

## РОЗВИТОК ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

*У статті розглядається організація курсової підготовки, зокрема навчання психології в закладах післядипломної педагогічної освіти на засадах диференціації та індивідуалізації. Проаналізовано зміст потреб і мотивів одержання психологічних знань та навичок на курсах підвищення кваліфікації в залежності від категорії і спеціальності. Джерел – 7.*

**Ключові слова:** психологічна компетентність, диференціація, індивідуалізація, післядипломна освіта, підвищення кваліфікації, психологічний супровід.

**Постановка проблеми.** 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. Особливої уваги сьогодні потребує підвищення рівня психологічної компетентності педагогічних працівників, від якої значною мірою залежить як успішність їх професійної діяльності, 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 [1, 2, 5].

**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 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, 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 [4, 6].

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, Г.М. Дзюба, Л.М. Карамушка, О.М.Мудра, О.О. Філь). Результатом наукових досліджень стало виділення організаційної психології в окрему галузь знань.

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 [3, 5, 7].

**Мета.** Вивчення стану психологічної компетентності учителів у процесі підвищення кваліфікації.

**Викладення основного матеріалу і результатів дослідження.** Важливе значення в формуванні професіоналізму педагогів належить системі підвищення кваліфікації. Як відомо, згідно з існуючим законодавством усі педагогічні працівники повинні підвищувати кваліфікацію один раз на п'ять років. З цією метою вони періодично проходять навчання в інститутах післядипломної педагогічної освіти [1].

Однією з нормативних складових навчання на цих курсах є психологічний компонент, який 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 закладі;

- подальший розвиток і поглиблення психологічних знань, умінь і навичок з урахуванням 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 [6].

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 виконання і відсутність відповідних державних стандартів, внаслідок чого викладання психології на курсах підвищення кваліфікації залежить переважно від викладачів психології, які часто обмежують свою діяльність суто інформаційною складовою. У цілому перспективна ідея щодо того, що навчання психології повинно будуватись на потребах самих учителів, їх запитих, 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.

Недостатньо враховується у процесі підвищення кваліфікації і категорія вчителів. А цей аспект є дуже важливим. По-перше, категорія певною мірою пов'язана з віком учителя, а, отже, залежить від вікових особливостей людини і впливу на процес навчання. По-друге, збільшення категорії відображає ступінь успішності діяльності вчителя, а, отже, і ймовірності виникнення комплексу загрози авторитету, який буде захищатись від зовнішньої критики. По-третє, у процесі тривалої професійної діяльності відбуваються суттєві особистісні зміни, виникають професійні деформації, які необхідно враховувати при визначенні змісту і форм організації навчання психології. Нарешті, збільшення категорії прямо пов'язане зі стажем професійної діяльності, а, отже, вчителі першої і вищої категорії вже раніше перебували на курсах підвищення кваліфікації (і часто неодноразово). Включення в типову програму роботи, що базується в основному на одному і тому ж змісті лекцій, призводить до суто формального ставлення до навчання психології, недооцінки його значущості як для професійної діяльності, так і особистісного розвитку самого вчителя.

Логічно також припустити, що психологічні потреби і проблеми учителів будуть пов'язані також з їх спеціальністю, від якої безпосередньо залежать зміст, форми роботи, ціннісні орієнтації, вимоги до особистісних, професійних якостей педагогів. Але вивчення цих питань у контексті оптимізації навчання психології у системі підвищення кваліфікації поки що не досліджувались.

Вивченню відповідних питань було присвячено комплексні дослідження, участь в якому взяли 427 учителів м. Києва під час перебування на курсах підвищення кваліфікації. При аналізі отриманих даних, крім загальних тенденцій, враховувався також розподіл учасників за категоріями (вища - 184 особи, перша - 165, друга - 78) та спеціальностями (філологи - 131 особа, математики - 83, вчителі початкових класів - 14 вихователі групи продовженого дня - 64).

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

Як відповіли вчителі, проблему сучасній школі існує дуже багато. На основі контент-аналізу, всі відповіді було диференційовано за окремим блоками. В основі цієї диференціації лежав принцип виділень переважаючого фактору. Було виділено такі блоки:

-власне психологічний: ускладнені стосунки в тріаді «вчитель-учні-батьки», відсутність в учнів мотивації до навчання, робота з дітьми груп ризику, конфлікти і їх

вирішення, агресивність учнів, адаптація учнів 1-го, 5-го, 10-го класів, готовність дітей до школи та ін.;

-соціальний - низька культура поведінки учнів, негативний вплив суспільства на формування особистості, відсутність моральних ідеалів байдужість батьків до навчання дитини, соціальна незахищеність учителів порушення спілкування (ненормативна лексика, негативні звички - курінні алкоголізм), зниження можливостей розвитку творчих здібностей самореалізації дитини через гуртки, зниження можливостей продуктивне організації дозволила учнів, учителів, зниження рівня освіти тощо;

-економічний - низька заробітна плата, відсутність у сучасній школі учителів-чоловіків, низька матеріальна база школи;

-індивідуально-професійний - відсутність у педагога індивідуального підходу до особистості учня, низький рівень професіоналізму вчителів незнання вікових особливостей, авторитаризм учителів, адміністрації низький рівень психологічних знань у сучасного вчителя, відсутність умов для творчості вчителя, складні стосунки з адміністрацією, низький статус вчителя відсутність у нього моральних ідеалів тощо;

-нормативно-педагогічний - відсутність чіткої правової системи регламентації діяльності (покарань, заохочень) як учнів, так і учителів, правова незахищеність, недосконала система оцінки ефективності діяльності вчителя, невизначеність відносин між педагогом і шкільним психологом, та ін.;

-адміністративний - відсутність в школі кваліфікованого психолога, переповнені класи, перевантаження учнів, неоптимальне кадрове забезпечення, неефективна диференціація учнів відповідно до розумових здібностей, скорочення годин з основних предметів, відсутність у шкільному плані психології як навчального предмету, недоліки в організації навчального процесу; суміщення посад класного керівника і вчителя-предметника, відсутність кімнати для релаксації;

-науково-методичний - невідповідність змісту і методів навчання реаліям життя, низька якість підручників, відсутність єдиних навчальних програм, перенасиченість програм;

-медичний - збільшення кількості дітей з затримками психічного розвитку;

-політичний - необдуманість навчальних реформ, різний матеріальний стан учнів тощо.

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 дидактогенії; як погіршення стану здоров'я самих учителів, виникнення у них емоційного вигорання (медичний аспект). Недостатню усвідомлюється 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, захоплення проблемними питаннями, відсутність часу на повторення, закріплення навчального матеріалу, роботу над помилками тощо (науково-методичний аспект).

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). 12,8% учасників не змогли визначитись щодо актуальних проблем сучасної школи.

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. Недостатню усвідомлюються проблеми, пов'язані з науково-методичними основами сучасного навчального процесу у школі. Недооцінюються 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 ствердно. Надалі їм було запропоновано вказати (у довільній формі), які психологічні знання к 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%), патопсихологія (3,7%), психогігієна (2,5%), практична психологія (1,8%), психодіагностика (0,7%), психологія творчості (0,2%). 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 к попередження і подолання.

Разом з тим помітні відмінності у відповідях учителів різних категорій і профілів діяльності. Так, всі серед учителів другої категорії всі 100% вказали на наявність в їх діяльності психологічних проблем, тоді як їх кількість серед педагогів вищої і першої категорій склала відповідно 75,7 і 72,1%. На індивідуально-професійні проблеми майже порівну вказали (21,6 і 20,5%) слухачів вищої і другої категорій, дещо менше таких відповідей (14,5%) у слухачів першої категорії. Соціальними проблемами найбільше переймаються слухачі вищої категорії (28,6%), дещо менше – другої (23,1 %) і найменше (15,8%) - першої, тоді як економічні проблеми більше хвилюють вчителів першої (44,8%), дещо менше - другої (25,6%) і найменше (15,1) - вищої категорії. Науково-методичні проблеми однаково хвилюють вчителів першої і другої категорій (16,7 і 16,4%), і лише 3,2% вчителів вищої категорії, можливо, тому, що останні працюють за авторськими або альтернативними програмами, які самі обирали. Адміністративними проблемами переймаються 19,5% слухачів вищої категорії, 16,2 - першої і лише 7,7% - другої. На педагогічні проблеми вказали лише 5,9% респондентів першої категорії і 4,2% - другої; у педагогів вищої категорії такі відповіді виявились взагалі відсутніми. Тиск політичних проблем відчувають 2,2% слухачів вищої і 1,3 % - другої

категорій, для вчителів першої категорії вони виявились неактуальними. На медичні проблеми вказали лише 1,6% респондентів вищої категорії.

Серед тих, хто не визначився з проблемами, 14,1% склали вчителі вищої категорії, 7,9% - першої та 7,7% - другої.

За критерієм «спеціальність» на найбільшу кількість психологічних проблем вказали вчителі-філологи, найменше їх виділяють вихователі групи продовженої доби (68,7%). Але на індивідуально-професійні проблеми найбільш вказують вчителі початкових класів (26,6%) і вихователі (21,3%). У філологів і математиків ці показники помітно нижче (відповідно 13,7 і 12,0%). Найбільш переймаються соціальними проблемами вихователі (54,7%), 26,3% філологів і 19,8% математиків також хвилюють ці проблеми. Найменше на ці проблеми вказали вчителі початкових класів (10,7%). На існування економічних проблем вказали 32,5% вчителів математики, 26,7% вчителів молодших класів, 25,9% філологів і 25,0% - вихователів.

На існування педагогічних проблем вказали лише вчителі мови (3,8%). Адміністративні проблеми виділили 22,7% вчителів початкових класів, 16,0% - філологів, 13,2% математиків і 9,4% - вихователів. Науково-методичні проблеми більше цікавлять вчителів середньої і старшої школи – 16,0% філологів і 10,7% - філологів; вчителів початкової школи і вихователів - дещо менше (відповідно 8,7 і 7,8%). Вчителі молодших класів виділили також політичні (33%) та медичні (2,0%) проблеми, які виявились неактуальними для педагогів інших спеціальностей.

Серед тих, хто не визначився зі шкільними проблемами, 12,7% - вчителі молодших класів, 10,7% - вчителі мови, 10,9% - вихователі та 6,0% - вчителі математики.

Отже, відповіді вчителів різних категорій і різних спеціальностей помітно відрізняються. Це дозволяє висунути припущення, що процес навчання психології у процесі перебування на курсах підвищення кваліфікації слід організувати 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.

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

Група 2. 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).

В залежності від категорії відповіді розподілились наступним чином. Психологічні проблеми, які усвідомлюються педагогами і за які вони беруть на себе відповідальність, найбільше визначили вчителі другої категорії (39,7%), дещо менше - вищої (25,4%) і першої (24,8%). Щодо проблем, що викликаються самими вчителями, але як такі не усвідомлюються,

то найвищий показник виявлений у вчителів другої категорії (43,6%), дещо нижчі - у першої (38,2%) і вищої (35,1 %).

Відносно розподілу відповідей по спеціальності, найбільша кількість неусвідомлених проблем виявлена у вчителів початкових класів і філологів (44,7 і 44,3% відповідно). Помітно нижчі дані у вихователів (26,3%) і математиків (22,0%). Але у представників двох останніх спеціальностей вищі показники усвідомлених проблем (відповідно 44,6 і 34,4%), близьким до них є показник у філологів (31,3%) Найменше цими проблемами переймаються вчителі початкових класів (12,7%).

На проблеми, які виникають поза школою, вказали 18,0% вчителів початкових класів, 14,3% - філологів, 7,8% - вихователів і 6,0% математиків.

Отже, чутливість учителів до психологічного контексту діяльності, з одного боку, може суттєво відрізнятись в залежності від категорії і спеціальності. З іншого боку, загальним для всіх учасників дослідження виявився факт наявності у них ряду неусвідомлених проблем.

Виявлення усвідомлених і неусвідомлених потреб учителів у психологічних знаннях проводилось з допомогою наступної процедури. Учителям було запропоновано вказати конкретно, які психологічні знання використовувались ними в 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. Отримані результати, згруповані коло певних смислових блоків, наведені у наступній табл.

Таблиця

Ставлення вчителів до психологічних знань

Смислові блоки	Знання, що використовуються		Знання, що цікавлять	
	Кількість відповідей	%	Кількість відповідей	%
Вікова психологія	199	46,5	127	29,5
Загальна психологія	87	19,2	69	16,1
Психологія спілкування, конфліктологія	69	16,1	184	43,3
Соціальна психологія	21	4,8	47	11,0
Сімейна психологія	6	1,5	36	8,6
Патопсихологія, робота з дітьми групи ризику	7	1,6	11	2,5
Педагогічна психологія	27	7,3	20	4,8
Самопізнання, саморозвиток	8	1,7	-	-
Психодіагностика	35	8,3	3	0,7
Не змогли визначитись	87	20,1	97	22,6

Порівняння відповідей доводить наявність розбіжностей між виділеними смисловими блоками. Так, незважаючи на те, що найбільш вимаганими 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 яку

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 достатню сформовані, к рівень перекриває наявні проблеми, і тому не цікавяться 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.

З наведених у таблиці даних видно, що явно недостатню усвідомлюється слухачами важливість роботи над собою (розуміння власних психологічних особливостей, самопізнання, саморегуляції, саморозвитку). Явно недостатню 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.

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

Диференціація слухачів за категоріями, що дозволяє визначити найбільш типові проблеми і побудувати навчальний процес з врахуванням попередніх етапів засвоєння психологічних знань і вмінь (під час професійної підготовки у вищому навчальному закладі - для вчителів другої категорії, під час перебування на попередніх курсах підвищення кваліфікації - для вчителів першої і вищої категорій).

Врахування при організації навчання особливих потреб і ціннісних орієнтацій слухачів, пов'язаних зі спеціальністю (наприклад, більше у ваги надавати мотивації на підвищення психологічної компетентності вчителів середньої і старшої школи, надавати більший обсяг психологічних знань вчителям початкової школи і вихователям, які висловили таю потребу).

Проведення вихідної діагностики з метою визначення усвідомлених і неусвідомлених педагогами потреб в отриманні психологічних знань, формуванні вмінь, напрямках корекції і 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 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.

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



### Література

1. 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>
2. Клокар Н. І. Впровадження моделі управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників на засадах диференційованого підходу / Н. І. Клокар. – Обрії. 2012. – №1 (34). – С. 24-32.
3. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. – М.,1985. 128 с.
4. Кулюткин Ю.Н. Социальная обусловленность непрерывного образования – // Офіційний сайт журналу «Вопросы психологии» [Електронний ресурс]. – режим доступу: <http://www.voppsy.ru/issues/1989/892/892005.htm>
5. Семиченко В.А. Актуальні проблеми реформування системи післядипломної освіти в Україні / Семиченко В.А. // Післядипломна освіта в Україні – 2002. – № 2. – С. 56–60.
6. Семиченко В.А. Психологічні зміни педагогічних працівників і їх врахування у професійній підготовці і післядипломній освіті / Неперервна професійна освіта: теорія і практика / Семиченко В.А. // Науково-методичний журнал. – 2001. – Випуск 3. – 212 с.
7. Семиченко В.А. Пути повышения эффективности изучения психологии. - К.: "Мгістр - S", 1997. - 124 с.

### Транслітерація

- 1.Zakon Ukraїni "Pro vishchu osvitu (Vidomosti Verhovnoї Radi (VVR), 2014, № 37-38, st.2004) {Iz zminami, vnesenimi zgidno iz Zakonami № 76-VIII vid 28.12.2014, VVR, 2015, № 6, st.40 № 319-VIII vid 09.04.2015} // Sajt Ministerstva osviti i nauki Ukraїni [Elektronnij resurs]. – rezhim dostupu: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
- 2.Klokar N. I. Vprovadzhennya modeli upravlinnya pidvishchennyam kvalifikacii pedagogichnih pracivnikiv na zasadah diferencijovanogo pidhodu / N. I. Klokar. – Obrii. 2012. – №1 (34). – S. 24-32.
- 3.Kulyutkin YU.N. Psihologiya obucheniya vzroslyh. – M.,1985. 128 s.
- 4.Kulyutkin YU.N. Social'naya obuslovlennost' nepreryvnoho obrazovaniya – // Oficijnij sajt zhurnalu «Voprosy psihologii» [Elektronnij resurs]. – rezhim dostupu: <http://www.voppsy.ru/issues/1989/892/892005.htm>
- 5.Semichenko V.A. Aktual'ni problemi reformuvannya sistemi pislyadiplomnoї osviti v Ukraїni / Semichenko V.A. // Pislyadiplomna osvita v Ukraїni – 2002. – № 2. – S. 56–60.
- 6.Semichenko V.A. Psihologichni zmini pedagogichnih pracivnikiv i ih vrahuvannya u profesijnij pidgotovci i pislyadiplomnij osviti / Neperervna profesijna osvita: teoriya i praktika / Semichenko V.A. // Naukovo-metodichnij zhurnal. – 2001. – Vipusk 3. – 212 s.
- 7.Semichenko V.A. Puti povysheniya ehffektivnosti izucheniya psihologii. - K.: "Mgistr -S", 1997. - 124 s.

**Дубчак Е.Б.**

**Развитие психологической компетентности учителей в процессе повышения квалификации**

*В статье рассматривается организация курсовой подготовки, в частности обучение психологии в учреждениях последипломного педагогического образования на основе дифференциации и индивидуализации. Проанализировано содержание потребностей и мотивов получения психологических знаний и навыков на курсах в зависимости от категории и специальности. Источников – 7*

**Ключевые слова:** *психологическая компетентность, дифференциация, индивидуализация, последипломное образование, повышение квалификации, психологическое сопровождение.*

**Dubchak O.B.**

**The development of psychological competence of teachers in the process of training**

*The article deals with the organization of course preparation, in particular teaching psychology at postgraduate pedagogical education school on the basis of differentiation and individualization. The needs and motivations of obtaining psychological knowledge and skills in courses have been analyzed depending on the category and specialty. Sources - 7*

**Key words:** *psychological competence, differentiation, individualization, postgraduate education, professional improvement, psychological support.*

**Дубчак Олена Борисівна** – старший викладач кафедри психології та педагогіки Університету сучасних знань, м. Київ.

УДК 316.6:159.922.62

*Zavatsky V.Yu.*

**CRITERIA FOR AN EVALUATING THE PROCESS EFFECTIVENESS OF THE SOCIAL ADAPTATION IN THE PERIOD OF POST-TRAUMATIC STRESS**

*The article describes the objective criteria for an adaptation in the period of post-traumatic stress at the social level and the subjective criteria that meet the psychological aspect of social adaptation of a personality. in the period of post-traumatic stress*

*A comparison of the degree of a social adaptation (maladaptation) of the studied categories of people (in the period of post-traumatic stress with the aim to develop psychologically preventive and psycho assistance programs. Sources - 9.*

**Key words:** *personality, social adaptation, post-traumatic stress, psychosocial work.*

At the current stage of the psychology, there are many approaches to diagnose the conditions of social exclusion identity [3, 4, 6, 7]. Particular the differentiation degree of social adaptation problem occurs acutely in developing of the psychological diagnosis programs, psychological prophylaxis and correction of adaptive personality disorders [8, 9]. Considering the degree of the differentiation of the social inclusion it should be emphasized that the selection criteria is mainly determined by the theoretical concept of adaptation in which this assessment is carried out. Thus, a criterion for inclusion of the individual in the process of social relations is used the most often, this fact, in our opinion, is not a reliable indicator in determining the effectiveness and sustainability of adaptation [1, 2, 5]. Although a sense of satisfaction that is experienced subjectively