

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

Устименко С.Ф.

Сучасний вчитель в системі інноваційного навчання

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

Маркова А.К. (1993) відносить професійні знання, професійні уміння, позиції і установки, а також готовність до виконання відповідної діяльності і професійно-психологічні особистісні властивості. Так же широко трактує професійно-психологічну компетентність Алферов А.Д., відносячи до неї сукупність психологічних знань, умінь і навичок, а також уміння використовувати ці знання в роботі з учнями; рівень розвитку пізнавальних процесів вчителя, особливості його емоційної і вольової сфери, риси характеру; здатність орієнтуватися, обирати раціональний спосіб спілкування; педагогічно грамотно і тривалий час впливати на психіку дитини для її гармонійного розвитку (1988).

Таке означення професійно-психологічної компетентності свідчить про те, що дане поняття ще не сформоване остаточно, але в аспекті даного дослідження важливим є факт віднесення до структурних компонентів компетентності не лише операційних компонентів педагогічної діяльності, а і особливостей особистості вчителя. Дослідник Лук'янова М.І. звужує поняття психолого-педагогічної компетентності до сукупності певних властивостей особистості педагога, до яких вона насамперед відносить рефлексивність, гнучкість, емпатичність, комунікабельність, емоційну привабливість і здатність до співробітництва (2001). Перелічені якості вважаються автором професійно значущими якостями вчителя, які забезпечують ефективність педагогічної діяльності. Отже, даний втр акцентує свою увагу саме на особистісних якостях, не принижуючи в той же час роль психолого-педагогічних знань, умінь і навичок.

Психологічну компетентність Калашнікова М.Б. розглядає як багаторівневе особистісне утворення, засноване на позитивних мотивах вибору професії, сукупності знань, умінь і навичок, рефлексивній діяльності та здатності до ефективного здійснення професійно-педагогічної діяльності (2005, с.50). Крім того, проблемі професійно-педагогічної компетентності присвячені дослідження Маркової А.К (1993, 1996), Мітіної Л.М.(1998, 2004), Кузьміної Н.В.(1990) та інших.

Таким чином, в психолого-педагогічних дослідженнях приділено достатньо уваги проблемі психолого-педагогічної компетентності, але існує термінологічна невизначеність, відсутність єдиного підходу до визначення структурних компонентів професійної компетентності вчителя. В той же час всі дослідники підкреслюють, що саме психолого-педагогічна компетентність є запорукою ефективного розв'язання вчителем педагогічних завдань і що інструментом впливу на дітей у навчально-виховному процесі є не тільки професійні знання та вміння, а і особистість вчителя, насамперед його професійно значущі якості.

З метою вивчення особистісних проявів сучасного вчителя, який працює в умовах інноваційного навчання, була використана методика Г.В.Резапкіної, розроблена у 1999 році "Психологічний портрет вчителя", яка дає змогу проаналізувати систему пріоритетних цінностей сучасного вчителя, його психоемоційний стан, особливості самооцінки та стиль

викладання. Дана методика передбачає три типи відповідей, одну з яких має обрати опитуваний. В якості випробуваних виступили вчителі інформатики та вихователі групи подовженого дня, які перебували на курсах підвищення кваліфікації в Криворізькому педагогічному інституті. Загальна кількість опитаних становить 50 осіб.

Результати опитування представлені в таблицях 1-2.

Спочатку здійснимо загальний аналіз відповідей на питання даної методики, які представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

Результати опитування вчителів

Оцінювані параметри	Типи відповідей (№ = 50)					
	1		2		3	
	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
Пріоритетні цінності	12	24	16	32	22	44
Психо-емоційний стан	15	30	24	48	11	22
Самооцінка	15	30	19	38	16	32
Стиль викладання	20	40	9	18	21	42
Достовірність	28	56	18	36	4	8

За параметром "Пріоритетні цінності" відповіді першого типу означають, що вчителю близькі інтереси учнів та їх проблеми, що спілкування з ними приносить задоволення, а учні почуваються безпечно і комфортно у взаємодії з таким вчителем. На жаль, з даної вибірки лише 24% вчителів обрали відповідь даного типу. Відповіді другого типу свідчать про те, що вчителі більшою мірою орієнтуються на підтримку колег, а стосунки з учнями не носять особистісного характеру, а можливо навіть характеризуються недовірою і відчуженням. Відповіді такого типу, як видно з таблиці, властиві 32% вчителів, тобто третина опитаних педагогів не орієнтовані на оптимальну взаємодію з учнями. Відповіді третього типу характеризують вчителів, коло інтересів яких знаходиться за межами шкільних проблем, у іншому життєвому просторі, де вони знаходять більше можливостей для самореалізації. Таких вчителів виявилась більшість, а саме – 44%. Таким чином, в цілому для 76% вчителів робота в школі не є їх покликанням.

За параметром "Психоемоційний стан" відповіді першого типу означають, що в цілому психоемоційний стан неблагополучний; робота в школі для таких вчителів пов'язана з нервово-емоційним напруженням і

забирає багато фізичних і душевних сил. Як свідчать дані таблиці, 30% вчителів обрали саме відповіді першого типу. В той же час, 48% вчителів дали відповіді другого типу, що є свідченням того, що вони здатні співпереживати і сприймати стан іншої людини, але їх емоційний стан значно залежить від зовнішніх чинників. Несприятливе сполучення обставин вибиває їх із рівноваги і тоді вони випробують почуття тривоги, роздратування, що може негативно позначитись на ефективності педагогічної діяльності. Лише 22% вчителів, тобто п'ята частина з них, відмітили у себе сприятливий емоційний стан, емоційну стабільність, передбачуваність і працездатність, здатність приймати рішення при високій відповідальності за їх наслідки. Ці якості позитивно впливають на ефективність педагогічної праці.

Як видно з таблиці, лише 30% опитаних вчителів мають позитивне самосприйняття, впевненість у собі, відрізняються творчим підходом до розв'язання педагогічних завдань, здатні сприймати учня як особистість, мають почуття гідності, здійснюють психологічну підтримку, що характерне для вчителів зі стійкою позитивною самооцінкою. Нестійку самооцінку, залежність від думки інших людей демонструють 38% вчителів, які за параметром "Самооцінка", обрали відповідь другого типу. В ситуації успіху у таких педагогів з'являється впевненість у собі, здатність здійснювати вплив на учнів, формувати у них позитивну самооцінку. Під час невдач самооцінка таких вчителів знижується і це ускладнює розв'язання професійних завдань. Оцінюючи свій стиль педагогічної діяльності, 42% опитаних вчителів обрали відповіді третього типу, що характеризує орієнтацію на демократичний стиль викладання, співробітництво з учнями, стимуляцію їх самостійності, залучення учнів до прийняття рішень, врахування особистісних якостей, що, безперечно, сприяє ефективності навчання. На жаль, значна кількість вчителів схильна до авторитарних тенденцій у викладанні, оскільки 40% з них надали перевагу відповідям першого типу, які характеризують прагнення педагога самостійно приймати рішення, встановлювати жорсткий контроль за виконанням пред'явлених вимог, що пригнічує активність і самостійність учнів. Позитивним є той факт, що лише незначна частина вчителів, а саме 18% проявили схильність до ліберального стилю викладання, котрий оцінюється як неефективний у педагогічній діяльності, позаяк організація і контроль діяльності учнів здійснюється без системи, вчитель виявляє нерішучість і коливання, що не сприяє продуктивності педагогічної діяльності. Показники першого і другого типу відповідей за параметром "Достовірність" свідчать, що 92% вчителів дали правдиву відповідь і отже результати опитування можна вважати достовірними.

Таким чином, узагальнюючи результати проведеного аналізу, можна дійти висновку, що, по-перше, лише незначна частина опитаних вчителів у педагогічній діяльності вбачає своє покликання, спілкування з учнями для них не лише виробнича необхідність, а і духовна потреба; по-друге, більшість вчителів (сукупно це становить 78%) характеризується нестійким

або несприятливим психоемоційним станом, що знижує їх працездатність; по-третє, що самооцінка вчителів майже рівною мірою характеризується як позитивна, нестійка і занижена; по-четверте, що 61% вчителів характеризуються наявністю авторитарних і ліберальних тенденцій. Переважання у значної частини вчителів означених тенденцій також ускладнює організацію навчально-виховного процесу на принципах гуманізації.

Отже, в цілому слід зауважити, що по всіх параметрах переважають негативні тенденції, що може свідчити про наявність професійного вигоряння і за цих умов неможливості ефективно діяти в інноваційному освітньому просторі.

З метою виявлення описаних вище тенденцій в залежності від стажу роботи в школі співставимо дані дослідження трьох груп вчителів з різним стажем педагогічної діяльності. Для цього виділимо групу вчителів, стаж яких становить від 1 до 10 років (всього 10 вчителів), групу вчителів зі стажем роботи в школі від 11 до 29 років (всього 25 вчителів) і групу вчителів, стаж яких становить від 30 до 40 і більше років (всього 15 вчителів). Результати співставлення представлені в таблиці 2.

Якщо співставити пріоритетні цінності педагогів в залежності від стажу, то стає очевидним, що у перших двох вікових категоріях переважають відповіді третього типу, відповідно 70% у першій групі вчителів і 48% у другій групі, а у тих вчителів, стаж яких становить 30-40 років, переважають відповіді другого типу (53,3% вчителів). Відповіді третього типу згідно методики інтерпретуються таким чином, що педагоги не розглядають школу як можливість для самореалізації, що коло їх інтересів не вичерпується шкільними проблемами. Відповіді другого типу свідчать, що стосунки з учнями не мають особистісного характеру. Лише 30% вчителів розглядають роботу в школі не як виробничу необхідність, а отримують задоволення від спілкування з учнями і всі вони є представниками першої групи вчителів, стаж роботи в школі яких не перевищує 10 років. В решті груп вчителів зі стажем від 11 до 40 років відповіді першого типу становлять відповідно 20% і 26,7%. З цих даних слідує, що, по-перше, серед всієї вибірки опитаних вчителів лише незначна їх частина, а саме 24% (12 осіб із 50) вважають роботу в школі своїм покликанням і місцем для самореалізації своїх творчих потенцій; по-друге, чим більшим є стаж роботи в школі, тим більше стає вчителів, для котрих педагогічна діяльність не є пріоритетною цінністю. Напрошується висновок, що лише педагоги, які працюють в школі незначну кількість часу, розглядають свою діяльність як засіб самореалізації, як можливість творчої плідної праці. Цей факт можна пояснити тим, що має місце неупереджений погляд на роботу вчителя, ще не напрацьоване стереотипне відношення до учнів, не закріплені прийоми і методи роботи з дітьми, немає значного рівня професійного вигоряння. Зі збільшенням стажу роботи в школі у педагогів починають переважати відповіді другого типу, відповідно 32% у другій групі вчителів і 53,3% у третій групі, що свідчить

про збільшення кількості вчителів, для яких зростає роль признання колег, їх підтримка і думка, тобто збільшується орієнтація не на процес педагогічної діяльності, а на зовнішні чинники, одним з яких є схвалення колег. У таких педагогів стосунки з учнями не мають особистісного характеру, або в гіршому випадку пронизані почуттям недовіри, що негативно впливає на продуктивність їхньої діяльності.

Таблиця 2

Залежність проявів характеристик від стажу роботи в школі

Параметри оцінювання		Пріоритетні і цінності	Психоемоц. стан	Самооцінка	Стиль викладання	Достовірність	
Стаж роботи в школі	30-40 років	%	20	-	76	33,3	-
		К.	3	-	9	5	-
		%	53,3	53,3	24	26,7	53,3
		К.	8	8	6	4	8
		%	26,7	46,7	-	40	46,7
		К.	4	7	-	6	7
	11-29 років	%	48	28	20	40	8
		К.	12	7	5	10	2
		%	32	40	40	12	32
		К.	8	10	10	3	8
		%	20	32	40	48	60
		К.	5	8	10	12	15
	1-10 років	%	70	40	20	60	20
		К.	7	4	2	6	2
		%	-	60	30	20	20
		К.	-	6	3	2	2
		%	30	-	50	20	60
		К.	3	-	5	2	6

Що стосується психоемоційного стану вчителів, то тут простежується аналогічна тенденція: зі збільшенням стажу роботи зростає почуття тривоги, безсилля, втомленості, роздратування, почуття неможливості змінити будь що, про що свідчить перевага відповідей першого типу, відповідно у першій групі вчителів таких відповідей зовсім немає, в другій групі їх 40% і в третій – 46,7% і значна кількість відповідей другого типу, що свідчить про те, психоемоційний стан вчителів починає залежати від зовнішніх чинників. Аналіз даних, що характеризують стан самооцінки, дозволяє дійти висновку,

що найбільш позитивне самосприйняття властиве вчителям першої групи, стаж роботи яких не перевищує 10 років, оскільки 50% вчителів цієї групи дали відповіді першого типу. Вони здатні створювати атмосферу довірчого спілкування, ставляться до учнів як до особистості, вони спонтанні, демократичні, впевнені в собі, що в свою чергу сприяє формуванню реалістичного ставлення до себе у учнів. Педагоги другої групи рівною мірою давали відповіді першого і другого типу – по 40% , а ось педагоги третьої групи зі стажем роботи від 30-40 років переважно давали відповіді третього типу, що складає у першому випадку 24%, а у другому – 76%. Відповіді першого типу у цій групі вчителів повністю відсутні. Високий відсоток відповідей третього типу свідчить про установку на негативне сприйняття оточуючих, про прагнення принижувати значення особистості, що заважає діяти впевнено, створювати творчу атмосферу на уроці. Такі педагоги схильні вдаватися до психологічного захисту. Отже, з віком самооцінка піддається певній трансформації, збільшується її нестійкість, з'являється залежність від думки інших людей, що може обмежувати можливість ефективного виховного впливу.

Аналіз відповідей опитаних відносно стиля їх педагогічної діяльності дозволяє говорити про те, що найбільше схильні до співробітництва з учнями педагоги першої групи, оскільки 60% з них дали відповіді третього типу, які свідчать про те, що учні для них виступають як рівноправні партнери, що вони підтримують і розвивають їх самостійність, прислухаються до їхньої думки, враховують не лише успіхи у навчальній діяльності, а і особистісні якості учнів. Основними методами впливу таких педагогів є порада, прохання , стимулювання до дії. Вони гнучкі у виборі способів реагування, відкриті у спілкуванні з учнями і колегами, характеризуються високим ступенем прийняття себе і задоволеності професією. У другій групі вчителів, стаж педагогічної діяльності яких складає від 11 до 29 років переважають відповіді першого типу (48% опитаних), що свідчить про наявність авторитарних тенденцій у стилі викладання, що такі педагоги схильні самостійно без урахування думки учнів приймають рішення, мало враховують особистісні якості вихованців. Ці особливості викладацького стилю обмежують можливість виховного впливу, оскільки учні втрачають активність, самостійність і починають орієнтуватися на оцінку педагога. У третій групі вчителів, як видно з даних таблиці, відповіді першого типу незначно переважають над відповідями третього типу, відповідно 40% і 33,3%, тобто близько половини цих педагогів схильні до авторитарних тенденцій і третина до ліберальних проявів, що виявляється у прагненні уникати конфліктів, душевної напруги, у проявах нерішучості, коливаннях, що не сприяє продуктивності їхньої праці. Порівняно з іншими групами вчителів ліберальні тенденції мають найвищий показник – 26,7%, тобто майже третина педагогів цієї групи, але він не має абсолютного значення, тому що в інших групах цей показник коливається в межах 12% - 20%.

Таким чином, найбільше представлений демократичний стиль співробітництва у першій групі вчителів, що узгоджується з даними стосовно їх пріоритетних цінностей; авторитарний стиль більшою мірою властивий групі вчителів зі значним стажем педагогічної діяльності, що може бути пов'язане з виявленими особливостями їхньої самооцінки, а ліберальний стиль з незначною перевагою представлений у групі вчителів, стаж яких становить більше 30 років.

Перевага відповідей першого і другого типу за параметром “Достовірність” у всіх трьох групах вчителів свідчить про високий ступінь щирості випробуваних і їх здатності об'єктивно оцінювати себе.

Таким чином, проведений аналіз дозволяє зробити наступні загальні висновки з представлених даних.

По-перше, зі збільшенням стажу роботи в школі відбувається переоцінка пріоритетних цінностей, педагогічна діяльність перестає сприйматися як духовна потреба, як важлива можливість для самореалізації.

По-друге, зі збільшенням стажу роботи в школі зростає тенденція до емоційного вигоряння, про що свідчать зміни у психоемоційному стані вчителів, який характеризується зростанням залежності від зовнішніх чинників, появою тривоги, втоми і роздратування.

По-третє, зі збільшенням стажу роботи в школі піддається негативній трансформації самооцінка від позитивного самосприйняття, впевненості в собі, характерних для вчителів першої групи, до залежності її від зовнішніх чинників, оцінок значущих інших у педагогів другої групи, до певної непевненості у собі, напруження у третій групі.

По-четверте, зі збільшенням стажу педагогічної діяльності певним чином змінюється стиль викладання: від переважно демократичного, орієнтованого на співробітництво у першій групі вчителів до авторитаризму у другій і третій групах педагогів.

Виявлені тенденції можуть бути причинами опору певної частини педагогів впровадженню інноваційних методів у навчально-виховний процес, уповільнювати перебудову освітньої системи на нових засадах, які задекларовані в документах Про освіту, прийнятих урядом України. Оскільки ці тенденції пов'язані не з операційними компонентами педагогічної діяльності, а переважно з особистісними характеристиками, вони потребують тривалої корекційної роботи.

Список використаних джерел

1. Алферов А.Д. Опыт и проблемы повышения психологической компетентности учителя /А.Д.Алферов // Вопросы психологии, 1988, №4. С.116-120.
2. Гуменюк О.С. Теорія і методологія інноваційного психологічного закладу/О.С.Гуменюк. –Тернопіль, 2008, -340 с.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології /Лона Миколаївна Дичківська.- К.: Академвидав, 2004. – 352с.

4. Іова В. Інноваційні моделі виховання /В.Іова. – Каменець-Подільський, 2009. -272с.
5. Калашникова М.Б. Формирование компетентности педагога / М.Б.Калашникова // Педагогика, 2004, №2. С.55-60.
6. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения /Нина Васильевна Кузьмина. –М., 1990. – 119с.
7. Кульчейко О., Шараевская Н. Психологическая компетентность педагога / О.Кульчейко, Н.Шараевская //Відкритий урок, 2011, №5. С.61-66.
8. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя / М.И.Лукьянова // Педагогика, 2001, №10. С. 56-62.
9. Маркова А.К. Психология труда учителя / Аэлита Капитоновна Маркова. –М., 1993. – 192с.
10. Маркова А.К. Психология профессионализма /Аэлита Капитоновна Маркова. –М., 1996.-312с.
11. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя/ Л.М.Митина. –М.: Флинта: Московский психосоциальный институт, 1998. – 200с.
12. Митина Л.М. Психолого-педагогическая компетентность учителя. Диагностика и развитие /Л.М.Митина . –М.: ТЦ Сфера, 2004. -144.
13. Резапкина Г.В. Психологический портрет учителя: опыт самодиагностики / Г.В. Резапкина // Практическая психология и психоанализ, 2000, №1.С.50-60
14. Тищенко С.П. Психологічна компетентність педагога як складова професійного успіху / С.П. Тищенко // Педагогіка і психологія, 2001,№3-4. С.81-96.

Халік О.О.

Врахування специфіки майбутньої професії студентів при викладанні курсу «Загальна психологія»

Вивчення циклу психологічних дисциплін є обов'язковим при отриманні студентами педагогічної освіти. На сучасному етапі у зв'язку із залученням вищих навчальних закладів України до Болонського процесу поставлено завдання докорінної перебудови засад вищої школи. Зміна характеру навчання у вузі означає зміну основного підходу до цього процесу загалом і до викладання кожного навчального предмету зокрема. Згідно з цим, на погляд Т. М. Зелінської, С. В. Воронової та ін. є важливою реалізація міждисциплінарного зв'язку між навчальними предметами студентів. Це дасть змогу поглибити певний освітній та кваліфікаційний рівень особистості при здобуванні тієї чи іншої педагогічної спеціальності [2].

Акцентування при підготовці та проведенні практичних занять саме на специфіці профілю студентів-майбутніх вчителів сприятиме не лише досягненню такої навчальної мети як надання певної бази знань, наповнення