусвідомлених педагогами потреб в отриманні психологічних знань, формуванні умінь, напрямках корекції самокорекції особистісних і професійних якостей; розробка відповідної методичної бази (методів психодіагностики, навчальних і корекційних програм тощо); доповнення навчання в період перебування на курсах підвищення кваліфікації психологічним супроводом у міжсесійний період; спеціальна підготовка викладацького і методичного складу до роботи в умовах диференціації і індивідуалізації процесу розвитку психологічної компетентності вчителів.

Ключові слова: психологічна компетентність; підвищення кваліфікації; диференціація і індивідуалізація; усвідомлені й неусвідомлені потреби; психологічний супровід.

Постановка проблеми та її актуальність. Реформування освіти потребує певних заходів, спрямованих на вдосконалення професійної підготовки учителів. Освіта, яка орієнтована на передачу і відтворення знань не відповідає вимогам сучасного суспільства. 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 (Дубчак, 2016; Семиченко, 2001, с. 13-20).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вітчизняна психологія має значний досвід дослідження проблем особистості та її розвитку як у теоретичному так і прикладному аспектах, які розроблялися такими вченими як 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).

Організаційні проблеми, що виникають в різних освітніх системах, стали об'єктом уваги педагогів (В. В. Бледних, Л. Б. Лук'янова), управлінців

(Л. І. Даніленко), психологів (Л. А. Дзюба, Л. М. Карамушка, О. М. Мудра, О. О. Філь).

Мета статті. З огляду на вищесказане метою статті є виявлення рівня психологічної компетентності учителів та визначення організаційних методів і засобів для оптимізації навчання вчителів у процесі підвищення кваліфікації.

Викладення основного матеріалу дослідження. Важливе значення в формуванні професіоналізму педагогів належить системі підвищення кваліфікації. Як відомо, згідно з існуючим законодавством всі педагогічні працівники повинні підвищувати кваліфікацію один раз на п'ять років. З цією метою вони періодично проходять навчання в інститутах післядипломної педагогічної освіти.

Однією з нормативних складових навчання на цих курсах є психологічний компонент, якій передбачає підвищення психологічної компетентності учителів.

Фактично у процесі підвищення кваліфікації викладання психології повинно виконувати декілька стратегічних завдань:

- закріплення психологічного фактору як системоутворюючого у системі життєвих і професійних цінностей педагога;
- подолання тих недоліків, що обумовлені формальним, переважно теоретичним навчанням психології у вищому навчальному закладу;
- подальший розвиток і поглиблення психологічних знань, умінь і навичок з врахуванням новітніх досягнень психологічної науки і практики;
- актуалізація потреби і готовності до використання психологічних знань у безпосередній практичній роботі;
- формування готовності і здатності до взаємодії з шкільним психологом;
- своєчасне виявлення обумовлених педагогічною діяльністю відхилень у особистісному розвитку самого вчителя (професійних деформацій);

- формування здатності до неупередженого прийняття індивідуальності і позиції інших людей, врахування їх цінностей, потреб, готовності до роботи з різними категоріями учнів;

- формування здатності до об'єктивного самоусвідомлення, звички до рефлексії, подолання недоцільних психологічних захистів, що виникають у вчителів;

- розвиток чутливості до психологічного контексту будь-яких подій, прагнення вирішувати ситуації, що виникають, будувати свої стосунки з іншими людьми, аналізувати свої дії і їх результати на психологічній основі, тощо (Дубчак, 2016; Крисюк, 1997; Семиченко, 2002, с. 56-60).

Зрозуміло, що кожне з цих завдань в свою чергу складається з величезної кількості різноманітних напрямів впливу на слухачів, що містять гностичну (когнітивну, або інакше інформаційну), аксіологічну (ціннісну) і праксеологічну (операційну, діяльнісну) складові.

Виконання такого об'ємного кола завдань вимагає значно більше часу, ніж це реально надається в системі підвищення кваліфікації. Гальмує їх виконання і відсутність відповідних державних стандартів, внаслідок чого викладання психології на курсах підвищення кваліфікації залежить переважно від викладачів психології, які найчастіше обмежують свою діяльність лише суто інформаційною складовою. У цілому перспективна ідея щодо того, що навчання психології повинно будуватись на потребах самих учителів, їх запитях, вступає в суперечність з тим фактом, що велика частина психологічних проблем людиною, що включається у певну професійну діяльність, може не усвідомлюватися, більш того, активно заперечуватись. Тому сьогодні явно недостає досліджень, які були б присвячені виявленню реальних потреб педагогів у психологічних знаннях – як усвідомлених, так і неусвідомлених, як типових, так і індивідуальних (Дубчак, 2016; Кулюткин, 1985).

Вивченню відповідних питань було присвячено комплексне дослідження, участь в якому взяли 427 учителів м. Києва під час їх перебування на курсах підвищення кваліфікації.

Перш за все, виявлялось питання, яке місце виділяється вчителями саме психологічному ракурсу їх діяльності. З цією метою їм було запропоновано скласти переліки проблем, що існують у сучасній школі.

Як відповіли вчителі, проблем у сучасній школі існує дуже багато. На основі контекст-аналізу, всі відповіді було диференційовано за окремими блоками. В основі цієї диференціації лежав принцип виділення переважаючого фактору. Було виділено такі блоки: *власне психологічний; соціальний; економічний; індивідуально-професійний; нормативно-педагогічний; адміністративний; науково-методичний; медичний; політичний.*

Слід відмітити умовність такого розподілу відповідей по блокам, 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 учителів, виникнення у них емоційного вигорання (медичний аспект). Недостатньо усвідомлюється педагогами, що працюють у Центральному регіоні України, проблема неперервного збільшення дітей трудових мігрантів, вкрай актуальна для Західної України (соціальний аспект) тощо.

Щодо розподілу відповідей по окремим блокам (відсотки розраховувались відносно загальної кількості учасників, які часто надавали дві і більше відповідей), отримано такі дані: психологічний – 78,5% (1 рангове місце), економічний – 28,5% (2 рангове місце), соціальний - 22,6% (3 рангове місце), індивідуально-професійний - 19,6% (4 рангове місце), адміністративний - 16,8% (5 рангове місце), науково-методичний – 10,7% (6

рангове місце), нормативно-педагогічний - 3,0% (7 рангове місце), політичний – 1,2% (8 рангове місце), медичний (0,7%) (9 рангове місце).

Отже, вчителі розуміють важливість психологічного аспекту діяльності, але питання, які вони відносять до цього блоку, стосуються фактично психології учнів. Серед психологічних проблем відсутні питання, що стосуються психології самого вчителя. У цілому якісний аналіз змісту тих блоків, що зайняли перші рангові місця, засвідчує, що вчителі переважно орієнтуються на виділення тих проблем, що не залежать від них самих. Недостатньо усвідомлюються проблеми, пов'язані з науково-методичними основами сучасного навчального процесу у школі. Недооцінюється проблемність, викликана нормативно-педагогічним, політичним і медичним факторами, не усвідомлюються їх психологічні наслідки.

На пряме питання – чи потрібні у педагогічній діяльності психологічні знання – всі 100% учасників відповіли стверджено. Надалі їм було запропоновано вказати (у довільній формі), які психологічні знання їх цікавлять. Узагальнення отриманих первинних відповідей проводилось методом контент-аналізу, з виділенням певних смислових блоків.

Отже, цікавлять учителів такі питання: вікова психологія (29,5%), психологія спілкування (28,8%), загальна психологія (16,1%), конфліктологія (14,5%), соціальна психологія (11,0%), психологія сім'ї (8,6%), педагогічна психологія (4,8%). Неважко помітити, що такий важливий аспект педагогічної діяльності, як психологічні основи навчання і виховання (педагогічна психологія) фактично залишається поза сферою інтересів учителів, а, отже, детермінується на суто педагогічній логіці організації діяльності, де переважає орієнтація на форми, а не на психологічні механізми, без врахування індивідуальних особливостей як учнів, так і самого вчителя. Не цікавлять (а, отже, не усвідомлюються) - слухачами і проблеми впливу професійної діяльності на особистість самого вчителя, професійні деформації, способи їх попередження і подолання.

Разом з тим помітні відмінності у відповідях учителів різних категорій. Це дозволяє висунути припущення, що процес навчання психології у процесі перебування на курсах підвищення кваліфікації слід організовувати диференційовано, з врахуванням тих типових проблем, що виникають внаслідок впливу накопиченого професійного досвіду і специфіки предмету, що викладається.

Відповіді, отримані за результатами проведеного дослідження, було розглянуто ще з одного ракурсу. Як вже підкреслювалось вище, всі виділені блоки фактично містили в собі в опосередкованому вигляді психологічні проблеми. З врахуванням цього відповіді слухачів були розділені на три групи.

1 група. Психологічні проблеми, що виникли поза школою і не можуть бути виправлені вчителями. Доля таких відповідей склала 16,6%.

2 група. Психологічні проблеми, які виникають у взаємодії із суб'єктами педагогічного процесу. Таких відповідей було отримано 35,3%.

Група 3. Психологічні проблеми, пов'язані із самим учителем, але неусвідомлені ним як такі, відповідальність за їх виникнення і перебіг перекладається на обставини або інших людей. Ці відповіді склали 48,1%.

Отже, майже половина (48,1%) відповідей відображала ті проблеми, що створюються діяльністю самих учителів, але як такі самим учителем не сприймаються, адже спрацьовують механізми психологічних захистів (проекції, раціоналізації тощо).

Виявлення усвідомлених і неусвідомлених потреб учителів у психологічних знаннях проводилось за допомогою наступної процедури. Учителям було запропоновано вказати конкретно, які психологічні знання використовувались ними в їх діяльності. Через певний період їм пропонувалось повторити цю процедуру, тільки у дещо іншому ракурсі – вказати, які психологічні знання їх цікавлять. Порівняння цих результатів дозволяло виявити, які види знань учителі вважають вже достатньо сформованими, а які потребують розвитку.

Порівняння відповідей доводить наявність розбіжностей між виділеними смисловими блоками. Так, незважаючи на те, що найбільш витребуваними у педагогічній діяльності виявилися знання про вікові особливості, ці питання менше цікавлять учителів. Не дуже актуальними для значної кількості опитуваних виявились знання з загальної психології як у поточній діяльності, так і на перспективу. Аналогічна ситуація і з такими важливими психологічними аспектами діяльності, як педагогічна психологія, патопсихологія. Дещо підвищився інтерес до соціальної і сімейної психології, але з кола інтересів учителів випали проблеми, що стосуються психології їх самих. Найбільш витребуваною на перспективу виявилась психологія спілкування, і така її складова, як конфліктологія.

Можна припустити, що ці розбіжності детермінуються двома механізмами. По-перше, певні блоки психологічної інформації вчителі можуть вважати такими, що вже достатньо сформовані, їх рівень перебиває наявні проблеми, і тому не цікавитись ними надалі. По-друге, може проявлятися звичка діяти певним чином, стереотипно, без врахування складних психологічних нюансів, а це не вимагає поглиблення споріднених з ними психологічних знань.

За результатами дослідження видно, що явно недостатньо усвідомлюється слухачами важливість роботи над собою (розуміння власних психологічних особливостей, самопізнання, саморегуляції, саморозвитку). Явно недостатньо визнається значущість педагогічної психології, побудови процесів навчання і виховання на основі врахування відповідних проблем і закономірностей. Важливо враховувати і той факт, що значна частина учасників не змогли визначитись з відповідями, тобто, їх відносини зі світом психологічних явищ не стали для них предметом рефлексії.

Незважаючи на актуальність питання, пов'язаного перш за все з активною участю у навчальному процесі (адже формування здатності вирішувати конфліктні ситуації передбачає зміщення акценту з надання теоретичних знань, на оволодіння оптимальними стратегіями і тактиками

спілкування), найбільш привабливими для слухачів виявились такі форми роботи, як лекції (62,1%) і круглі столи (36,4%). Така форма роботи, як тренінги, є привабливою для третини опитуваних (36,0%). Вказали, що потребують занять з психодіагностики, 30,6% учасників, а ще 33,1% написали, що потребують індивідуальних консультацій.

Тобто, можна припустити, що потреба в методах також обумовлена спрямуванням учителів на зовнішню діяльність, тоді як самодіагностика, виявлення власних індивідуальних особливостей і їх впливу на відносини з іншими не є актуальними для слухачів курсів підвищення кваліфікації.

Отримані результати засвідчили, що проблема формування психологічної культури вчителів потребує перебудови процесу навчання на курсах підвищення кваліфікації. Серед організаційних засобів, що вимагаються, найбільш актуальними є наступні:

1. Диференціація слухачів за категоріями, що дозволяє визначити найбільш типові проблеми і побудувати навчальний процес з врахуванням попередніх етапів засвоєння психологічних знань і вмінь.

2. Проведення вихідної діагностики з метою визначення усвідомлених і неусвідомлених педагогами потреб в отриманні психологічних знань, формуванні умінь, напрямках корекції і самокорекції особистісних і професійних якостей.

3. Розробка відповідної методичної бази (методів психодіагностики, навчальних і корекційних програм тощо).

4. Доповнення навчання в період перебування на курсах підвищення кваліфікації психологічним супроводом у міжсесійний період шляхом надання індивідуальних консультацій, проведення довготривалих заходів під керівництвом викладача психології Інституту післядипломної освіти у співпраці з шкільним психологом і системою методичної роботи в школі.

5. Спеціальна підготовка викладацького і методичного складу до роботи в умовах диференціації і індивідуалізації процесу розвитку психологічної компетентності вчителів

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

1. *Дубчак О.Б.* (2016). Організаційна модель диференціації та індивідуалізації навчання психології в закладах післядипломної педагогічної освіти (Дис. канд. психол. наук). Університет економіки та права «Крок», Київ.
2. *Крисяк С. В.* (1997). Післядипломна освіта педагогічних кадрів: реальності і перспективи. *Освіта і управління*, т. 1(1).
3. *Кулюткин Ю. Н.* (1985). Психология обучения взрослых. Москва.
4. *Семиченко В. А.* (2002). Актуальні проблеми реформування системи післядипломної освіти в Україні. *Післядипломна освіта в Україні*, 2, 56–60.
5. *Семиченко В. А.* (2001). Психологічні зміни педагогічних працівників і їх врахування у професійній підготовці і післядипломній освіті. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, Вип. 3, 13–20.

REFERENCES

1. *Dubchak O.B.* (2016). *Orhanizatsiina model dyferentsiatsii ta indyvidualizatsii navchannia psykhologhii v zakladakh pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity* (Dys. kand. psykhol. nauk). *Universytet ekonomiky ta prava «Krok»*, Kyiv.
2. *Krysiuk S. V.* (1997). *Pisliadyplomna osvita pedahohichnykh kadriv: realii i perspektyvy*. *Osvita i upravlinnia*, t. 1(1).
3. *Kuliutkyn Yu. N.* (1985). *Psykhologhyia obuchenyia vzroslykh*. Moskva.
4. *Semychenko V. A.* (2002). *Aktualni problemy reformuvannia systemy pisliadyplomnoi osvity v Ukraini*. *Pisliadyplomna osvita v Ukraini*, 2, 56–60.
5. *Semychenko V. A.* (2001). *Psykhologhichni zminy pedahohichnykh pratsivnykiv i yikh vrakhuvannia u profesiinii pidhotovtsi i pisliadyplomnii osviti*. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka*, Vyp. 3, 13–20.

O. Dubchak

DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGICAL COMPETENCE OF TEACHERS IN THE PROCESS OF IMPROVING THE QUALIFICATION

Summary. The article is devoted to the analysis of the results of an experimental study of the development of psychological competence of teachers in the process of advanced training.

It was determined that in the process of improving the qualification of teaching psychology should perform several strategic tasks, each of which in turn consists of a huge number of diverse areas of influence on students containing the gnostic (cognitive, or otherwise informational), axiological (value) and praxeological (operational, activity) components.

The study revealed that teachers understand the importance of the psychological aspect of activity, but are more focused on the psychology of the student, while the psychological problems of the teacher are left without their attention, which leads to the presence of unconscious problems among teachers.

It is revealed that the problem of the formation of the psychological culture of teachers requires the restructuring of the learning process in refresher courses.

Among the organizational means that are required, the most relevant are the following: the differentiation of students into categories; conducting initial diagnostics in order to determine the needs of educated and unconscious teachers in obtaining psychological knowledge, the formation of skills, the direction of correction of self-correction of personal and professional qualities; development of an appropriate methodological base (methods of psychodiagnostics, training and correction programs, etc.); additions of training during the period of stay on refresher courses with psychological support during the intersessional period; special training of teaching and methodological staff to work in conditions of differentiation and individualization of the process of development of the psychological competence of teachers.

Keywords: *psychological competence, advanced training, differentiation and individualization, conscious and unconscious needs, psychological support.*