

2.3. Мовленнєвий аспект професійної культури вчителя (Бедлінський О. І.).....	144
2.4. Концепція Василя Сухомлинського лінгводидактичної культури вчителя початкової школи (Баранюк І. Г.).....	161
2.5. Трансові способи підвищення навіюваності учнів у структурі сугестивно-педагогічної культури вчителя (Ніколаєнко С. О.).....	176
2.6. Становлення професійної культури педагога засобами психологічної просвіти (Тарасова Т. Б.)	193
2.7. Ціннісні детермінанти становлення професійної культури майбутнього педагога (Галян І. М., Галян О. І.).....	210
2.8. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації музично-ігрової діяльності молодших школярів (Мар'євич Н. К.).....	225
2.9. Психолого-педагогічні складові формування професійної культури майбутніх вчителів фізико-математичних дисциплін (Пухно С. В., Салтикова А. І.).....	240
2.10. Генеза теорії формування професійно-педагогічної культури майбутнього фахівця фізичного виховання та спорту (Іваній І. В.).....	255
Післямова (Улунова Г. Є.)	274
Список використаних джерел	275

У структурі сугестивно-педагогічного впливу як процесу розв'язання сугестивно-педагогічних задач ми виокремлюємо наступні етапи: 1) орієнтовний етап; 2) виконавський етап; 3) контрольо-оцінний етап.

Проблема підвищення навіюваності учня-сугеренда (учнів-сугерендів) виникає на виконавському етапі сугестивно-педагогічного впливу. У процесі сугестивно-педагогічного впливу можуть бути реалізовані наступні моделі підвищення навіюваності учнів-сугерендів: 1) депотенціалізація свідомості без актуалізації несвідомого психічного; 2) актуалізація несвідомого психічного без депотенціалізації свідомості; 3) депотенціалізація як свідомості, так і несвідомого психічного; 4) актуалізація несвідомого психічного при депотенціалізації свідомості. При цьому саме в межах другої і третьої моделей підвищення навіюваності формуються трансівні стани учнів-сугерендів.

У сугестології прийнято розрізняти два види гіпнотичного трансу: 1) класичний гіпноз (*пасивний* гіпнотичний транс), який представлений в третьої моделі; 2) еріксонівський гіпноз (*активний* гіпнотичний транс), який представлений в четвертій моделі.

У процесі розв'язання *дидактичних* сугестивно-педагогічних задач доцільно застосовувати наступні способи і прийоми, які базуються на *дисоціативній стратегії* занурення в активний транс: «викликання нудьги», «відволікання свідомості», «створення замішання».

У процесі розв'язання *виховних* сугестивно-педагогічних задач доцільно застосовувати наступні способи і прийоми, які базуються на *асоціативній стратегії* занурення в активний транс: «розпитування», «важільне наведення», «розповідання історій».

2.6. Становлення професійної культури педагога засобами психологічної просвіти

Як зазначалося у підрозділі 1.1, в найзагальнішому вигляді культура – це сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених і створюваних людством у процесі суспільно-історичної практики. У свою чергу, оволодіння, привласнення, інтеріоризація культурних досягнень суспільства, за усталеною думкою вітчизняних психологів (Л. С. Виготський, О. М. Леонт'єв, Г. С. Костюк, С. Д. Максименко та ін.), становить сутність формування особистості, «олюднення людської психіки». Сама людина формується в процесі своєї діяльності як культурно-історична істота, як продукт культури, її представник і носій, що дає всі підстави говорити не тільки про культуру суспільства, а й про культуру особистості.

Відповідно, доцільно виділяти загальну культуру особистості і конкретні види культури особистості в залежності від сфери їх реалізації (екологічна,

політична, інформаційна, психологічна, юридична і т. д.). Всі ці різновиди культури особистості, маючи власну специфічну змістовну наповненість, органічно пов'язані між собою і взаємно доповнюють один одного. Крім цього, існує поняття професійної культури як певного інтеграційного утворення в структурі особистості, яке орієнтоване на виконання професійної діяльності. Очевидно, що професійна культура особистості не виникає поза загальним розвитком суб'єкта діяльності, а виростає із загальної культури, будучи її своєрідним продовженням і надбудовою. Професійна культура особистості найчастіше розглядається як результат інтеріоризації загальної культури, який виконує функцію специфічного проектування загальної культури в сферу професійної діяльності. Під професійною культурою треба розуміти системне утворення в сфері професійної діяльності, що передбачає усвідомлення і відчуття фахівцем своєї професії і відповідної діяльності як однієї з вищих життєвих цінностей, базується на системі, вихідними елементами якої є знання, практичні вміння та навички, власні соціальні якості, що характеризують ставлення особистості до світу суспільних цінностей.

Очевидно, що в структурі і загальної і професійної культури педагога повинна бути представлена така складова, як психологічна культура [109; 165; 174; 207; 287; 299; 320 та ін.].

Сутнісні характеристики професійної культури педагога, за нашим глибоким переконанням, треба розглядати через призму специфіки педагогічної діяльності і професіограми педагога. Необхідно враховувати реальний стан професійної культури педагога, що визначає напрями її підвищення, які реалізуються через завдання і специфічні особливості методики психологічної просвіти [32; 44; 57; 227; 232; 265; 286]. Розгляду цих питань і присвячується наша подальша увага.

Загальна характеристика педагогічної діяльності, професіограма та типи професійного педагога. Як відомо, Є.О. Клімовим [134] була розроблена класифікація професій залежно від того, що є об'єктом професійної діяльності. Відповідно до цієї класифікації педагогічна діяльність належить до групи професій «людина – людина», оскільки об'єктом педагогічної професії є людина, а предметом – її розвиток, виховання, навчання. Тому в психології *педагогічну діяльність* визначають як *вплив на учня, що забезпечує особистісний, інтелектуальний і діяльнісний його розвиток, та становить основу його саморозвитку і самовдосконалення* [46; 65; 165; 181; 217; 253; 268; 306; 314; 316 та ін.], з чим погоджуються і педагоги [157; 210; 211; 269; 323]. Загальновизнано, що педагогічна діяльність виконує низку важливих функцій. Узагальнення основних позицій різних дослідників у цьому напрямку дозволяє визначити такі головні *функції*:

1) *конструктивна* функція пов'язана з відбором та організацією змісту навчальної інформації, що повинна бути засвоєна тими, хто навчається, проектуванням їхньої діяльності, спрямованої на засвоєння цієї інформації; проектуванням власної майбутньої діяльності і поведінки в процесі взаємодії з тими, хто навчається;

2) *організаторська* функція реалізується через організацію різних видів діяльності тих, хто навчається, і власної діяльності і поведінки в процесі безпосередньої педагогічної взаємодії;

3) *гностична* (дослідницька) функція передбачає вивчення вікових та індивідуально-психологічних особливостей як окремих особистостей, так і груп тих, хто навчається, педагогів, батьків, а також змісту і способів впливу на них, особливостей процесу і результатів власної діяльності;

4) *комунікативна* функція передбачає: встановлення правильних взаємин з тими, хто навчається, а також сприятливих, ділових відносин з іншими педагогами, з адміністрацією навчального закладу, батьками;

5) *інформаційно-орієнтувальна* функція полягає в тому, що педагог, повідомляючи певну інформацію, орієнтує в різноманітті інформації, у системі моральних цінностей, демонструє актуальні проблеми як пізнання, так і саморозвитку;

6) *розвивальна, мобілізаційна* функція як найважливіша результуюча педагогічної діяльності полягає в мобілізації тих, хто навчається, на виконання вправ, завдань, справ, що розвивають мислення, уяву, ті чи інші вміння, мову тощо; колег – на підвищення результативності професійної діяльності, батьків – на оптимізацію сімейного виховання дітей.

Для кожної професії може бути складена *професіограма*, яка становить собою опис психологічних, виробничих, технічних, медичних, гігієнічних та інших особливостей спеціальності, професії; у якій вказують функції певної професії і труднощі в її освоєнні, пов'язані з психофізіологічними якостями людини і з організацією виробництва. Професіограма містить перелік психологічних характеристик, яким повинні відповідати представники конкретних професійних груп. У певному сенсі професіограма – це ідеальна модель професіонала в певній галузі. Створюються такі ідеальні моделі і для діяльності педагога: вчителя, викладача, класного керівника як зразок, еталон, у якому подані основні знання, вміння, навички і якості особистості, якими повинні володіти педагоги для виконання своїх функцій.

Група психологів на чолі з В.О. Сластьоніним [269] розробила професіограму педагога, яка складається з чотирьох блоків якостей: 1) властивості і характеристики особистості педагога; 2) вимоги до його

психолого-педагогічної підготовки; 3) обсяг і склад спеціальної підготовки; 4) методична підготовка за фахом. Розглянемо сутність цих блоків.

Властивості і характеристики особистості вчителя. До цього блоку належать, без перебільшення, усі якості особистості педагога – від спрямованості особистості до властивостей темпераменту. Цей момент у психологічній освіті педагогів є принципово важливим, тому що на відміну від інших професій (навіть тих, що належать до групи професій «людина – людина»), особистісні якості педагога є його професійно значущими якостями.

Психолого-педагогічна підготовка. Глибокі знання психології та педагогіки і вміння їх продуктивно реалізовувати становлять зміст цього блоку. Стосовно психологічної просвіти тут, на наш погляд, особливо важливим є глибоке розуміння педагогом ролі психології відносно педагогіки як її теоретичної основи, що особливо актуально на сучасному етапі розвитку освіти.

Спеціальна підготовка. Цей блок додаткових коментарів не потребує: глибокі знання предмета, що далеко виходять за межі шкільних програм, – обов'язкова умова ефективної професійної діяльності вчителя, викладача.

Методична підготовка за фахом. У цьому блоці наведені власне педагогічні висновки з психологічних закономірностей розвитку особистості, її навчання і виховання; істотним є розуміння педагогами зв'язку психології з методиками викладання окремих навчальних предметів, їх вміння бачити і використовувати ці зв'язки.

Відповідно до прийнятого останнім часом компетентнісного підходу професійну діяльність педагога описують у відповідних категоріях. Так, В. Д. Шадріков [320] пов'язує педагогічну діяльність з такими *компетенціями*: особистісні якості, постановка мети і завдань педагогічної діяльності, мотивація навчальної та виховної діяльності, інформаційна компетенція, розробка програм педагогічної діяльності і прийняття педагогічних рішень, компетенції в організації навчально-виховної діяльності.

Не важко здогадатися, що в конкретного педагога всі компоненти професіограми або компетенції не можуть бути представлені рівномірно і максимально, природно, що якісь якості виявляються більш яскраво, якісь – менш. У результаті виникає певний *тип педагога*. Питання про типологію особистості педагогів безпосередньо пов'язано з проблемами їхньої психологічної просвіти. На сьогодні єдиної загально визнаної типології особистості педагога немає (і бути не може). Розглянемо деякі з них. Є. Г. Костяшкін [за 307] виділив чотири типи педагогів в залежності від домінуючих психологічних характеристик: інтелектуальний, вольовий, емоційний, організаторський.

Інтелектуальний тип характеризується схильністю до наукової роботи, насамперед, у сфері свого предмета, до читання літератури, ведення записів, спостережень, до аналізу своєї діяльності, до створення нових форм позаурочної роботи і т. ін. Учителям цього типу найкраще вдається ведення гуртків з вивченням певних тем, заняття з окремими учнями за спеціальними індивідуальними програмами, читання наукових лекцій, випуск інформаційних бюлетенів тощо. Для викладача вищого навчального закладу – це сфера власних наукових досліджень та керівництво науковою роботою студентів.

Вольовий тип педагога характеризується чіткістю й організованістю в роботі, імперативним тоном у відносинах, підвищеною владністю, постійною вимогливістю до себе і до учнів. Представник цього типу менш схильний до роздумів і міркувань, але більш зібраний, у його професійному почерку переважають якості керівника, а не порадирика, як у педагога інтелектуального типу.

Емоційний тип педагога відрізняється підвищеною здатністю відчувати переживання учня, його духовний світ, настрої, складні моменти внутрішніх колізій і співпереживати в цьому учневі. Його домінуюча професійна риса – тонкість сприйняття емоційного життя вихованців.

Організаторський тип – найбільш універсальний, а отже, і дуже цінний для будь-якої педагогічної роботи, особливо позаурочної. Як відомо, педагогічна діяльність є, перш за все, організаторською, адже, організовуючи життя і діяльність учнів, педагог тим самим забезпечує в заданому напрямку їх розвиток.

А. Б. Орлов [за 307], вважає, що типологія педагога повинна будуватися на тому, які *потреби, мотиви і цінності* є домінуючими, і розрізняє сім основних централій:

- 1) *егоїстична* – централія на інтересах свого «Я»;
- 2) *бюрократична* – централія на інтересах адміністрації, керівництва;
- 3) *конфліктна* – централія на інтересах колег;
- 4) *авторитетна* – централія на інтересах, запитах батьків учнів;
- 5) *пізнавальна* – централія на вимогах засобів навчання і виховання;
- 6) *альтруїстична* – централія на інтересах, потребах учнів;
- 7) *гуманістична* – централія на інтересах, проявах своєї суті і сутності інших людей (адміністратора, колег, батьків, учнів).

Є підходи до типології педагогів на підставі *стилів керівництва*: авторитарний, демократичний, ліберальний, непослідовний. Робляться спроби розрізняти типи педагогів за визначеними ними пріоритетами у навчально-виховній роботі – орієнтація на «розвиток» і орієнтація на «результативність».

У зв'язку із завданнями психологічної просвіти педагогів особливо цікавою, на наш погляд, є типологія, запропонована І.В. Вачковим [57; 58], яка спирається на уявлення про тривимірний простір педагогічної праці. У цьому просторі виділяються *три компоненти: особистість вчителя, педагогічне спілкування і діяльність*, які подаються як осі певної системи координат. По кожній осі розташовується в континуумі пара якостей: по осі «особистість» – від залежності до самостійності; по осі «спілкування» – від неприйняття до прийняття; по осі «діяльність» – від системи примусу до системи, спрямованої на розвиток.

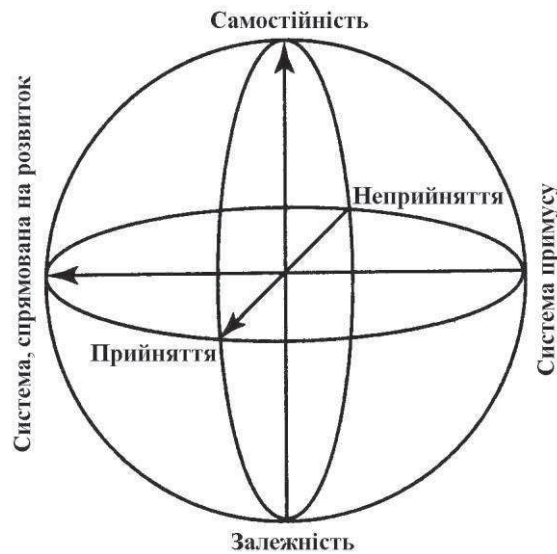


Рис. 2.1. Типологія педагогів за І.В. Вачковим

Ці осі задають вісім просторових кутів, що відповідають восьми типам педагогів, які дістали образні назви:

- 1) залежність – прийняття – система примусу: *«Штампувальник»*;
- 2) залежність – неприйняття – система примусу: *«Агресор»*;
- 3) залежність – неприйняття – система, спрямована на розвиток: *«Спостерігач»*;
- 4) залежність – прийняття – система, спрямована на розвиток: *«Майстер»*;
- 5) самостійність – прийняття – система примусу: *«Творець»*;
- 6) самостійність – неприйняття – система примусу: *«Маніпулятор»*;
- 7) самостійність – неприйняття – система, спрямована на розвиток: *«Нарцис»*;
- 8) самостійність – прийняття – система, спрямована на розвиток: *«Універсал»*.

Природно, що цілі, зміст, форми і методи психологічної просвіти значною мірою залежать від типології педагогів.

Стан психологічної культури педагогів та напрями її підвищення.

І спеціальні дослідження [21; 22; 28; 42; 85; 120; 165; 174; 181; 204; 227; 244 та ін.], і повсякденні спостереження за діяльністю навчальних закладів, на жаль, свідчать про досить низький рівень психологічної культури педагогів незалежно від їхнього стажу, спеціалізації і рангу. Вихователі, вчителі, викладачі вищих навчальних закладів, навіть ті, хто пропрацював не один рік, часом мають надзвичайно бідні та одноманітні відомості про психологічні особливості своїх вихованців, учнів, студентів, а також демонструють явну орієнтацію на усталені, шаблонні прийоми організації навчально-виховного процесу, які давно вже відстали від сучасних психолого-педагогічних ідей. У педагогічних колективах часто виникають різноманітні конфлікти, в основі яких знаходиться як психологічна глухота людей, невміння і небажання дослухатися один до одного, зрозуміти, пробачити, поступитися, поспівчувати, так і невміння керівних кадрів користуватися прийомами сучасного освітнього менеджменту.

Усе це настійно доводить необхідність *активізації роботи з психологічної просвіти педагогів навчальних закладів усіх типів і рівнів акредитації*. Проте є чимало свідчень і того, що саме робота практичних психологів з педагогами навчальних закладів є одним із слабких місць. Формально кожна концепція психологічної служби або план роботи окремого психолога обов'язково містять даний напрям, але реально він зовсім не є для психолога-практика основним, домінуючим [207; 227; 232; 296; 315].

Зазначене можна пояснити поєднанням низки чинників. Це можуть бути і професійні установки практичних психологів, орієнтованих на психологічний супровід педагогічного процесу або його забезпечення, яке вимагає розгорнутої роботи з дітьми або студентами, що не залишає часу на настільки ж розгорнуту роботу з педагогами. Це можуть бути і установки педагогів, які недостатньо розуміють роль психології як наукової основи педагогіки, що (як показали, наприклад, наші дослідження) ставляться до психології як до науки «цікавої, але від шкільної практики відірваної». Можливо, це визначається браком у самого практичного психолога необхідної компетентності для роботи з педагогами як з професіоналами, дорослими людьми, які мають сформовані педагогічні переконання і досвід. Безперечно, існує і невіра педагогічного колективу в професійні можливості психолога, нерозуміння взагалі цілей і завдань психологічної служби навчального закладу. Відіграють свою негативну роль й особистісні якості педагогів: ригідність переконань, знижена критичність стосовно своєї діяльності, уразливість і емоційна негнучкість. Нарешті, є причина, пов'язана з установками адміністрації школи, з уявленнями її керівників про статус психолога, завдання та напрями його роботи. Особливо

складною стає ситуація роботи з педагогічним колективом, якщо психолог за запитом адміністрації або за власною ініціативою проводить психодіагностичні дослідження. Ситуація психологічної діагностики, особливо спрямованої на особистісні параметри й комунікативну компетентність, не сприяє зростанню впевненості вчителя в собі і власній професійній успішності.

Аналіз змісту і форм роботи практичних психологів з педагогічним колективом дошкільних установ та загальноосвітніх шкіл показує, що вона дуже рідко здійснюється у формі психологічної профілактики, психодіагностичної або консультативної роботи, а психологічна просвіта має в основному інформаційний характер. Це проведення лекцій і семінарів, присвячених проблемам вікового розвитку дітей або питань їх індивідуальних особливостей, пізнавальної та мотиваційної сфер. У роботі ж психологічних служб вищих навчальних закладів психологічна просвіта викладачів або взагалі відсутня, або здійснюється вкрай фрагментарно.

Треба визнати, що організація психологічної просвіти педагогів як окремих (часто розрізнених) інформаційних заходів є найменш ефективною, оскільки психологічна інформація, яка просто повідомляється педагогам, часто не сприймається їхньою свідомістю і не змінює їхньої поведінки, особливо в тому випадку, якщо психологічна інформація значно розходиться з педагогічними стереотипами вчителів або має недостатню практичну спрямованість. Треба визнати і наявність у нинішніх вчителів значної орієнтації на «рецептурність» в педагогіці, на реалізацію готового та стандартного набору рекомендацій. Наш багаторічний досвід керівництва педагогічним експериментом переконливо це доводить. Багато вчителів, які в цілому позитивно ставилися до експериментальної роботи, з величезним трудом сприймали інформацію про психологічні основи пропонованих інновацій і, погоджуючись брати участь в експерименті, просили: «Дайте нам поурочне планування та конспекти уроків, і ми будемо робити так, як ви пропонуєте».

Крім подібної, «вузько технологічної» мотивації, багато вчителів звертається до психологічної інформації тільки в разі, якщо відчувають професійні проблеми і шукають те, що безпосередньо можна застосувати в практиці (як робити?). У результаті шкільні психологи майже ніколи або надзвичайно рідко торкаються проблем методичного озброєння педагога, наприклад, питань про психологічні засади та механізми конкретних психологічних прийомів розвивального або особистісно-орієнтованого навчання, психологічні умови підвищення мотивації навчання школярів, психологію проектного або інтерактивного навчання, сучасні інформаційно-комунікативні технології і т. д. У цьому зв'язку доцільно нагадати відому думку К. Д. Ушинського, висловлену ним у книзі «Людина як предмет

виховання», яка в сучасних умовах розвитку освіти набуває особливої актуальності: «Ми не говоримо педагогам – робіть так чи інакше, але говоримо їм: вивчайте закони тих психічних явищ, якими ви хочете керувати, і чиніть, у відповідності до цих законів і тих обставин, в яких ви хочете їх прикласти».

Таким чином, «психологічна некомпетентність» педагогів і «педагогічна малограмотність» психологів часто служать причиною їхньої розмови на «різних» мовах, що не сприяє ефективності спільної роботи педагогічного колективу. Така ситуація дозволяє визначити посаду і кваліфікацію шкільного психолога як «педагог-психолог», і тому він повинен досконало володіти проблематикою, пов'язаною з сучасною педагогічною психологією, але саме цей компонент професійної підготовки практичних психологів можна оцінити, на жаль, як недостатньо сильний [207; 227; 232; 296; 315].

Зі сказаного випливає очевидний висновок про складність і багатоплановість психологічної просвіти педагогів та її варіативність залежно від конкретних умов навчального закладу, що визначають її конкретні завдання. Тому треба виділяти різні *лінії психологічної просвіти педагогів* залежно від певних її параметрів:

- *за змістом* – відповідно до блоків професіограми педагога (особистісний розвиток, поглиблення психологічної компетентності, виокремлення «психологічної складової» спеціальних навчальних предметів, оволодіння психологічними засадами методики викладання окремих навчальних предметів);

- *за статусом адресатів* в педагогічному колективі (адміністрація і рядові педагоги);

- *за типом навчального закладу і спеціальності* (вихователі дошкільних установ, вчителі початкової школи, вчителі-предметники базової школи, вчителі старших профільних класів, вчителі ліцеїв і гімназій, викладачі вищої школи, що забезпечують різні блоки навчального плану);

- *за проблемами оволодіння педагогічною діяльністю* (адаптація молодих освітян до професії, вироблення креативності та інноваційної спрямованості досвідчених педагогів, недопущення та корекція професійної деформації особистості педагога);

- *за практичним застосуванням* психологічних знань у педагогічній діяльності (вивчення дітей, учнів, студентів; самоаналіз заняття; підготовка до позакласних заходів тощо);

- *за характером взаємодії* зі шкільною психологічною службою («запит – відповідь – реалізація – контроль» або «спільна дослідницька діяльність»).

У реальній роботі з психологічної просвіти педагогів ці лінії поєднуються і взаємодіють у найрізноманітніших комбінаціях залежно від конкретних

проблем педагогів, умов навчально-виховного процесу і запитів адміністрації навчального закладу. Унаслідок виникає напрям психологічної просвіти педагогів як *інтегративна система заходів, що відповідає конкретним потребам навчального закладу*. Наприклад, це може бути напрям «Розвиток комунікативних навичок молодих вчителів початкової школи» або «Психологічна основа індивідуалізації навчання у профільних класах загальноосвітньої школи», або «Застосування психодіагностичних процедур у роботі індивідуального куратора студентів-першокурсників» і т. д. Залежно від конкретного психолого-педагогічного наповнення таких напрямків визначається і методичний апарат психологічної просвіти педагогів.

Мета та особливості методики психологічної просвіти педагогів. Як показано вище, психологічна культура педагогів вимагає постійної уваги та просвітницької роботи з боку психологічної служби навчального закладу. *Метою* психологічної просвіти педагогів у найрізноманітніших її напрямках та формах є *змістовне збагачення, практична спрямованість, підвищення креативної і рефлексивної складових професійної наукової психологічної культури педагогів*. Інакше кажучи, у психологічній просвіті педагогів повинно відбуватися вдосконалення їхньої психологічної культури, саме вдосконалення, оскільки етап формування фундаменту професійної психологічної культури педагогів припадає на період навчання у вищому навчальному закладі. Відповідно до такого підходу зміст кожного конкретного напрямку психологічної просвіти педагогів визначається структурними складовими психологічної культури особистості, зверненими до знань, до почуттів і до дій. Однак цей зміст буде дієво реалізований тільки за умови забезпечення методичних підходів, адекватних потребам педагогічної аудиторії.

При визначенні таких підходів треба виходити з трьох *принципових позицій*. *По-перше*, психологічна просвіта педагогів, на відміну від аналогічної роботи з батьками, є не стільки загальноосвітньою, популяризаторською роботою в сфері психології (хоч і має практичну спрямованість на оптимізацію виховання дітей), скільки досить чіткою навчальною роботою. Тобто про психологічну просвіту педагогів можна і потрібно говорити як про процес навчання в єдності його освітніх, виховних та розвивальних завдань. *По-друге*, психологічна просвіта педагогів вимагає врахування та реалізації основоположних позицій методики навчання психології. *По-третє*, психологічна просвіта педагогів – це навчання дорослих людей з уже сформованою життєвою позицією та професійними якостями і тому має ґрунтуватися на особливостях андрогогіки.

Загальновизнано, що педагогічна робота з дорослими вимагає усвідомлення специфіки їхнього вікового періоду [66; 192; 230; 307], освітнього

рівня, розуміння нагальних потреб їх професійної діяльності, умілої реалізації основних принципів навчання дорослих, володіння методами, адекватними завданням навчання дорослих [32; 98; 114; 159; 218], сучасними педагогічними технологіями, що стимулюють самостійну, творчу пізнавальну активність [3; 11; 13; 14; 17; 27; 29; 31; 35; 44; 51; 54 та ін.]. Відповідно, *основоположні позиції* у визначенні підходу до організації процесу навчання дорослих і психологічної просвіти педагогів, зокрема, полягають у наступному.

1. Провідну роль у процесі навчання відіграє той, хто навчається, залежно від об'єктивних потреб і суб'єктивних запитів якого і визначаються як зміст, так і провідні методи навчання.

2. Дорослий, який навчається, вже має неабиякий життєвий (побутовий, соціальний, професійний) досвід, який може бути використаний як важливе джерело навчання як його самого, так і його колег.

3. У процесі навчання «дорослий учень» усвідомлює себе як самодостатню особистість і прагне до самореалізації, самостійності, самоврядування і саморозвитку, дуже чутливо ставиться до врахування в процесі навчання його думки і переконань.

4. Доросла людина найчастіше навчається для вирішення важливої життєвої проблеми і досягнення конкретної мети, абстрактне завдання «підвищення загального рівня розвитку», як правило, достатньої мотиваційної сили для дорослого не має.

5. Дорослий, який навчається, розраховує на невідкладне застосування отриманих умінь і навичок, знань і якостей як у процесі навчання, так і в професійній діяльності та спілкуванні.

6. Навчальна діяльність «дорослого учня» значною мірою залежить від часових, просторових, побутових, професійних і соціальних факторів, які або ускладнюють процес навчання, або сприяють йому.

7. Процес навчання «дорослого учня» повинен бути організований у вигляді спільної діяльності з тим, хто навчає, на всіх його етапах: планування, реалізації, оцінювання та корекції.

8. Оцінювання діяльності і навчальних результатів дорослого в процесі навчання має бути максимально демократичним і орієнтованим, насамперед, на стимулювальну і розвивальну функції.

Процес навчання, побудований на таких підходах, забезпечує на всіх його етапах провідну роль того, хто навчається, який є *активним елементом, рівноправним суб'єктом процесу навчання*. Це визначає необхідність будувати процес навчання як реальну *спільну діяльність* «учня» і «вчителя» та забезпечити провідну роль того, хто навчається, в побудові і здійсненні програми навчання, у підготовці та реалізації навчального процесу.

Отже, визначальними в процесі навчання дорослих є взаємовідносини й характер взаємодії між усіма його учасниками, у зв'язку з чим необхідно виділити характерні *особливості методики психологічної просвіти педагогів*:

- максимальне використання методів підвищення пізнавальної активності педагогів, формування їх самостійного творчого мислення;
- формування в педагогів орієнтації на самостійне вирішення проблем, тобто зняття установки на «готовий рецепт»;
- недирективний характер навчання, демократична атмосфера спілкування в навчанні, максимально спрямована на вільний прояв власної позиції педагогів;
- рівноправна взаємодія психолога і педагога, яка в певних ситуаціях переходить у взаємне навчання з метою подолання «психологічної некомпетентності» педагогів і «педагогічної малограмотності» психологів;
- обговорення змісту, форм і методів навчання в навчальній групі, у разі необхідності їх корекція та уточнення;
- постановка реальних, професійно значущих проблем та забезпечення необхідних для їх вирішення знань, навичок та особистісних якостей;
- у вирішенні навчальних проблем орієнтація навчання на досягнення практично значущих результатів і перенесення їх в умови реальної практичної діяльності, перевірка з її допомогою отриманих результатів навчання;
- уточнення та відпрацювання розподілу професійних функцій між педагогами і психологами, зокрема формування умінь педагогів компетентно формулювати запит до психолога й адекватно реалізовувати його рекомендації;
- широке використання ігрових імітаційних методів навчання, які забезпечують психотерапевтичний та психокорекційний ефект;
- прийняття на себе відповідальності за процес навчання педагогами і психологом, який проводить заняття;
- відсутність у викладача права одноосібного контролю навчання кожного члена навчальної групи, оцінювання результатів навчання відбувається за участю всіх її членів;
- активне використання діалогових форм організації навчальної діяльності, які створюють невимушену атмосферу «взаємонавчання».

Ці особливості методики психологічної просвіти педагогів безпосередньо реалізуються в організаційних формах (видах навчальних занять) і конкретних методах забезпечення взаємодії психолога з педагогами.

Організаційні форми та методи психологічної просвіти педагогів.

Організаційні форми та методи психологічної просвіти педагогів

класифікуються за ознаками тривалості, контингенту слухачів та ступенем опосередкованості та наведені в таблиці 2.2.

Перше, на що треба звернути увагу в наведеному переліку організаційних форм психологічної просвіти педагогів, – це *відсутність* у ньому *лекційної форми*. Це пояснюється тим, що ми погоджуємося з думкою багатьох методистів, які вважають, що для післядипломної освіти фахівців і педагогів традиційні лекції внаслідок їх орієнтування переважно на інформаційну функцію і пояснювально-ілюстративні методи не є оптимальною формою. Нетрадиційні лекції (проблемні, бінарні, лекції-візуалізації, лекції із заздалегідь запланованими помилками, лекції-прес-конференції, лекції-бесіди, лекції-дискусії, лекції з аналізом конкретних ситуацій), звичайно, були б більш ефективними для психологічної просвіти педагогів. Однак у цьому напрямку роботи психологічної служби навчального закладу, особливо в умовах дефіциту часу, перевагу треба надавати активним комунікативним методам.

Одним з таких методів є *тренінг*, який характеризується тим, що в процесі навчання активізується весь особистий досвід учасника і йому забезпечується можливість набувати нові знання та вміння в умовах коригуючої реакції групи. Людина отримує можливість усвідомити ті сильні сторони, які допомогли їй досягти успіху, і ті, що послужили причиною невдач. Тренінги як добування цінного досвіду в дії спільно з ведучими та іншими учасниками групи максимально практичні. Тренінги – це змістовні вправи, рольові та психологічні ігри, деякі провокації, навчальна парна і групова робота, живе спілкування, складні завдання, інтригуючі запитання і постійний розвиток. Саме тому тренінги в наш час так широко популярні і в роботі практичних психологів освітніх установ з педагогами.

Проте існує думка, що при проведенні тренінгових занять у педагогічному колективі порушується ціла низка класичних правил: психолог як тренер є членом даного колективу, він залучений в особистісні й професійні стосунки з учасниками групи, займає в ній ту чи іншу позицію, у членів групи також є статусні, функціонально закріплені позиції, які вони прагнуть зберегти і в сьогоденні, і в майбутньому; тренінг відбувається в тому самому просторі, що й реальна життєдіяльність колективу; участь у тренінгу визначається найчастіше не особистою ініціативою педагогів, а іншими мотивами або факторами. Виходячи з цього, можна стверджувати, що класичні, цілісні за часом і структурою тренінги в умовах психологічної просвіти педагогів є ефективними в разі дотримання певних умов, зокрема залучення «стороннього» тренера та створення змішаних тренінгових груп з педагогів різних навчальних закладів (але, природно, одного типу).

Таблиця 2.2.

Організаційні форми психологічної просвіти педагогів

Тривалість Контакти Контингент	Постійні		Разові		
	безпосередні	опосередковані	безпосередні	опосередковані	
206	Коллективні	<ul style="list-style-type: none"> • Тренінги комунікативних якостей та особистісного зростання • Семінар-тренінг «Психологічні основи педагогічної діяльності» • Психологічна підтримка роботи творчих груп та методичних об'єднань • Консультації до участі у педагогічних радах, психолого-педагогічних консилиумах • Школа педагога-початківця • Проблемний семінар «Ефективний менеджмент в освіті» • Консультації з підготовки до атестаційних заходів • Консультації з науково-дослідної та конкурсної роботи 	<ul style="list-style-type: none"> • Випуск «Психологічного бюлетеня» • Обговорення психологічних проблем на форумі сайту навчального закладу • Консультації у «Куточку психолога» на сайті навчального закладу 	<ul style="list-style-type: none"> • Круглий стіл • Мозковий штурм • Психолого-педагогічні конференції • Велика психологічна гра • Проектна діяльність • Тиждень психології • Психологічний КВК • Ділова гра 	<ul style="list-style-type: none"> • Буклети з певних питань • Пам'ятки педагогам • Виставки літератури в бібліотеці • Інформаційні листки «Що нового в Інтернеті»
	Індивідуальні			<ul style="list-style-type: none"> • Участь в психодіагностичних дослідженнях та складанні характеристик учнів • Участь у заходах з психологічної просвіти учнів та батьків 	

Зазначені складності проведення класичних тренінгів з успіхом долаються в умовах проведення *тренінгу-семінару* як інтегративної організаційної форми, що містить як елементи тренінгу, так і несе ознаки навчального заняття семінарського типу. Саме тренінг-семінар в умовах психологічної просвіти педагогів має потужний потенціал розвитку та закріплення виключно важливих професійно-педагогічних якостей – комунікативних [29; 58; 77; 120; 127; 184; 202; 204; 240; 241; 295]. Для комплексної реалізації завдань психологічної просвіти педагогів доцільним є використання саме тренінгу-семінару як інтегративної форми навчальної та тренінгової роботи, орієнтованої, у першу чергу, на застосування різноманітних активних засобів взаємодії як слухачів з викладачем-тренером, так і між учасниками навчально-тренінгової групи. Виходячи з наявного у нас досвіду, можемо з упевненістю стверджувати, що семінар-тренінг є одним з найбільш ефективних способів організації психологічної просвіти педагогів [288].

Мету тренінгу-семінару ми вбачаємо у підвищенні психологічної компетентності педагогів навчального закладу у професійній діяльності. Ця мета конкретизується в таких взаємопов'язаних завданнях:

- поглиблення знань про психологічні закономірності навчання і виховання;
- опанування знань про психологічні особливості різних вікових періодів життя людини;
- поглиблення знань та розвиток професійно значущих умінь у сфері педагогічного спілкування з вихованцями, учнями, студентами та колегами;
- усвідомлення психологічних особливостей науково-педагогічної діяльності та шляхів її опанування;
- збагачення і поглиблення знань про власні особистісні риси в контексті професійної діяльності;
- розвиток професійно значущих навичок і вмінь та якостей особистості педагога.

Як відомо, спільним для всіх різновидів тренінгів-семінарів є орієнтація на широке використання навчального ефекту групової взаємодії, реалізація принципу активності учасника внаслідок включення в навчання елементів дослідження, наявність своєрідного варіанту навчання за моделями. Атмосфера психологічної безпеки та комфорту, яка створюється в ході тренінгу-семінару, дозволяє учасникам групи проявити сукупність стереотипів поведінки і, отримавши зворотний зв'язок, усвідомити певні помилки під час виконання професійної діяльності та взаємодії з людьми, проаналізувати власні можливості більш продуктивних підходів до професійних та комунікативних завдань. У тренінгу-семінарі використовуються техніки та прийоми, розроблені

в межах певних психологічних та психотерапевтичних шкіл та відповідним чином адаптовані до специфіки підвищення кваліфікації педагогів у межах концепції їх професійного розвитку.

Стрижнева ідея тренінгу-семінару полягає в дослідженні актуальних проблем навчально-виховного процесу шляхом аналізу основних теоретичних понять, виявлення дієвих психологічних закономірностей, аналізу основних протиріч, формулювання психолого-педагогічних висновків у результаті їх моделювання в різноманітних активних методах навчання: рольових іграх, навчальних проектах, «мозкових штурмах», прийомах програмованого, проблемного та особистісно-орієнтованого навчання. При проведенні тренінгу-семінару в умовах вищого навчального закладу доцільно, щоб його учасники на час «перетворювалися на студентів», які навчаються в умовах кредитно-модульної системи. Зміст тренінгу-семінару необхідно роділити на змістові модулі, а різні види роботи слухачів (активна участь у роботі навчальних груп, програмований контроль знань, презентація власного педагогічного досвіду, відеовиступ, виконання психодіагностичних методик тощо) оцінювати в балах за 100-бальною шкалою. Слухачі тренінгу-семінару, «приміряючи» на себе роль студента, ніби «зсередини» досліджують навчально-виховний процес у вищому навчальному закладі, причому аналізу підлягають не тільки раціональні його компоненти, а й не менш важливі емоційні реакції учасників.

Виняткове значення в роботі навчального закладу є *діяльність методичних об'єднань і творчих груп учителів-предметників і класних керівників* (в умовах вищого навчального закладу – методичні семінари викладачів і кураторів груп). У цих видах діяльності роль практичних психологів полягає в науковому керівництві та консультаційній підтримці. Саме у творчій співпраці з практичними психологами педагоги визначають актуальні напрямки своїх методичних зусиль, знаходять психологічні основи для розробки цих напрямів, опановують вміння побудови і проведення формувального педагогічного експерименту.

Особливе місце в системі психологічної просвіти педагогів посідають *спеціальні форми* (наприклад «Школа педагога-початківця» або проблемний семінар «Ефективний менеджмент в освіті») як такі, що орієнтовані на конкретні запити молодих педагогів та адміністративного апарату навчального закладу. І ці форми повинні бути максимально наближені до вимог практичної спрямованості, рефлексивності та активізації пізнавальної діяльності слухачів.

Незважаючи на те, що *консультацію* часто сприймають як звичну і нецікаву форму педагогічної діяльності, в межах психологічної просвіти педагогів саме консультації набувають особливого значення й дієвості. Маються на увазі, звичайно, не формально-рутинне їх проведення за графіком

«для галочки», а приуроченість до різноманітних форм професійної діяльності педагогів. У першу чергу, це консультаційна допомога практичного психолога педагогам у їх спільній підготовці до проведення педагогічних рад навчального закладу (в умовах вищої школи – методичних рад та семінарів) або підготовці до сучасного і дієвого психолого-педагогічного консилиуму. Психолого-педагогічний консилиум являє собою дорадчий, систематично діючий орган школи і є однією з форм взаємодії фахівців освітньої установи, які об'єднуються для психолого-педагогічного супроводу навчально-виховного процесу. Завдання психолого-педагогічного консилиуму полягають у прийнятті колективного рішення про специфіку змісту просвіти та навчання; виявленні характеру та причин відхилень у навчанні і поведінці учнів; розробці плану спільних психолого-педагогічних заходів з метою корекції освітнього процесу; практичному вирішенні проблеми попередження шкільної дезадаптації учнів; участь у вирішенні складних, конфліктних ситуацій тощо. Досягнення всіх цих завдань потребує об'єднаних творчих зусиль всього педагогічного колективу та психологічної служби навчального закладу.

Іншим напрямом ефективної і практично значущою консультаційної роботи психологічної служби навчального закладу з педагогами є надання їм консультаційної допомоги в підготовці та проходженні (проведенні) різних заходів, пов'язаних з атестаційними і конкурсними справами. Це, наприклад, науково-психологічна допомога в підготовці та психотерапевтична підтримка у проведенні відкритих уроків і позакласних заходів або наукове консультування педагогів з питань підготовки опису власного педагогічного досвіду як елемента документації, необхідної для проходження атестації. Зауважимо, що труднощі вчителів в цьому виді робіт загальновідомі, особливо у тому, що стосується опису методологічного апарату та психологічного обґрунтування власних педагогічних напрацювань. Консультаційна підтримка психологів особливо необхідна педагогам, які є включеними в різноманітні психолого-педагогічні експерименти і виконують, по суті, наукові психолого-педагогічні дослідження. Участь окремих педагогів загальноосвітніх шкіл у конкурсах типу «Учитель року» так само вимагає консультаційної допомоги психолога в підготовці до них. Прикладами можуть бути хоча б такі елементи конкурсної програми, як психолого-педагогічний аналіз відвіданого уроку або презентація власного педагогічного досвіду, або підготовка та відеозапис уроку для заочного туру конкурсу.

Особливу увагу треба звернути на *участь окремих вчителів у деяких формах професійної діяльності практичних психологів*. Це, наприклад, психодіагностичні дослідження, в яких вчителі можуть бути і респондентами у певному опитуванні, і експертами у методі узагальнення незалежних

характеристик, і повноправними помічниками та колегами психолога-дослідника. Така участь не тільки надасть технічну допомогу психологам у проведенні психодіагностичної роботи, а й (що набагато важливіше!) можливість творчим педагогам набути навичок у проведенні, обробці, аналізі та подальшому використанні результатів таких досліджень у практичній педагогічній діяльності. Така форма обов'язкової роботи, як складання психолого-педагогічних характеристик учнів, на наш погляд, взагалі має виконуватися спільно працівником психологічної служби і класним керівником (у вищих навчальних закладах – куратором студентської групи).

Інші форми психологічної просвіти педагогів (випуск «Психологічного бюлетеня», обговорення психологічних проблем на форумі сайту навчального закладу, консультації у «Куточку психолога» на сайті навчального закладу, круглий стіл, мозковий штурм, психолого-педагогічні конференції, велика психологічна гра, проектна діяльність, тиждень психології, психологічний КВК, ділова гра, буклети з певних питань, пам'ятки педагогам, виставки літератури в бібліотеці, інформаційні листки «Що нового в Інтернеті») за засобами організації та психолого-педагогічними особливостями аналогічні організації роботи з психологічної просвіти батьків і особливих коментарів не потребують. Крім того, практично всі вони (за винятком пам'ятки для педагога) можуть бути призначеними водночас і батькам, і педагогам, що, в свою чергу, забезпечує покращення їхньої взаємодії в навчально-виховному процесі.

4.2. Ціннісні детермінанти становлення професійної культури майбутнього педагога

Необхідність підвищення рівня професійної культури майбутнього вчителя визначається потребою суспільства у вдосконаленні підготовки фахівців на етапі навчання у ВНЗ. У цьому контексті вивчення складових професійно-психологічної культури студентів-майбутніх вчителів та визначення підходів до забезпечення психологічного супроводу їх професійного становлення видається вельми актуальним.

Професійна культура педагога завжди перебувала в центрі уваги наукових досліджень як неоднозначний особистісний і соціальний феномен. Суспільство ставить нові вимоги до професійної культури педагога, адже хоче бачити в ньому не лише носія окремих педагогічних функцій, але й гармонійно розвинену, соціально активну особистість з конкретно визначеним духовно-творчим потенціалом.

Вивчення професійної культури особистості проводилось багатьма дослідниками. Більша частина відомих робіт присвячена дослідженню психологічної культури у контексті професійної діяльності як складової