

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ДВНЗ «УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»**

На правах рукопису

РУДА ГАЛИНА ВАСИЛІВНА

УДК /59-05/:37.091.12.(043.3)

**РОЗВИТОК ГОТОВНОСТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА
ДО ВЗАЄМОДІЇ З ПЕДАГОГІЧНИМ КОЛЕКТИВОМ ШКОЛИ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Науковий керівник

Семиченко Валентина Анатоліївна,
доктор психологічних наук, професор

Київ – 2013

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА ДО ВЗАЄМОДІЇ З ПЕДАГОГІЧНИМ КОЛЕКТИВОМ ШКОЛИ.....	12
1.1. Основні підходи до дослідження проблеми готовності особистості до професійної діяльності	12
1.2. Професійна взаємодія психолога і педагога як психолого-педагогічна проблема.....	24
1. 3. Зміст і складові готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи.....	44
Висновки до розділу 1	57
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА ДО ВЗАЄМОДІЇ З ПЕДАГОГІЧНИМ КОЛЕКТИВОМ ШКОЛИ.....	61
2.1. Дослідження особливостей взаємодії психолога і педагогічного колективу школи	61
2.2. Ставлення педагогів до взаємодії з практичним психологом школи.....	75
2.3. Методика та організація дослідження готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи.....	85
2.4. Аналіз результатів дослідження готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи	96
Висновки до розділу 2	108

РОЗДІЛ 3. ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ГОТОВНОСТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА ДО ВЗАЄМОДІЇ З ПЕДАГОГІЧНИМ КОЛЕКТИВОМ ШКОЛИ.....	113
3.1. Обґрунтування програми формування експерименту.....	113
3.2. Оцінка ефективності експериментального формування готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи	143
Висновки до розділу 3	153
ВИСНОВКИ.....	157
ЛІТЕРАТУРА	161
ДОДАТКИ.....	186

ВСТУП

Актуальність дослідження зумовлена особливими соціальними очікуваннями щодо практичної психології в системі освіти та необхідністю підвищення рівня професійної діяльності шкільних психологів. Це набуває особливого значення внаслідок поширення в суспільстві і в освітньому закладі зокрема, особистісних та міжособистісних проблем, які вимагають кваліфікованої фахової допомоги. Виконуючи функцію оптимізації спільної діяльності учасників навчально-виховного процесу в школі, психолог виступає посередником у системі взаємостосунків між ними. Він повинен діагностувати стан цієї системи, виокремлювати питання, що стосуються умов її функціонування, приймати відповідні рішення, будувати стратегію і тактику втілення їх у життя.

Важливою умовою успішного вирішення вищезазначених завдань дослідники вважають саме оптимальну професійну взаємодію психолога і педагогічного колективу, відзначаючи при цьому складність та неоднозначність її організації в закладах освіти (М. Бітянова, І. Дубровіна, Ю. Гільбух, Р. Овчарова та ін.). Пояснюється це багатьма причинами. З одного боку – психологічною невизначеністю очікувань шкільної адміністрації та педагогічного колективу щодо можливостей шкільного психолога, неготовністю педагогів до ефективної взаємодії з ним, невизначеним і досить низьким статусом практичного психолога в загальноосвітньому закладі, відсутністю запиту на його участь у навчально-виховному процесі, об'єктивних критеріїв оцінки ефективності його професійної діяльності. З іншого боку – недосконалістю системи підготовки спеціалістів-психологів, відсутністю еталонного профілю практичного психолога, невідповідністю особистісних якостей вимогам професії, недостатнім рівнем готовності самих психологів до взаємодії з педагогічним колективом школи.

Слід зазначити, що проблема готовності особистості до професійної діяльності була предметом уваги багатьох дослідників. Вченими напрацьовані

свої підходи до розкриття сутності готовності до праці та різних видів професійної діяльності (Г. Балл, М. Дьяченко, Р. Каламаж, Л. Кандибович, Л. Карамушка, В. Моляко, П. Перепелиця, М. Смульсон, М. Томчук та ін.), до шкільного та професійного навчання (Н. Уткіна, А. Єлісєєв, Н. Шевченко та ін.), до педагогічної діяльності та до виконання педагогом окремих професійних завдань і функцій (О. Винославська, П. Горностай, К. Дурай-Новакова, Л. Кондратова, А. Линенко, В. Семиченко, В. Сластьонін та ін.).

Не менш вагоме місце у дослідженнях вітчизняних та зарубіжних науковців займає проблема взаємодії. Їй присвятили свої роботи Г. Андрєєва, Л. Виготський, В. Давидов, М. Коць, С. Максименко, А. Маслоу, В. Мясіщев, К. Роджерс, Д. Тібо, Л. Фестингер, Е. Фромм, Ф. Хайдер та ін.

Проблема підготовки практичних психологів була предметом дослідження вчених: Є. Альошиної, Н. Амінова, В. Большакова, О. Бондаренка, О. Бондарчук, Ф. Василюка, С. Васьківської, Ж. Вірної, І. Володарської, П. Горностая, Т. Говорун, О. Донцова, Ю. Ємельянова, С. Максименка, В. Семиченко, О. Солодухової, В. Панка, Л. Петровської, Н. Пов'якель, Є. Помиткіна, Н. Пророк, Т. Титаренко, Л. Уманець, Н. Чепелєвої, І. Юсупова, Т. Яценко та ін. Ними аналізувалися проблеми адаптації студентів до умов навчання, питання актуальності особистісного зростання психолога в процесі професійної підготовки, ролі активних та інтерактивних методів навчання у цьому процесі, особливості підготовки до різних аспектів професійної діяльності, пропонувались моделі структури особистості практикуючого психолога.

Більшість теоретичних і прикладних досліджень із проблеми діяльності практичного психолога в системі освіти орієнтовані на роботу психолога безпосередньо з дітьми (І. Дубровіна, А. Прихожан, М. Толстих та ін.). Є праці, в яких автори зосереджують свою увагу на адаптації практичного психолога в закладі освіти (М. Бітянова, А. Красилю, А. Новгородцева, Р. Овчарова, Л. Скрипко та ін.).

Що ж до проблеми готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи, то вона не виступала предметом спеціальних наукових досліджень, натомість заявила про себе у безпосередній професійній діяльності. Отже, соціальна значущість проблеми та її недостатня наукова розробленість зумовили вибір теми дисертаційного дослідження «Розвиток готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконане в рамках комплексних науково-дослідних тем: Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти НАПН України «Психологічні засади стимулювання особистісного розвитку управлінських кадрів (в умовах післядипломної педагогічної освіти)» (державний реєстраційний номер 0106U002456, 2006-2008 рр.) і Державного вищого навчального закладу «Університет менеджменту освіти» «Формування психологічної компетентності керівників закладів освіти в системі післядипломної педагогічної освіти» (державний реєстраційний номер 0109U003632, 2009-2011 рр.).

Тему дисертаційного дослідження затверджено на вченій раді Університету менеджменту освіти НАПН України (протокол № 11 від 17.12.2008 р.) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень в галузі педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 1 від 24.02.2009 р.).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити особливості розвитку готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи.

Відповідно до мети визначено такі **завдання** дослідження:

1) на основі теоретичного аналізу літератури визначити ступінь дослідженості проблеми готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи;

2) розробити теоретичну модель та критерії готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи;

3) провести емпіричне дослідження особливостей взаємодії практичних психологів з педагогічними колективами шкіл та стану готовності психологів до зазначеної взаємодії;

4) розробити та апробувати програму розвитку готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи.

Об'єкт дослідження – готовність практичного психолога загальноосвітнього закладу до професійної діяльності.

Предмет дослідження – процес розвитку готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи.

Теоретико-методологічною основою дослідження виступили принципи детермінізму, єдності свідомості і діяльності, розвитку, системного підходу; концептуальні підходи до проблеми готовності до праці та різних видів професійної діяльності (Г. Балл, О. Бондарчук, А. Деркач, М. Дьяченко, Л. Кандибович, Л. Карамушка, М. Левітов, А. Линенко, Г. Ложкін, В. Семиченко, М. Томчук та ін.); концептуальні підходи до проблеми взаємодії (К. Абульханова-Славська, Г. Андрєєва, О. Бодальов, С. Максименко, В. Татенко та ін.); праці, які розкривають зміст, основні форми здійснення професійної діяльності психолога, особливості його взаємодії з педагогічним колективом школи (Г. Абрамова, М. Бітянова, Ж. Вірна, І. Дубровіна, Р. Овчарова, В. Панок, Н. Чепелева та ін.).

Для досягнення мети дослідження та вирішення поставлених завдань використовувались такі **методи дослідження**:

- *теоретичні*: аналіз, абстрагування, узагальнення, систематизація, моделювання, що застосовувалися для визначення теоретико-методологічних засад розвитку готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи;

- *емпіричні*: спостереження за особливостями спілкування шкільних психологів із педагогами як зовнішніми проявами готовності до

взаємодії; психодіагностичні методи (анкетування, тестування, метод аналізу документів, метод експертного оцінювання): а) для дослідження стану взаємодії психолога і педагогів використовувались авторські анкети «Особливості взаємодії психолога з педагогічним колективом школи», «Професійна взаємодія педагога та практичного психолога в освітньому закладі»; б) для визначення рівня розвитку готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом шкіл використовувались: анкета «Ставлення практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи» (авторська розробка) та комплексна методика діагностики рівня розвитку готовності психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи; в) для аналізу відкритих відповідей практичних психологів та педагогів щодо професійної взаємодії у закладі освіти використовувався метод контент-аналізу;

- *формувальний експеримент* з використанням методів активного соціально-психологічного навчання (соціально-психологічний тренінг, навчально-рольові та ділові ігри тощо);
- *методи математичної обробки даних*: метод рангової кореляції (за Спірменом), порівняння двох незалежних груп (за Манна-Уїтні), порівняння двох залежних груп (за Вілкоксоном), непараметричний однофакторний дисперсійний аналіз (за Крускала-Уолісом).

Статистичне опрацювання даних і графічна презентація результатів здійснювалися за допомогою програми Statistica 6.0. та комп'ютерної програми Microsoft Excel.

Надійність і вірогідність результатів дослідження забезпечувалися методологічною і теоретичною обґрунтованістю вихідних позицій, відповідністю методів меті, предмету та завданням дослідження, поєднанням якісного та кількісного аналізу експериментальних даних, застосуванням методів математичної статистики.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що *вперше*: до наукового обігу введено поняття «готовність практичного психолога до

взаємодії з педагогічним колективом школи» та конкретизовано його зміст; виокремлено структуру (зміст, складові, критерії та показники) зазначеної готовності; виявлено особливості та чинники взаємодії шкільних психологів з педагогічним колективом; визначено тенденції розвитку відповідної готовності практичних психологів за традиційною формою їх професійної підготовки; доведено необхідність введення програми розвитку готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи у систему післядипломної освіти; *удосконалено* наукові знання про зміст професійної діяльності практичного психолога та особливості його взаємодії з педагогічним колективом загальноосвітнього закладу; *подальшого розвитку набули* уявлення щодо шляхів і технологій удосконалення процесу професійної підготовки практичних психологів у системі післядипломної освіти.

Практичне значення одержаних результатів визначається тим, що фактичні матеріали, теоретичні положення та висновки дисертаційного дослідження можуть бути використані в системі післядипломної педагогічної освіти загалом і, зокрема, в процесі підвищення кваліфікації практичних психологів. Результати дослідження можуть використовуватись викладачами курсів «Психологія особистості», «Педагогічна психологія», «Соціальна психологія», «Психологія праці». Апробований у дослідженні методичний інструментарій може стати основою моніторингу готовності практичних психологів до взаємодії з педагогами. Отримані результати дослідження можуть бути використані у процесі професійної підготовки практичних психологів у системі вищої освіти, а також у безпосередній діяльності психологів у загальноосвітніх навчальних закладах.

Матеріали дослідження **впроваджено** у навчальний процес підвищення кваліфікації практичних психологів системи освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» (довідка про впровадження № 21 – 05/41 від 03.12.2012 р.), у навчальний процес підвищення кваліфікації педагогічних працівників Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької

області (довідка про впровадження № 2/4 – 912 від 19.11.2012 р.), в програму організаційно-методичного супроводу діяльності психологічних служб Сторожинецького (довідка про впровадження № 193 від 16.11.2012 р.), Заставнівського (довідка про впровадження № 1154 від 13.11.2012 р.), Путильського (довідка про впровадження № 1001 від 05.11.2012 р.) відділів освіти Чернівецької області.

Авторські розробки знайшли своє відображення у програмі спецкурсу «Розвиток готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи» (схвалено вченою радою Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області, протокол №3 від 09 червня 2011 р.).

Особистий внесок здобувача. У статті, написаній у співавторстві, авторський доробок полягає у теоретичному аналізі особливостей взаємодії шкільного психолога з педагогічним колективом школи, у кількісному й якісному аналізі та інтерпретації одержаних даних. Розробки та ідеї, що належать співавтору, у дисертації не використовувалися.

Апробація результатів дисертаційної роботи. Основні положення дисертаційної роботи, її результати та висновки знайшли своє відображення в публікаціях автора, обговореннях на засіданнях кафедри педагогіки, психології та теорії управління освітою Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області, кафедри психології управління ДВНЗ «Університет менеджменту освіти». Результати дослідження доповідалися та обговорювалися на таких науково-практичних конференціях: Міжнародна науково-практична конференція «Підготовка соціальних педагогів та соціальних працівників в Україні в контексті Болонського процесу» (Чернівці, 2008 р.); Міжнародна науково-практична конференція «Психолого-педагогічний супровід фахового зростання особистості у системі неперервної освіти» (Київ, 2009 р.); III Міжнародна науково-практична конференція «Здоров'я, освіта, наука та самореалізація молоді» (Луцьк, 2011 р.); IV Міжнародна науково-практична конференція «Психолого-педагогічний супровід фахової підготовки та підвищення кваліфікації

особистості в умовах трансформації освіти» (Київ, 2012 р.); Всеукраїнська науково-практична конференція «Демократизація освіти: досвід, пошуки, перспективи» (Чернівці, 2010 р.); Всеукраїнська науково-практична конференція «Неперервна освіта: сучасний стан, проблеми та перспективи розвитку» (Чернівці, 2012 р.); Всеукраїнська наукова конференція «Треті Сіверянські соціально-психологічні читання» (Чернігів, 2012 р.); регіональна конференція «Освітній моніторинг в умовах модернізації загальної середньої освіти: теоретично-практичні аспекти» (Чернівці, 2011 р.); регіональна науково-практична інтернет-конференція «Роль самоосвіти педагогічних працівників у підвищенні рівня їх професійної компетентності» (Чернівці, 2011 р.).

Публікації. Основні положення дисертаційного дослідження, його результати та висновки відображено в 10 наукових публікаціях, серед яких 7 – у виданнях, що включені до переліку фахових у галузі психології, 1 стаття в іншому виданні, 2 тези доповідей на науково-практичних конференціях.

Структура дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, загальних висновків, 18 додатків, уміщених на 27 сторінках, списку використаних джерел, що налічує 260 найменувань, серед яких 10 – іноземною мовою. Дисертація проілюстрована 20 таблицями та 16 рисунками. Загальний обсяг дисертації становить 212 сторінок друкованого тексту, з них – 160 сторінок основного тексту.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА ДО ВЗАЄМОДІЇ З ПЕДАГОГІЧНИМ КОЛЕКТИВОМ ШКОЛИ

У першому розділі представлені дані теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури з проблем готовності особистості до професійної діяльності, готовності практичного психолога до професійної діяльності, готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи; висвітлено місце і значення професійної взаємодії психолога та педагога у навчально-виховному процесі, проблеми зазначеної взаємодії; обґрунтовано методологічний підхід до визначення та розвитку готовності шкільного психолога до взаємодії з педагогічним колективом загальноосвітнього закладу.

1.1. Основні підходи до дослідження проблеми готовності особистості до професійної діяльності

Проблема готовності (соціальної, професійної, психологічної, життєвої, побутової) отримала широке висвітлення в психологічній теорії. Її вивчають досить давно.

Теоретичний аналіз науково-психологічної літератури виявив неоднозначне її розуміння: як прагнення людини здійснювати якісь дії (В. Даль [53], Д. Ушаков [217]), як певні здібності (Б. Ананьєв [8], С. Рубінштейн [184]), як стан психіки, який характеризується мобілізацією фізичних та психічних сил (М. Левітов [113], Л. Нерсисян [143], В. Пушкін [143] та ін.), як прояв комплексу індивідуально-особистісних рис (К. Абульханова-Славська [4], Л. Виготський [42], К. Платонов [163], А. Пуні [177] та ін.), як ознаку установки (Д. Узнадзе [222]), як цілеспрямоване вираження особистості, що включає її переконання, погляди, відносини, мотиви, почуття, установки тощо (С. Максименко [125]).

За В. Далем, термін «готовий» характеризує людину, яка повністю зібрана, пристосувалась до чогось; про таку, що може та бажає щось робити.

Здебільшого це слово виражає закінченість, кінцевий результат якоїсь дії, стану. Отже термін «готовність» характеризує і стан, і властивість готового, потенційного суб'єкта дії. Крім того, дослідник приводить похідні від цього слова, які характеризують людину не лише з точки зору передумов готовності або реальної наявності цього стану, а також здатності людини адекватно інтерпретувати та оцінювати власну готовність до певного роду активності [53].

Л. Кандибович вважає, що готовність – це первинна фундаментальна умова успішного виконання будь-якої діяльності [60].

Виникнення стану психологічної готовності до діяльності починається з постановки мети на основі потреб та мотивів. Потім виробляється план, установки, моделі, схеми наступних дій. Після цього людина приступає до втілення готовності, що появилася, у предметних діях, застосовує відповідні засоби і способи діяльності, порівнює хід і проміжні результати з поставленою метою, вносить корективи. При цьому у створенні, збереженні і відновленні стану психічної готовності вирішальне значення має її зв'язок з різними сторонами особистості [60].

У дослідженнях М. Левітова [113], В. Мясіщева [140], А. Пуні [177] психічний стан трактується перш за все як цілісний прояв особистості, що займає як би проміжне місце між психічними процесами і властивостями особистості.

М. Левітов [113] трактує психічну готовність до діяльності як стан, який може бути тривалим чи короткочасним, і вказує на залежність цих станів від індивідуальних особливостей особистості та типу вищої нервової діяльності людини, а також від тих умов, в яких здійснюється діяльність. Готовність як тимчасовий стан дослідник поділяв на три види: звичну, підвищену та понижену: стан звичної готовності буває у людини перед повсякденною, звичною роботою; стан підвищеної готовності викликається новизною та

творчим змістом роботи, нетрадиційним стимулюванням, гарним фізіологічним самопочуттям тощо; стан пониженої готовності може бути викликаний неадекватною мотивацією особистості та характеризується незібраністю, розсіяністю уваги, помилковістю дій.

За визначенням дослідниці К. Дурай-Новакової, професійна готовність є не лише результатом, але й метою професійної підготовки, початковою та основною умовою ефективної реалізації можливостей кожної особистості. Дослідниця визначає готовність як складне структурне утворення, центральним ядром якого є позитивні установки, мотиви та усвідомлення цінності педагогічної праці. До складу готовності, на її думку, входять комплекс знань, умінь і навичок, а також певний досвід їх застосування на практиці. Структуру професійної готовності дослідниця визначає з урахуванням вищезазначених показників і виділяє такі компоненти: мотиваційний, пізнавально-оцінний, емоційно-вольовий, операційно-дієвий, мобілізаційний [58, с. 11].

Цікавим, на нашу думку є її висновок про те, що поняття професійної готовності може бути використаним як категорія теорії діяльності (стан і процес), як категорія теорії особистості (її установки та позиції), як категорія теорії професійної підготовки до діяльності.

Для розуміння сутності психологічної готовності до діяльності важливе значення мають дослідження, присвячені феномену установки. У сучасній психології, біології та фізіології установка вивчається у зв'язку із загальною активацією організму як стану, що передуює поведінці.

Найбільш розробленою в психології є теорія установки Д. Узнадзе та його учнів. Вчений відзначає, що готовність – така суттєва ознака установки, яка виявляється у всіх випадках поведінкової активності суб'єкта [222, с. 32].

Смисл готовності до активних дій, на думку Д. Узнадзе, полягає в тому, що знаходиться саме така дія, яка відповідає основній, закріпленій у житті, установці особистості. Коли суб'єкт знаходить такий різновид поведінки, він особливо її переживає, як готовність до її виконання. Це переживання

показує, що у суб'єкта сформувалась установка відповідної поведінки: здійснився акт рішення, і тепер питання стосується виконання [222, с. 81].

Натомість ми погоджуємося з думкою Л. Кандибовича про те, що готовність вміщує не тільки різного роду усвідомлені і неусвідомлені установки на відповідні форми реагування, а й усвідомлення задачі, моделі ймовірної поведінки, визначення оптимальних способів діяльності, оцінку своїх можливостей у їх співвідношенні з можливими труднощами і необхідністю досягнення відповідного результату. Тому тільки в деяких випадках стани установки і готовності співпадають. Як правило, готовність – більш складне структурне утворення [60].

Отже, готовність до професійної діяльності є цілісним психічним утворенням, що представляє собою інтеріоризований у свідомості процес професійної діяльності і виявляється на *особистісному рівні* системою професійно важливих якостей та здібностей, на *психофізіологічному рівні* – в якості особливого психічного стану (налаштованості, змобілізованості, впевненості), що актуалізується у певних умовах, та на *ціннісно-смысловому рівні* – у вигляді установки (специфічного стану свідомості, який відображає ціннісно-особистісне ставлення «до себе в професії», а саме до відповідності між такими складовими як:

- а) біологічні, соціальні й духовні потреби людини;
- б) фізичні й психологічні її можливості;
- в) вимоги актуальної ситуації професійної діяльності чи професійного розвитку [14, с. 34-35].

На стан психологічної готовності впливають не лише стійкі психічні особливості, якості людини, а й ті конкретні умови, в яких здійснюється діяльність. До зовнішніх і внутрішніх умов, що обумовлюють психологічну готовність, слід віднести: зміст завдань, їх складність, новизну, творчий характер; середовище діяльності; особливості стимулювання дій і результатів; мотивацію, прагнення до досягнення того чи іншого результату; оцінку ймовірності його досягнення; самооцінку власної підготовленості; стан здоров'я і фізичне

самопочуття; особистий досвід мобілізації сил на вирішення завдань вищої складності; вміння контролювати і регулювати рівень свого стану готовності; уміння налаштовуватись, створювати оптимальні внутрішні умови для майбутньої діяльності [60, с. 19].

Таким чином, стан психологічної готовності має складну динамічну структуру, є відображенням сукупності інтелектуальних, емоційних та вольових сторін психіки людини у їх співвідношенні з зовнішніми умовами та відповідними завданнями.

Багатьма вченими напрацьовані свої підходи до розкриття сутності готовності до праці та різних видів професійної діяльності (Г. Балл [17; 18], Д. Войтюк [44], Н. Воляннюк [46], В. Дудченко [57], М. Дьяченко [60; 61], Л. Кандилович [60], Л. Карамушка [83; 84; 85], О. Коберник [94], С. Кучеренко [104], Р. Лучечко [121], Л. Матохнюк [128], О. Михайлов [132], В. Моляко [134; 135; 136], П. Перепелиця [176], М. Пряжніков [171; 172], М. Смульсон [134], Н. Тиклюк [220], М. Томчук [218] та ін.), до шкільного та професійного навчання (Н. Шевченко [246] та ін.), до педагогічної діяльності та до виконання педагогом окремих професійних завдань і функцій (В. Бочелюк [35], П. Горностай [50], К. Дурай-Новакова [58], А. Линенко [117; 118; 119], В. Семиченко [198], В. Сластьонін [208] та ін.).

Г. Балл виділяє у професійній готовності два основні компоненти: мотиваційний та інструментальний. При цьому мотиваційний компонент вважає стрижневим: « головне – це відповідний специфіці професії (або групі професій) особистісний смисл інструментальних властивостей, їхнє концентрування навколо мотиваційного ядра. Ті чи інші прогалини у знаннях або навичках можуть порівняно легко компенсуватися, тоді як брак професійно значущої спрямованості особистості (просто кажучи, нелюбов до праці, якою довелося займатися) спричиняє низьку ефективність діяльності, внутрішні та міжособові конфлікти» [18, с. 99-100].

На думку В. Сластьоніна, «готовність до діяльності є такий особливий психічний стан, як наявність у суб'єкта образу структури певної дії й постійної

спрямованості свідомості на її виконання. Вона містить у собі різного роду установки на усвідомлення педагогічного завдання, моделі ймовірної поведінки, визначення спеціальних способів діяльності, оцінку своїх можливостей у їхньому співвідношенні з майбутніми труднощами й необхідністю досягнення певного результату» [208, с. 30]. Дослідник виділяє при цьому в готовності до професійної діяльності наступні компоненти:

1) психологічний компонент – сформована спрямованість на професійну діяльність, настанова на роботу, наявність інтересу до предмета діяльності, потреба в самоосвіті в цій галузі, розвинуте професійне мислення;

2) науково-теоретичний компонент – наявність відповідного об'єму суспільно-політичних, психологічних та спеціальних знань;

3) практичний компонент – наявність сформованих на відповідному рівні професійних вмінь та навичок;

4) психофізіологічний компонент – наявність відповідних передумов для оволодіння професійною діяльністю та визначена спеціальністю сформованість професійно значущих якостей особистості.

В. Семиченко [198] розглядає готовність до професійної діяльності як психічний стан, який містить: а) операційну готовність, що вимагає термінової активізації людини, залучивши її на певному рівні до діяльності; б) функціональну готовність, що потребує усвідомленості людиною своїх цілей, визначення найбільш ймовірних засобів дії; в) особистісну готовність, яка визначає високу активність особистості при залученні до виробничого процесу, розподілі навантаження під час мотиваційних, вольових, інтелектуальних зусиль, оцінки ймовірності досягнення життєвих успіхів через діяльність тощо.

В. Моляко і М. Смульсон не тільки підкреслили складність поняття готовності до праці, яке включає, на їхню думку, цілу систему властивостей, а й виділили рівні готовності до праці (професійний, передпрофесійний, непрофесійний), описали особливості готовності до виконавчої та творчої праці [134].

Ці дослідження зафіксували те, що зазначена готовність, окрім загальних структурних компонентів (мотиваційного, когнітивного, операційного, особистісного та ін.) характеризується „насиченням” конкретними, специфічними складовими, які відтворюють особливості того чи іншого виду діяльності.

Незважаючи на різні підходи в дослідженні проблеми готовності, вчені переконані в тому, що готовність – це складне цілісне утворення психіки людини. Об’єднуючи в собі ряд психологічних феноменів, які знаходяться в тісному взаємозв’язку, вона має складну динамічну структуру, між компонентами якої існують функціональні зв’язки.

М. Дьяченко, Л. Кандилович кваліфікують готовність як професійно важливе та складне цілісне утворення, яке включає в себе наступні компоненти:

- а) мотиваційні (потреба успішно виконати поставлене завдання, інтерес до діяльності, прагнення досягти успіху й показати себе з кращого боку);
- б) пізнавальні (розуміння обов’язків, завдання, оцінку його значимості, знання засобів досягнення мети, уявлення щодо ймовірних змін ситуації);
- в) емоційні (почуття відповідальності, впевненість в успіхові);
- г) вольові (управління собою та мобілізація сил, зосередженість на завданні, подолання сумнівів, страху) [60, с. 51].

Розглядаючи готовність до праці як складне багаторівневе утворення, Є. Фарапонова [224] включає до нього особистісні та операційні складові. Особистісним відповідає система ставлень, інтересів, мотивів, звичка і настанова на працю (і як результат – потреба в праці, що реалізується в професійному самовизначенні), професійно важливі якості особистості, особливо якості її емоційної та вольової сфер. Операційним відповідає система загальнотрудових і професійних знань та вмінь (спеціальні вміння, особливості інтелектуальної діяльності).

У дослідженнях Л. Карамушки «готовність розуміється як стійке, багатоаспектне та ієрархізоване утворення особистості, яке включає ряд

компонентів, адекватних вимогам, змісту та умовам діяльності, які у своїй сукупності дозволяють суб'єкту більш або менш успішно здійснювати діяльність» [85, с. 94].

К. Платонов, відповідно до запропонованої ним концепції про підструктури особистості, в структурі готовності виділяє три взаємопов'язані сторони: моральну, психологічну і професійну готовність. Якості, що визначають моральну готовність, відносяться автором до соціально обумовленої сторони особистості, ті, що визначають психологічну готовність – до сторони, яка об'єднує індивідуальні особливості психічних процесів, професійну готовність – до особистісного досвіду [163].

Психологічна готовність особистості до діяльності, за М. Томчуком [218, с. 44], являє собою інтегральну властивість людини, яка характеризує її придатність до виконання вимог конкретної діяльності. До структури зазначеної готовності входять чотири взаємопов'язані компоненти – мотиваційна, когнітивна, операційно-процесуальна та емоційно-вольова готовності.

Особливої уваги заслуговує дослідження характеристик поняття готовності до професійної діяльності Є. Зеєра. Вчений розглядає готовність, як складне особистісне утворення, відносно двох основних рівнів. На першому рівні готовність розглядається як бажання, прагнення оволодіти певною професією, спеціальністю; на другому – як здатність, підготовленість до професійної діяльності. Основними компонентами готовності, на думку дослідника, є такі:

- мотиваційний: потреба у праці, зацікавленість професією, спеціальностями; уявлення про соціальний статус, престижність професії, матеріальна зацікавленість;
- пізнавальний: розуміння соціальної значущості, необхідності обраної професії, знання шляхів досягнення мети;

- емоційний: гордість за професію, естетичне відношення до професійної майстерності;
- вольовий: уміння мобілізувати свої сили, подолати труднощі на шляху досягнення мети [72, с. 23].

А. Деркач виводить поняття готовності як цілісний прояв властивостей особистості, виділяючи три компоненти: пізнавальний, емоційний, мотиваційний. На його думку, розвиток готовності означає організацію системи з накопиченої громадської інформації, відносин, поведінки та іншої подібної інформації, яка, активізуючись, може постачати індивіда можливістю ефективно виконувати свої функції [54].

Цікавий підхід до проблеми психологічної готовності до професійної діяльності висвітлено у дисертаційному дослідженні Л. Захарової. Психологічна готовність особистості до діяльності трактується дослідницею як прояв емоційного і свідомого відображення суб'єктом сформованості психологічного забезпечення професійної діяльності. Під психологічним забезпеченням розуміється система внутрішніх умов і засобів організації та реалізації ефективної професійної діяльності. Автор дослідження виділяє такі види психологічної готовності людини до професійної діяльності:

1) мотиваційна готовність (розглядається як актуалізація у майбутнього спеціаліста потреби в особистісному і професійному саморозвитку; вона створює базу для розвитку професійно важливих якостей і формування індивідуального стилю діяльності);

2) цільова готовність (потребує наявності концептуальної моделі діяльності, яка забезпечує вибір значущих професійних цілей з урахуванням актуальних потреб суб'єкта);

3) операційна готовність (залежить від міри сформованості засобів (знань, вмінь і навиків) реалізації змісту основних етапів діяльності);

4) регуляційна готовність (реалізується в процесі психологічної підготовки як відносно самостійна діяльність зі специфічним змістом функцій підтримки процесу професіоналізації суб'єкта) [70].

За П. Горностаєм [50], психологічна готовність особистості до професійної діяльності – це цілеспрямований вияв особистості, який включає систему професійних знань, навичок, умінь, потреб, мотивів, психологічних якостей, настанов і станів особистості, який дозволяє успішно включатися в професійну діяльність і виконувати її оптимальним для даної діяльності і даної особистості чином.

Аналізуючи структуру психологічної готовності до майбутнього фаху, дослідник наголошує на обов'язковому врахуванні особистісного принципу та визначає наступні її складові: 1) підсистема професійно важливих якостей особистості, які є особистісними передумовами готовності до професійної діяльності; 2) професійна самосвідомість; 3) професійно-операціональна підсистема (знання, вміння, навички); 4) професійна спрямованість [50, с. 63].

У дослідженні Р. Санжаєвої було встановлено, що психологічна готовність людини до діяльності (її складна, динамічна структура, що включає в себе мотиваційний, орієнтаційний, операціональний, вольовий та оціночний компоненти) є умовою саморозвитку і самореалізації особистості [195].

Наявність різних визначень поняття «готовності до професійної діяльності» пояснюється, на нашу думку, складністю та багатогранністю самого феномену готовності, розбіжністю базових теоретичних підходів до розуміння сутності явища та контекстів її наукового дослідження, рівнем і широтою аналізу феномена (неоднаковим рівнем узагальненості, комплексності розуміння проблеми). Проте типовими її змістовими характеристиками дослідники визнають професійно важливі інтелектуальні якості, сформованість професійних знань, умінь, навичок, високий рівень розвитку емоційно-вольової сфери та відповідну професійну мотивацію. Ці компоненти проявляються у довготривалій підготовленості (як професійно значущі якості) та у тимчасових станах готовності, які актуалізуються при включенні суб'єкта у безпосередню професійну діяльність, що в результаті

забезпечує необхідний рівень регуляції, стійкості та ефективності професійної діяльності [60].

Отже, в теоретичних дослідженнях простежуються два основних підходи до визначення змісту та структури готовності: функціональний та особистісний. Функціональний підхід розглядає готовність як певний стан психічних функцій, на основі якого здобувається оптимальний рівень досягнень діяльності (Є. Ільїн [76], Н. Левітов [113], Л. Нерсисян [143] та ін.). Особистісний підхід розглядає готовність як підготовленість до певної діяльності. З цих позицій готовність розуміється як стійке ієрархічне утворення особистості, яке включає в себе мотиваційний, когнітивний, операційний компоненти (К. Абульханова-Славська [4], Б. Ананьєв [8], Л. Виготський [42], К. Дурай-Новакова [58], Л. Карамушка [85], О. А. Пуні [177], В. Сластьонін [208], Д. Узнадзе [222] та ін.).

Існують також дослідження, в яких готовність розглядається і як якість особистості, і як психічний стан. Так, М. Дьяченко і Л. Кандибович вважають, що обидва види готовності знаходяться у єдності і взаємодії в ході виконання діяльності. Стан готовності є свого роду продовженням стійкої, тривалої готовності. Готовність як якість у вирішальній мірі зумовлена стійкими мотивами і психічними особливостями, властивими даній особистості [60, с.16].

Аналіз результатів акмеологічних досліджень, присвячених проблемі готовності до діяльності, дозволяє зробити висновок, що для побудови теоретичної моделі даного феномену найбільш продуктивним є особистісно-діяльнісний підхід, в рамках якого компоненти готовності до діяльності виокремлюються у відповідності з її функціями [54, с. 11].

Кожен компонент реалізує відповідну функцію готовності до діяльності. Якості і властивості, що відносяться до певного класу психічних явищ, можуть входити у зміст різних компонентів готовності до діяльності: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-діяльнісного, емоційно-вольового).

Так, емоційно-вольовий компонент готовності забезпечує реалізацію її регулятивної функції. Регулятивна функція забезпечує свідоме регулювання людиною своєї поведінки і діяльності, пов'язане із долаттям зовнішніх і внутрішніх перешкод за рахунок найменших енергозатрат.

Відповідний рівень розвитку емоційної сфери входить у зміст операційно-діяльнісного компоненту; а в емоціях і почуттях проявляється ставлення людини до конкретної діяльності, тобто емоції і почуття виступають як складові мотиваційно-ціннісного компонента готовності. Когнітивний компонент поряд із операційно-діялісним реалізує виконавську функцію готовності до діяльності, а когнітивні процеси включені у розв'язання будь-яких задач діяльності. Виконавська функція готовності до діяльності передбачає, що розв'язання поставлених у процесі діяльності завдань забезпечується, з однієї сторони, сформованою системою знань, вмінь, компетенцією, а з іншої, – відповідним рівнем розвинутих індивідних, особистісних і суб'єктних якостей та властивостей особистості. Спонукальна функція готовності до діяльності забезпечує формування мотивів, що спонукають долати зовнішні і внутрішні спротиви та цілеспрямовано вирішувати завдання діяльності.

Отже, розглядаючи готовність як складне психологічне утворення, можна виокремити в ньому пізнавальні психічні процеси, що відображають вагомні сторони діяльності; емоційні компоненти, які можуть як підсилювати, так і знижувати активність людини; вольові компоненти, що сприяють здійсненню ефективних дій для досягнення мети, а також мотиви поведінки.

Крім того, функціонуючи в кожній із професійних сфер діяльності спеціаліста, феномен готовності зумовлюється особливостями конкретної професійної діяльності і має кожного разу відповідний специфічний прояв.

Узагальнюючи підходи до проблеми готовності, слід підкреслити, що сьогодні дещо змінився сам ракурс розгляду цього феномену. Якщо раніше дослідників більше цікавила сутність готовності як психологічного явища, його природа, механізми виникнення тощо, то сьогодні більше уваги

привертається до прагматичного аспекту проблеми. А саме: забезпечення якості відповідної діяльності – як в цілому, так і в її окремих аспектах, та методики формування відповідної готовності. Особлива увага приділяється визначенню специфіки різних видів діяльності.

1.2. Професійна взаємодія психолога і педагога як психолого-педагогічна проблема

Гуманізація і демократизація життя суспільства, необхідність підготовки конкурентоздатного фахівця, затребуваного на сучасному ринку праці, відкритого до будь-яких починань і здатного взаємодіяти в інтересах справи з різними суб'єктами освітнього процесу, приводять до перегляду існуючої системи відносин і цінностей, що їх визначають.

Тому, виходячи із особливостей сучасної соціокультурної та освітньої ситуації, можна стверджувати, що взаємодія належить до найбільш актуальних і важливих проблем. Своєрідні традиції в постановці та дослідженні цієї проблеми існують в філософії, соціології, психології, педагогіці. Отже, це поняття не стільки психологічне, скільки міждисциплінарне. Крім того, воно не є приналежністю тільки науки, воно є елементом повсякденної мови і повсякденної свідомості. З цієї причини багато авторів в наукових текстах використовують його не в термінологічному, а в життєвому слововживанні.

Активне використання поняття «взаємодія» тривалий час обмежувалося літературою з філософії та управління і бізнесу.

Взаємодія – універсальна філософська категорія, що з розвитком науки набуває все більшого значення. Принцип взаємодії використовується для характеристики багатьох природних і соціальних явищ, є методологічною базою їхнього пізнання. Будь-який об'єкт чи явище можуть бути зрозумілими тільки в системі взаємодії з іншими оточуючими об'єктами і явищами.

На думку багатьох філософів, взаємодія носить універсальний і об'єктивний характер, підтримує в глобальному розумінні зв'язок між

предметами і явищами навколишнього світу і може бути представлена як «процес взаємного впливу один на одного, що визначає структурну організацію будь-якої системи, її властивості, як взаємне відображення один одного, створення одного об'єкта іншими» [40, с.45].

В соціології взаємодія трактується як обмін діями в рамках соціальних інститутів або між їхніми представниками з метою викликати бажану реакцію, змінити думки, поведінку [150], тобто у термінах категорії діяльності.

З її позицій «соціальна взаємодія – феномен зв'язку, впливу і розвитку різних об'єктів у процесі взаємних дій один на одного й на інші об'єкти. Як основні властивості виступають активність, усвідомленість, цілепокладання, системність» [150, с.10].

Проблема взаємодії є однією з фундаментальних у психології. Її значимість визначається тією роллю, яку відіграють процеси взаємодії в організації діяльності і поведінки. Як відомо, ці процеси визначають собою як змістовні, так і результативні параметри діяльності, появу міжособистісних зв'язків і відносин. Дослідники відзначають, що саме взаємодія забезпечує перетворення сукупності індивідуальних дій в єдину систему спільних дій.

З психологічної точки зору, взаємодія людей є категорія, що відображає процеси впливу різних суб'єктів один на одного, взаємну обумовленість їхніх вчинків і соціальних орієнтацій, зміну системи потреб, внутрішньоіндивідуальних характеристик, а також міжособистісних зв'язків, які виникають в ході цієї взаємодії (Б. Ананьєв [8], М. Каган [80]).

У психологічному словнику взаємодія визначається як «процес безпосереднього чи опосередкованого впливу об'єктів (суб'єктів) один на одного, що породжує їх взаємну обумовленість і зв'язок» [175, с. 51]. Таким чином, взаємодія в соціально-психологічному плані виявляється в організації людьми взаємних дій, спрямованих на реалізацію спільної діяльності, досягнення певної спільної мети. Це передбачає, що кожний з учасників – партнерів по взаємодії – робить свій внесок у виконання цієї діяльності, що

забезпечує більшу її ефективність порівняно із сумою окремих індивідуальних дій цих учасників.

За результатами теоретичного дослідження із зазначеної проблеми в психології, виявлено кілька підходів до розкриття сутності взаємодії (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Основні підходи до сутності взаємодії в психології

№	Назва підходу	Основна сутність взаємодії
1.	Інтеракціоністський	Взаємодія – це система поведінкових дій, обмін підкріпленнями, діадична взаємодія, реалізація агресивної мотивації, фактор навчання моделям поведінки, в якій виявляються їхні індивідуальні та соціальні значення, а також виконувані соціальні ролі [235; 252 та ін.].
2.	Необіхевіористський	Взаємозалежність учасників взаємодії полягає в здатності одного з них впливати на конкретні «результати, що досягаються іншим». [19; 258 та ін.]
3.	Когнітивістський	Взаємодія розглядається як комунікація, в якій відбувається інформаційний обмін, проявляються різні пізнавальні процеси, соціальна перцепція (сприймання), а також мало усвідомлені установки – атитюди, подолання когнітивного дисонансу між існуючими уявленнями та отриманою в процесі взаємодії інформацією.

		[226; 255 та ін.].
4.	Психоаналітичний	Взаємодія – це процес, що є наслідком базової мотивації особистості, наприклад, потреби у владі або в любові, що регулюються механізмами ідентифікації, психологічного захисту. [230 та ін.].
5.	Гуманістичний	Взаємодія – важливий чинник процесу особистісної самоактуалізації, реалізації екзистенціальної сутності особистості, аналізуючи її в контексті пошуку взаєморозуміння, особистісного смислу, досягнення цілісності та самовідповідності, оригінальності тощо. [251; 257 та ін.].
6.	Діяльнісний	Взаємодія виявляється у спільних діях, що послідовно виконуються суб'єктами спільної діяльності у процесі співпраці, має обґрунтовано задану мету в контексті перетворення дійсності та неперервний характер. [46, 139; 51 та ін.].
7.	Генетико-моделюючий	Взаємодія як особлива форма впорядкування цілісності та єдності системи відносин, формування та моделювання адекватних та оптимальних взаємостосунків суб'єктів взаємодії, запроваджуючи тим самим ідеї моделювання у навчанні, діяльності. [124 та ін.].

В. Слободчиков [209] відзначає, що в психології всі можливі види взаємодії поділяються на два протилежних типи: кооперацію (співпрацю) і конкуренцію (конфлікт). До першого типу належать дії, які сприяють організації спільної діяльності, забезпечують її інтеграцію, узгодженість, ефективність. До другого – ті, що призводять до неузгодженості спільної діяльності, зниження її ефективності.

За Р. Кричевським, взаємодія вміщує два компоненти: інструментальний і афективно-комунікативний [105].

Виділяють також діяльнісний аспект взаємодії (дії, операції тощо) і міжособовий (види спілкування, відносин). Їх пропорції в різних видах взаємодії різні.

На думку більшості психологів, структура міжособистісної взаємодії вміщує:

- когнітивний компонент (усвідомлення об'єкта). Від успішності (адекватності) процесу пізнання людьми один одного у великій мірі залежить ефективність спільної діяльності і характер міжособистісної взаємодії.
- афективний компонент (взаємна симпатія чи антипатія). Він визначає особливості сприймання і розуміння, регулює характер поведінки.
- конативний (стійка послідовність поведінки відносно об'єкта) [40].

З'ясовано, що взаємодія може виражати як суб'єкт-об'єктні, так і суб'єкт-суб'єктні відносини. У першому випадку взаємодія є недосконалою, справжньої взаємодії немає, а є взаємодія, яка здійснюється через такі психологічні механізми, як повчання, примус, маніпулювання тощо. Подібні стосунки в процесі взаємодії в системі «людина-людина» є невід'ємним компонентом адміністративно-командної системи. Гуманізація і демократизація життя суспільства пропонує новий тип відносин в ході взаємодії: суб'єкт-суб'єктні відносини, в процесі яких відбуваються співміркування, співучасть, співпереживання, співпраця. Більшість вітчизняних психологів підкреслюють суб'єкт-суб'єктну природу взаємодії, що характеризується «зв'язком двох і більше рівноактивних, рівновільних,

рівноунікальних суб'єктів, які розкривають свою неповторність у змісті і способі своєї взаємодії» [80].

Оскільки взаємодія в спілкуванні і спільній діяльності може здійснюватися в умовах різної інтенсивності зв'язків між людьми, то деякі структурно-рівневі особливості взаємодії розкриваються в класифікації рівнів взаємозв'язку та взаємозалежності учасників спілкування та спільної діяльності, яку запропонував М. Обозов [144]. У ній виокремлено шість рівнів взаємозв'язку та взаємозалежності партнерів по спілкуванню і спільній діяльності: ізолюваність; взаємозв'язок, який передбачається; взаємозв'язок «мовчазної присутності»; взаємозв'язок за типом «вплив і взаємовплив»; активний або дієвий взаємозв'язок людей через засоби спільних дій; колективістський взаємозв'язок.

Дослідник А. Журавльов розглядає взаємодію між людьми як суттєву особливість структури спільної діяльності та основну ознаку в порівнянні з індивідуальною діяльністю. Під взаємодією він розуміє таку систему дій, при якій дії однієї людини або групи осіб обумовлюють певні дії інших, а дії останніх, у свою чергу, визначають дії перших [65].

Фундаментальну методологічну концепцію, що розкриває особливості психології впливу та взаємодії, розробив Г. Ковальов. Під впливом, у широкому значенні слова, він розуміє «...процес (фізичний, хімічний, біологічний, символічний), що реалізується в ході взаємодії двох або більше систем, результатом якого є зміна стану хоча б одного з них. Ефектом психологічного впливу щодо людини є зміна її суб'єктивних характеристик (потреб, настанов, відношень, спроможностей, діяльності, поведінки) в результаті взаємодії цієї людини із системою, що комунікує із нею» [95].

Категорія «взаємодія» є необхідною для визначення і розкриття всіх умов, ситуацій, факторів, з якими стикається людина в процесі спільної діяльності, зокрема, професійної.

Професійна, за Т. Анісімовою [13] чи професійно-ділова, за Ю. Поляковським [11], взаємодія в спільній діяльності стає предметом широкого кола дослідників.

Професійна взаємодія – це функціональна взаємодія, що має діловий характер і відрізняється від міжособистісної взаємодії. Вона сприяє досягненню індивідуальних цілей кожного та цілей спільної трудової діяльності при високому рівні усвідомленості і позитивному емоційному фоні (А. Русалінова) [40].

Особливості професійної взаємодії полягають в тому, що:

- партнер в професійній взаємодії завжди виступає як особистість, значима для суб'єкта;
 - учасникам взаємодії притаманне добре взаєморозуміння в питаннях справи;
 - головне завдання професійної взаємодії – продуктивна співпраця.
- Проблема професійної взаємодії має відносно самостійний зміст, вона конкретизує взаємозв'язки особистості і професії, виявляє ті фактори, що опосередковують відносини індивідів у професійній діяльності. Ефективність її визначається, перш за все, сформованістю людини як особистості, як суб'єкта праці, пізнання, спілкування. Це, в свою чергу, передбачає, що формування людини як суб'єкта професійної взаємодії має тривалий характер, обумовлений специфічними особливостями професіогенезу.

Дослідниками виділяються загальні ознаки професійної взаємодії, які вміщують:

- володіння спеціальними знаннями про мету, зміст, об'єкт і засоби праці;
- володіння спеціальними вміннями в здійсненні взаємодії на всіх її етапах від підготовчого, виконавчого до підсумкового;
- спеціальні властивості особистості та її характеру [40].

У соціальній психології взаємодія розглядається як умова сприйняття і розуміння людини людиною (Г. Андреева [11], О. Бодальов [29], М. Обозов [144] та ін.).

Нам імпонує підхід Г. Андреевої [11] до трактування поняття взаємодії, який полягає в тому, що взаємодія – це не тільки обмін інформацією, але й організація спільних дій, яка допомагає партнерам реалізувати деяку спільну для них діяльність. Таке вирішення питання, на думку Г. Андреевої, виключає відірваність взаємодії від комунікації, але й виключає їх ототожнення; комунікація організовується в ході спільної діяльності, «з приводу її», і саме в цьому процесі людям необхідно обмінюватися інформацією, і самою діяльністю, тобто виробляти форми і норми спільних дій. Зміст спілкування, його загальні схеми в цьому аспекті детерміновані економічними, правовими, політичними відносинами, які конкретизуються в умовах безпосередніх професійних завдань і міжособистісних стосунків. Останні зумовлюють асоціативні (пристосування, згода, співпраця) і дисоціативні тенденції у взаємодії (індивідуалістичність, незгода, опозиція).

Суспільні відносини «дані» у взаємодії через ту реальну соціальну діяльність, частиною якої (чи формою організації якої) і є взаємодія. Міжособистісні відносини також «дані» у взаємодії: вони визначають як тип взаємодії, що виникає за даних конкретних умов (співпраця чи суперництво), так і ступінь вираження цього типу (чи буде це більш успішна чи менш успішна співпраця).

Емоційна основа, притаманна системі міжособистісних стосунків, яка породжує різного роду оцінки, орієнтації, установки партнерів, певним чином скрашує взаємодію [11].

За Л. Орбан-Лембрик [150], «взаємодія – це форма спілкування, за якою здійснюється вплив один на одного, реалізується соціальна дія для кожного з партнерів, пристосування дій одного до дій іншого, спільність у розумінні ситуації, сенсу дій і певний ступінь солідарності або згоди між ними».

Отже, в гуманітарній сфері увага до взаємодії як основи, методу пізнання процесів і явищ, що відбуваються навколо нас, часто приводить до тлумачення взаємодії людей переважно через їх вплив один на одного. Причому це не означає, що вплив носить винятково агресивно-гнітючий характер. Він може бути побудований на основі поваги, шанування, схиляння, коли одна сторона усвідомлено приймає деяку домінанту іншої. І в цьому випадку ми констатуємо, що взаємодія носить міжособистісний характер, коли її змістом є в першу чергу діалог особистостей.

Дослідники вказують на те, що міжособистісна взаємодія робить істотний та різнобічний вплив на всю життєдіяльність особистості. Під її впливом відбуваються якісні зміни особистісних структур, інтенсивно розвивається ціннісна сфера, йде нагромадження соціального досвіду. У міжособистісній взаємодії виявляються соціальні установки, ціннісні орієнтації, стереотипи та інші диспозиції учасників. Головними ознаками міжособистісної взаємодії при цьому є [238, с.28]:

1) предметність, тобто наявність спільної конкретної мети, що зумовлює спільність дій у ході її досягнення;

2) ситуативність, або її регламентованість конкретними обставинами: тривалістю, інтенсивністю, нормами та правилами взаємодії. Інакше кажучи, взаємодія змінюється залежно від умов, складу учасників, структури групи;

3) рефлексивність (рефлексивна багатозначність) – можливість для взаємодії бути виявом як суб'єктивних намірів, так і наслідком спільної участі в колективній діяльності;

4) експлікованість, тобто наявність можливості спостереження, реєстрації конкретних дій осіб, суб'єктів взаємодії.

Взаємодія в освітньому процесі є саме міжособистісною взаємодією, активним двостороннім процесом або «обміном», що припускає рівноправність того, хто обмінюється, і одночасне збільшення можливостей кожного.

Головними ознаками такої взаємодії, за В. Крисько [107], є:

- наявність зовнішньої (стосовно взаємодіючих індивідів) мети (об'єкта), досягнення якої допускає взаємні зусилля;
- експлікованість, тобто доступність для спостереження збоку і реєстрацій іншими людьми;
- ситуативність, тобто досить тверда регламентація конкретними умовами діяльності, інтенсивності, нормами і правилами відносин, в силу чого взаємодія стає змінюваним феноменом;
- рефлексивна багатозначність – залежність сприйняття взаємодії від умов її здійснення й оцінок людей, що беруть у ній участь.

Щодо проблеми взаємодії практичного психолога з педагогічним колективом школи, то, наскільки нам відомо, вона не виступала предметом спеціальних досліджень.

Аналіз історії психологічної служби школи та сучасних зарубіжних джерел підтверджує, що практика взаємодії з педагогами завжди була і є присутня в діяльності шкільного психолога: групи психопедагогічної допомоги у Франції, педагогічні психологи в Англії. У деяких країнах шкільну психологічну службу розглядають як прикладну дисципліну, що вивчає психологічні проблеми школи та можливості їх вирішення в педагогічній практиці вчителів [252].

Служба психологічного консультування в Германії є частиною цілісної системи освіти та виховання. Її місія – разом з дорослими допомогти кожному учневі усвідомити свої здібності і інтереси з метою вибору найбільш підходящого освітнього шляху та максимального прояву своїх можливостей як в школі, так і в майбутній професії.

Основний зміст запитів педагогів до психологів стосується способів подолання труднощів шкільного життя. Найбільше хвилюють проблеми:

- оптимізація проведення занять (стиль виховних впливів, взаємодія «вчитель-учень», клімат у класі, джерела напруги та конфліктів);
- оптимізація професійної діяльності (розвиток педагогічних навиків, розширення їх репертуару);

- вирішення конфліктних ситуацій (стратегії взаємодії з школярами, батьками, колегами та керівництвом школи);
- підвищення рівня задоволення професійною діяльністю (подолання стресів, організація власної діяльності, вихід з рольових конфліктів);
- засоби оптимізації шкільного життя в цілому [257].

У США психологічна служба в числі багатьох завдань сприяння психологічному здоров'ю і освітнім інтересам дітей та юнацтва пропонує допомогу педагогічному персоналу, батькам перш за все в плані турботи про дитину: спеціальні програми навчання персоналу школи і батьків; консультування та спільну роботу з персоналом школи і батьками з проблем учнів, пов'язаних зі школою, і проблемами персоналу школи як професіоналів.

У вітчизняній практичній психології ці тенденції не знайшли чіткого організаційного втілення та широкого розповсюдження, оскільки наявні гострі протиріччя:

- між невисоким статусом психолога в педагогічних колективах шкіл і соціальними очікуваннями суспільства щодо прогресивної ролі психологічного знання;
- між великою кількістю психологічних проблем в учнів та педагогів і відсутністю засобів, прийнятних для їхнього вирішення, в системі шкільної психології;
- між прогнозованим і реальним результатами оцінки якості професійної діяльності психолога;
- між значним потенціалом взаємодії і низьким ступенем його затребуваності в професійній діяльності.

Феномен відчуженості та деформоване уявлення один про одного – найбільш небезпечні наслідки протиріч, що характеризують професійні відносини психолога та педагога. Тому вони потребують ґрунтовного дослідження, узагальнення та використання у створенні нового підґрунтя професійної взаємодії фахівців.

Аналіз наукових джерел виявив, що більшість теоретичних і прикладних досліджень з проблем практичної психології в системі освіти орієнтовані на роботу психолога безпосередньо з дітьми (І. Дубровіна [169] та ін.). Є окремі роботи, в яких проблема взаємодії психолога та педагога розглядається на рівні її постановки: піддаються критиці спроби перебільшувати можливості педагога як психолога, підкреслюється необхідність спеціальної розробки форм і методів роботи шкільного психолога в умовах взаємодії з педагогом. Оскільки головним завданням практичного психолога у школі є максимальне сприяння психічному і особистісному розвитку школярів, він повинен впливати на всю сукупність факторів, які зумовлюють цей розвиток. Тому в ряді досліджень діяльність шкільного психолога передбачає також розвиток психологічної компетентності педагога.

О. Божович називає загальним завданням психологічної служби школи психологічне забезпечення всього навчально-виховного процесу. Основою такого забезпечення виступає робота психолога з педагогічним колективом в цілому і з кожним вчителем, зокрема. Але автор акцентує увагу на просвітницькій роботі з педагогами для підвищення їхньої психолого-педагогічної підготовки. [30, с. 100-103].

За системну діяльність шкільного психолога виступають дослідники А. Фурман і Ю. Живоглядів [230]. На їхню думку, дитина є основним об'єктом цієї діяльності, але не єдиним. Тому робота психолога повинна здійснюватися одночасно з учителями, учнями й батьками. Причому по відношенню до вчителів така робота може бути не тільки просвітницькою, а й консультативною та корекційною.

Нам видається цікавою думка Л. Фрідмана стосовно тактики шкільного психолога, зосередженій не стільки на пропаганді психологічних знань у педагогічному колективі, скільки на взаємодії з педагогом: « головне завдання психолога в роботі з педагогами – допомогти їм організувати навчально-виховний процес як процес вільного особистісного розвитку

кожного вихованця в міру його індивідуальних здібностей, інтересів та нахилів; тактика дій психолога повинна відображатись в курсі на взаємодію з педагогом: не замість педагога а разом з ним, від аналізу педагогічної практики до її психологічного пояснення, до спільного з педагогом пошуку корекційних матеріалів [228].

Дослідники виділяють три компоненти взаємодії психолога і педагога (А. Маркова) [126]:

- мотиваційно-смісловий (цілі, завдання, смисл співпраці);
- операційний (взаємозбагачення способами, діями, технологіями);
- регуляційний (рефлексивне осмислення співпраці).

Головну цінність, на їхню думку, представляє перший компонент. Усвідомлення смислу взаємодії, формування спільних цілей та цінностей, наближення професійно-особистісних ментальностей психолога і педагога є первинним по відношенню до техніки спільної діяльності.

При цьому дослідником уточнюються функції вчителя і психолога: взаємний облік того внеску, який кожний з них може долучити до загальної справи для його успіху [126].

Так, наприклад, психолог здійснює діагностику, вчитель – цілісний аналіз особистості учня та проявів його психіки в реальних умовах навчально-виховного процесу. Психолог на основі діагностики пропонує стратегію впливу, проектує соціальну ситуацію розвитку, уточнює психічні параметри.

Педагог підбирає адекватні цим цілям способи і методи навчально-виховної роботи, конкретизуючи пропозиції психолога. Таким чином, успішне вирішення складних завдань навчання і виховання у вирішальній мірі залежить від діяльності всього педагогічного колективу школи, від професійної майстерності вчителя. Саме він реально організовує і здійснює процес навчання і виховання. Але при цьому психолог не повинен займати позицію підлеглого помічника вчителя у здійсненні навчально-виховного процесу. Він є рівноправним членом шкільного педагогічного колективу,

забезпечуючи ту галузь педагогічного процесу, яку крім нього ніхто забезпечити не може.

Розуміння призначення взаємодії як спрямованості на створення всіх необхідних умов для розвитку особистості дозволяє конкретизувати зміст спільної діяльності, визначати межі розділення діяльностей, погоджувати умови взаємодії.

Звісно, специфіка освітнього закладу, потенціал взаємодії, професійна компетентність її учасників та інші фактори визначають якісну своєрідність взаємодії.

За результатами досліджень вчених, можна виокремити ряд факторів, які ускладнюють взаємодію психолога та педагогічного колективу на сучасному етапі розвитку освіти. Це:

- принципова розбіжність у професійній ментальності педагогів і психологів [112; 145];
- стереотипність очікувань педагогів щодо функцій шкільного психолога [13; 48];
- невизначеність нормативної бази діяльності практичних психологів [28; 148];
- недостатній професійний рівень самих психологів [194].

Розходження насамперед полягають у принциповій різниці між педагогічним, тобто методичним, підходом до навчального процесу та власне психологічним. Л. Виготський з цього приводу писав: «Завданням педологічного аналізу педагогічного процесу є не поетапне висвітлення акту навчання, а аналіз тих процесів внутрішнього розвитку, що пробуджуються й народжуються шкільним навчанням і від яких залежить ефективність або неефективність процесів шкільного навчання. Завдання педологічного аналізу полягають у тому, щоб показати для кожного предмета й для кожного відрізка навчання, що робиться в голові дитини в процесі навчання» [42].

Педологія – течія в психології та педагогіці, яка виникла на рубежі XIX – XX ст. Вона була зумовлена розповсюдженням еволюційних ідей і розвитком прикладних галузей психології та експериментальної педагогіки. У дослідженнях вчених, які працювали в галузі педології, був накопичений великий емпіричний матеріал про розвиток поведінки дітей. Цінним в педології було прагнення вивчати розвиток дитини в умовах комплексного підходу, практичної спрямованості на діагностику психічного розвитку. Тому, коли в 1936 році її розкритикували, назвавши «псевдонаукою», загальмувався розвиток педагогічної і вікової психології, ослабилась увага до особистості дитини в процесі навчання і виховання.

Отже, Л. Виготський у вищезазначеній цитаті вживає термін «педологічний» у значенні «психологічний».

Без професійного психолога вчителю важко визначити, як і на якому рівні навчання формує інтелектуальну сферу учня, як воно сприяє особистісному розвитку, наскільки навчально-виховний процес і психологічний клімат у школі забезпечують емоційне благополуччя учнів. Надання професійної допомоги у формуванні особистості й удосконалюванні пізнавальної діяльності дитини вимагає глибоких психологічних знань і розуміння як психологічних особливостей дітей, так і принципів та правил здійснення корекційно-розвивальної роботи. Тому така робота може бути забезпечена тільки тісною взаємодією педагогів і шкільних психологів. На жаль, слабе використання психологічних знань дотепер є однією з проблем сучасної масової школи. «Учитель не завжди може виявити причини різного роду труднощів у навчальній роботі учнів, попередити і перебороти відхилення в їхньому розумовому розвитку, організувати корекційно-розвиваючі заняття на основі знання їхніх індивідуальних і вікових психологічних особливостей. Співробітництво вчителя і психолога уможливить постійний контроль за розумовим розвитком учнів, забезпечить своєчасність психолого-педагогічної допомоги й індивідуальний підхід при її наданні» [56, с. 298].

Натомість процес приходу психологів на нову посаду та виконання ними своїх професійних обов'язків виявився досить непростим, а іноді і малоефективним. Спостерігається своєрідний «дефіцит сприйняття» психологів, нерозуміння специфіки і можливостей їхньої професійної діяльності.

Причини труднощів взаємодії психолога і педагога криються, на думку Д. Оборіної [145], у принципових розбіжностях фахівців (табл. 1. 2).

Таблиця 1. 2

Розбіжності у професійній ментальності психолога та педагога

Психолог	Педагог
Орієнтується на сьогодення та найближче майбутнє	Значною мірою орієнтується тільки на майбутнє
Очікує на допомогу, присутня пізнавальна мотивація та мотивація, яка пов'язана зі своєю особистістю	Зорієнтований на спілкування, роботу зі спеціальності, самореалізацію в професійній сфері, на високий рівень досягнень, від оточуючих очікує поваги, любові
Ціннісні орієнтації складаються з прагнення до щасливого сімейного життя, щастя інших, він цінує широту поглядів, ефективність у роботі, незалежність, раціоналізм	Ціннісні орієнтації складаються з прагнення до свободи та пізнання; він цінує вихованість, акуратність, неприйняття недоліків у себе та в інших
Рівень контролю по відношенню до дитини відповідає мінімальному, віддає перевагу демократичному та ліберальному стилю спілкування, безоцінкове сприймання	Рівень контролю по відношенню до дитини відповідає максимальному, нахил до авторитарного відношення до дитини, оцінковість

Близьким за змістом до попереднього є дослідження, проведене Т. Леві [112]. Предметом вивчення був процес «входження» психолога в педагогічний колектив дитячої установи.

Результати показали необхідність спеціальної роботи психолога з метою його «прийняття» педагогічним колективом.

Т. Леві в поняття «прийняття» включає не тільки особистісне прийняття психолога, але й прийняття його професійної системи цінностей, цілей і засобів його діяльності.

Неспівпадання різних позицій педагога і психолога відображається в їх ціннісних орієнтаціях по відношенню до дітей, що значно ускладнює досягнення взаєморозуміння і співпраці [112].

На думку Ю. Гільбуха [48], у стосунках психолога з вчителями привертають увагу два моменти. Перший – це тенденція до повної відгородженості вчителя від функцій шкільної психологічної служби, до уникнення будь-якої участі в її реалізації. Вчитель займає позицію клієнта, якого повинні обслужити. Часто до цього додається ще й прагнення виконувати роль вимогливого критика. Другий момент – ставлення до особистості шкільного психолога як до чарівника, зобов'язаного одним рухом чарівної палички розв'язати будь-яку дидактичну чи виховну проблему.

Обидві ці установки є помилковими. В них виявляється виразна переоцінка фізичних і методичних можливостей шкільного психолога і, водночас, недооцінка професійного потенціалу педагога. Головне, чого остерігається колега-педагог, – це те, що психолог зачепить його самолюбство.

На думку Р. Анісімової [13], О. Божович [30], причиною труднощів та протидії, з якими доводиться зіткнутися практичному психологу в закладі освіти на першому етапі професійної діяльності, є недостатня психологічна підготовленість педагогічного середовища.

З іншого боку, самі психологи ще не завжди готові запропонувати нові підходи, методи та засоби вирішення актуальних проблем.

По-перше, в теорії і практиці функціонування психологічної служби відсутній еталонний профіль практичного шкільного психолога, не об'єктивовані вимоги до його особистості та діяльності, немає методичних розробок та рекомендацій щодо формування у слухачів та студентів образу професійного психолога та створення умов для його повного входження в професію. Все це суттєво утруднює особистісне та професійне становлення практичного психолога та розробку програм оптимізації його взаємодії з учасниками навчально-виховного процесу.

М. Бітянова вказує на невизначеність у нормативній базі психологічної служби, численність науково-методичних рекомендацій і приписів щодо змісту й організаційної діяльності практичних психологів, з одного боку, а, з іншого, – психологічну невизначеність очікувань з боку шкільної адміністрації й педагогічного колективу та тісно пов'язану з цим хаотичність власної діяльності психолога та його професійної самосвідомості. Багато психологів «птопають» у вирі шкільних психолого-педагогічних проблем, відчують себе не фахівцями з чітко визначеним і зрозумілим обсягом обов'язків, а свого роду «швидкою допомогою». Вони зазвичай усвідомлюють, що вимоги й надії які на них покладають, не виправдані, перебільшені або ж просто не відповідають їхнім професійним можливостям [28, с. 3].

Неадекватні соціальні очікування та розходження в підходах до визначення функціональних обов'язків практичних психологів призводять до неправомірного їх розширення, делегування спеціалісту-психологу функцій, не властивих його професії, що значно перешкоджає формуванню адекватного сприймання його професійної діяльності та статусу спеціаліста в колективі.

Недосконалість нормативної бази психологічної служби сприяла виникненню ряду об'єктивних факторів, що ускладнюють взаємодію

шкільного психолога та педагогічного колективу: нечіткість статусу («представник адміністрації», «на рівні адміністрації» тощо, відсутність часу, відведеного для практичних видів роботи психолога, надмірність документації, відсутність підтримки адміністрації та ін.).

Значний вплив також мають:

1) недосконалість організації професійної підготовки практичних психологів;

2) недостатній рівень професійної компетентності психолога.

Аналіз звітної документації шкільних психологів (пріоритетні напрямки діяльності, наявність запланованих форм спільної з педагогами роботи, системи взаємодії тощо) показав, що серед низки напрямків діяльності практичного психолога в школі такий напрямок як «робота з педагогами» найменш представлений у звітах. При цьому слід зазначити, що є відмінність між роботою психолога з педагогом, спрямованою на розвиток психологічної компетентності вчителя (психологічна просвіта) і взаємодією психолога з педагогом, як засобом організації психологічної діяльності, спрямованим на психолого-педагогічну допомогу дитині в процесі її соціалізації. Окремі форми взаємодії (психолого-педагогічний консиліум, психолого-педагогічний семінар) мали місце при вирішенні проблеми адаптації дитини до навчально-виховного процесу в закладі освіти. Натомість і психолог, і педагог використовують взаємодію як небажаний засіб організації їхньої діяльності тоді, коли інші засоби або неможливі, або не спрацьовують.

Відслідковуються такі способи уникання від необхідності співпраці:

- мінімізація кількості можливих ситуацій взаємодії;
- неусвідомлене «непомічання» ситуацій, що потребують взаємодії;
- спроба перекласти взаємодію на іншу особу;
- відмова від взаємодії, пасивне очікування «самовирішення» ситуації, що потребує взаємодії.

Проте, як зазначає М. Бітянова [28], мета професійної діяльності педагога і психолога в школі єдина. Це – дитина, умови її повноцінного навчання й розвитку. І хоч засоби та методи у вищезазначених фахівців – різні, вони об'єктивно мають потребу в інформаційному й організаційному співробітництві один з одним, тому що тільки в цьому випадку застосовувані ними технології працюють на задану з самого початку мету.

Взаємодоповнюваність позицій психолога і педагога в підході до дитини, їхнє тісне співробітництво на всіх стадіях роботи і з окремими дітьми, і з дитячими колективами варто розглядати як необхідну умову забезпечення ефективної роботи психологічної служби [56, с.161 – 162].

Психологу дуже важливо не втратити свою змістовну позицію в процесі організації взаємодії з педагогічним колективом, а саме особи, відповідальної за розвивальний ефект освіти. В цьому йому повинен допомагати вчитель, але спочатку психолог повинен допомогти вчителю сформувати цю позицію.

Педагог чекає від психолога керівництва до дії і засобів наукового розуміння своїх дій.

При цьому психолог «не є носієм передової наукової позиції, на яку повинні рівнятися «рядові» педагоги, не є він і прохачем, якому ще треба довести значення й потрібність своєї роботи головному «монополістові» у спілкуванні й впливі на школяра – педагогові. Він – необхідна ланка складного сучасного навчально-виховного процесу, що володіє своїми професійними можливостями, які повинні бути органічно вплетені в тканину повсякденної педагогічної практики вчителя» [28, с. 132].

На думку О. Цуканової, психолог, володіючи технологією комунікативної взаємодії, покликаний очолити діалог, конструктивну співпрацю [239].

Таким чином, багатоаспектна діяльність практичного психолога в умовах неадекватних його професійним можливостям очікувань висуває додаткові вимоги до його індивідуально-психологічних особливостей, до рівня розвитку цілого комплексу професійно важливих рис та адаптивних здібностей.

1. 3. Зміст і складові готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи

Оскільки взаємодія практичного психолога школи з педагогічним колективом є провідним аспектом його професійної діяльності, ми будемо розглядати готовність до зазначеної взаємодії як складову готовності шкільного психолога до професійної діяльності.

На нашу думку, вона недостатньо представлена в наукових дослідженнях.

Окремі аспекти цієї проблеми висвітлені в роботах Г. Абрамової [1], Н. Амінова [7], Н. Антонової [14], І. Дубровіної [56], Ю. Ємельянова [62], Е. Корабліної [100], Л. Лежніної [114], О. Мешко [131], М. Степанової [213], І. Тимошук [216], Н. Шевченко [246] та ін. В основному, дослідники зосереджують свою увагу на проблемі підготовки психолога у вищій школі.

Концепція формування готовності до професійної діяльності, представлена у дисертаційному дослідженні Л. Лежніної [114], базується на ідеї суб'єктно-діяльнісної професіоналізації майбутнього психолога через його раннє занурення і суб'єктну залученість в систему та умови профільної й професійної освіти за обраним напрямком. Формування готовності до професійної діяльності, на думку автора, полягає в поетапному розвитку її послідовних новоутворень у вигляді готовності до вибору професії психолога та готовності до навчально-професійної діяльності по оволодінню нею на довузівському етапі професіоналізації, а також готовності до виконання професійної діяльності психолога на вузівському етапі професіоналізації.

Дослідники О. Корабліна [100, с. 171-182], В. Панок [155] вважають важливою рисою професійної діяльності психолога-практика його комунікативну здібність, як інтегративну властивість особистості, що складається з когнітивного (професійна компетентність, рефлексивність, децентрованість мислення), емоційного (висока чуйність і тактовність, позитивне емоційне ставлення до почуттів іншого, максимальна щирість і відвертість у проявах власних почуттів), поведінкового (здібність до

саморегулювання, коригування власних дій, впевненість, відповідальність) компонентів.

Знання невербальних реакцій, ерудованість, як вміння розуміти і використовувати у своїй роботі різноманітні психологічні концепції, здатність до вироблення різноманітних думок, слів та моделей у своїй культурі та у межах інших культур; конфіденційність психологічної інформації; вміння рефлексувати на зміст своєї професійної діяльності; відкритість для засвоєння нового знання, для сприймання альтернативних поглядів, прагнення до системного підходу у своїй практичній роботі, – є необхідними якостями для психолога, на думку Г. Абрамової [1].

Стрижневим елементом комунікативної здібності є емпатія, розвиток якої викликає зростання зверненості до людей, включення їх проблем у психологічний простір спілкування та формування мотиваційної настанови на їх вирішення.

Здатність легко встановлювати контакти з іншими, легкість у спілкуванні, комунікабельність, уміння слухати та підтримувати розмову, емоційна сталість, емпатія – ті риси та якості, які мають бути обов'язковою складовою частиною особистості практичного психолога [155].

На тісний зв'язок емпатії з ефективністю професійної взаємодії психолога з іншими людьми вказує Л. Регуш: «Емпатія характеризується здатністю до віддзеркалення внутрішнього світу іншої людини. Таке віддзеркалення допомагає розумінню думок і почуттів іншого, а також викликає відчуття власної емоційної причетності. Виникнення емпатії передбачає розвинену спостережливість і її зв'язок з мисленням і відчуттями. Уміння стати на точку зору іншої людини, розуміти те, що не висловлене вголос, ідентифікуватися з її емоційним станом, передбачати розвиток поведінки і психічних станів – ось це конкретний зміст емпатії, який виявляється у процесах взаємодії між людьми» [56, с. 28].

О. Корабліна вважає, що психолог фактично є суб'єктом допомагаючої діяльності і здійснює допомогу власне собою, оскільки від його

індивідуально-особистісних особливостей і таких якостей як емпатія, безумовне прийняття, гнучкість, мужність, саморозкриття, – залежить характер відносин з клієнтом, ступінь впливу на нього та зумовлюється успішність роботи в цілому [100,с. 171-182].

Емпатійне розуміння, співпереживання – це якості психолога, на необхідність яких вказували: К. Роджерс [258], Р. Мей [130] та ін. Серед вітчизняних авторів – Р. Немов [142], Л. Петровська [161], Т. Яценко [249].

К. Роджерс, у свою чергу, виділив три найсуттєвіші якості особистості психолога, які потрібні для ефективної взаємодії з клієнтом: щирість, безумовне прийняття іншої людини, здатність до емпатичного розуміння [258]. До даного переліку можна додати слова, у свій час сказані про психолога відомим спеціалістом у цій галузі Р. Меєм [130], який відзначав, що психолог повинен вміти привертати до себе людей, вільно почувати себе у будь-якому товаристві, бути здатним до емпатії. Головне у справжнього психолога – це доброзичливість і бажання зрозуміти клієнта, допомогти йому побачити себе з кращої сторони і усвідомити свою особистісну цінність.

Бути щирим, відвертим, справжнім – це означає бути самим собою. Це дає змогу психологу досягти більшої експресивності, підтримувати, стимулювати і поглиблювати психологічну взаємодію.

Значущою складовою Я-концепції професіонала є його емоційна культура. Вміння вибирати адекватну форму прояву своїх емоцій, здатність володіти собою, керувати власними емоційними станами – показник розвиненої емоційної культури практичного психолога. Все це сприяє повноцінному спілкуванню, дає змогу знайти вихід із складних конфліктних ситуацій [155].

Робота практичного психолога належить до видів діяльностей, в яких професійні та особистісні прояви (“Я – функціональне” та “Я – екзистенціальне”) стикаються особливо тісно, а професійне зростання неможливе без особистісного. Протиріччя між особистісною та професійною

самосвідомістю призводять до порушень особистісної та професійної ідентичності психолога.

За Н. Бачмановою [21], успішність діяльності психолога визначається:

- 1) рівнем сформованості інтерперсональних (комунікативних) умінь;
- 2) рівнем сформованості проектних умінь (або силою впливу на поведінку інших людей);
- 3) мірою сформованості антропоцентричної спрямованості (інтегральної чутливості до об'єкта, процесу або результатів психологічної діяльності).

Дана конструкція завершується визначенням основних факторів, що зумовлюють успішність реальної професійної діяльності практичних психологів. Серед них:

- якість професійної підготовки, отриманої у вузі (тобто сукупність знань, навичок та вмінь, широта професійного кругозору, рівень володіння методами та методиками, вміння застосовувати на практиці отримані у вузі знання);
- зміст, умови та характер професійної діяльності, що визначають можливості для реалізації інтелектуального багажу спеціаліста;
- наскрізний фактор, що впливає як на успішність навчання у вузі, так і на успішність безпосередньої професійної діяльності;
- індивідуально-психологічні особливості людини, зокрема, характер її професійної діяльності, сформованість професійно важливих якостей та характеру.

На думку В. Семиченко, будь-яка професійна діяльність має значний вплив на особистісний розвиток людини. Адже адаптування до відповідних умов закономірно приводить до закріплення певних пізнавальних стратегій, способів взаємодії з матеріальними, духовними та соціальними об'єктами [198, с. 176-203].

Специфіка професії психолога, її спрямованість передусім на надання психологічної допомоги іншим передбачають те, що основним інструментом

його роботи, знань, окрім тестів, спеціальних психологічних методик та іншого, має виступати його власна особистість: самооцінка, цінності, образ себе та навколишнього тощо. Вміння вибрати адекватну форму прояву своїх емоцій, здатність володіти собою, керувати власними емоційними станами – показник розвиненої емоційної культури практичного психолога. Все це сприяє повноцінному спілкуванню, дає змогу знайти вихід із складних конфліктних ситуацій.

Особистісна характеристика психолога-практика включає знання психологічних аспектів власної особистості, практично-інструментальне (а не особистісне) занурення в проблематику людини, з якою він працює, орієнтацію на розв'язання психологічних проблем, уміння аналізувати поведінку інших і робити практично значимі висновки [14, с. 7].

Суттєве місце в дослідженні професійної діяльності практичного психолога займають ціннісно-мотиваційні компоненти. Мотивація не тільки детермінує поведінку людини, але й пронизує майже усі сфери її психічної діяльності. Ефективність праці шкільного психолога значною мірою залежить від властивостей його мотивації.

На наш погляд, досить вдалою є класифікація мотивів діяльності шкільного психолога у розробці Н. Пророк [170], де вказується, що спрямованість – це складна система найголовніших цільових програм особистості, що визначає смислову єдність її ініціативної поведінки та протистоїть випадковостям буття. Тобто спрямованість визначається цілями, які ставить перед собою людина, намірами, які їй притаманні, мотивами, відповідно до яких вона діє.

Мотиваційні характеристики ніколи не виступають ізольовано, а виявляються й розвиваються в діяльності (у нашому випадку, – у професійній діяльності практичного психолога) як складне інтегральне утворення, як синтез багатьох особистісних, інтелектуальних, емоційних та вольових якостей. Емоційна сфера виконує в мотивації енергетичну функцію. Від особливостей вольової сфери значною мірою залежить стійкість

мотивації, її дієвість. Інтелектуальна сфера пов'язана зі змістовною стороною мотивів.

Н. Пророк вважає, що психолог-практик має відрізнятись яскраво вираженою мотивацією вдосконалення, самовдосконалення і професійного зростання, постійним розширенням спектра цілей та мотивів професійної діяльності, збагаченням «Я-концепції»[170].

Психологові, який прагне досягти високої професійної культури, необхідні постійний самоаналіз, усвідомлення власних дій та вчинків, самоспостереження, здатність вести безперервний внутрішній діалог. Таке самоспілкування є основою професійного самовдосконалення, оскільки дає можливість коригувати власні недоліки, розвивати необхідні для професії здібності та якості.

Ефективне вирішення психологом-практиком різноманітних професійних завдань, як показують дослідження Н. Пов'якель [164], значною мірою залежить від наявності та рівня сформованості професійно важливих особистісних рис і якостей:

- професійно важливі особистісні риси і якості (адекватність і сталість самооцінки, сенситивність, емпатія, фрустраційна толерантність, відсутність внутрішніх конфліктів, які обумовлюють викривлене сприйняття іншої людини);
- професійно важливі соціально-когнітивні й комунікативні уміння (уміння слухати іншого, коректно представляти власну думку, встановлювати соціальний контакт тощо);
- розвинуті професійно важливі якості й властивості (уважність, спостережливість; гнучкість, пластичність та динамічність мислення, здатність виділяти суттєве та узагальнювати, прогнозувати реакції іншого; уміння рефлексувати тощо);
- необхідні психофізичні властивості та психічні якості, що характеризують нервову систему як сталу, міцну, стресостійку й водночас досить гнучку й пластичну;

- акторські, творчі та організаторські здібності;
- ініціативність, сміливість у спілкуванні, висока активність та працездатність; показники емоційного контролю та психічної стабільності: надійність, стриманість, теплота, оптимізм, відкритість, невимушеність, енергійність тощо);
- комунікативний компонент: сприймання та розуміння інших людей; міжособистісна взаємодія, міжособистісна комунікація.

Г. Абрамова зазначає, що психолог, впливаючи на іншу людину, сам є носієм індивідуальної свідомості [1, с. 42], носієм професійної етики і тому повинен бути вільним від будь-яких оціночних категорій. Позиція психолога припускає реалістичний оптимізм, відкритість до нового особистісного досвіду, для розвитку. Спонтанність розглядається як професійно важлива риса психолога, бо лише за допомогою спонтанності, звичайної експресії можна викликати в людині відповідну емоційну реакцію; психологу потрібно володіти великою внутрішньою дисципліною, щоб втриматися від негайної поради, дії, засудження, потрібно весь час бути в напруженні, щоб аналізувати і відтворювати в своїй уяві внутрішній світ клієнта. При цьому Г. Абрамова розглядає психолога як особистість із втіленням таких рис, як оптимізм, життєвий успіх, щастя, з вмінням швидко і виважено приймати рішення, відповідати за результати цих рішень.

О. Мешко, досліджуючи формування готовності шкільних психологів до створення психологічного клімату в педагогічному колективі, визначив таку структуру готовності:

1) підготовленість – система професійно-важливих якостей, що включає в себе наступні компоненти:

- мотиваційно-ціннісний – професійні мотиви, інтереси, цінності, цілі;
- теоретично-орієнтаційний – загально-професійні та спеціальні знання;
- операційний – система професійно-важливих якостей і вмінь, технологічна культура.

2) психологічна готовність (функціональні стани) включає в себе функціональні, емоційні, вольові, операційні, мотиваційні стани [131].

Цікавим, на наш погляд, є підхід Н. Антонової до розгляду психологічної готовності до професійної діяльності через взаємозв'язок готовності як цілісного утворення та професійної зрілості, що визначається вченим як «специфічне особистісне новоутворення, що відображає рівень професійного розвитку людини і виявляється у прагненні і здатності до самовизначення і самореалізації засобами суспільно-корисної діяльності у певній галузі виробництва матеріальних чи духовних благ (тобто у певній професійній сфері)»[14, с. 35].

Досліджуючи ціннісні орієнтації студентів з різним типом готовності до професійної діяльності психолога, Н. Антонова [14, с. 13] визначає такі типи професійної готовності майбутнього фахівця:

- особистісна готовність (система психологічних властивостей, що зумовлює досягнення адекватного вимогам професійної діяльності результату за рахунок достатньо високого рівня розвитку особистісної зрілості фахівця);
- когнітивно-операціональна готовність (система психологічних властивостей, що зумовлює досягнення адекватного вимогам професійної діяльності результату за рахунок достатньо високого рівня розвитку інтелектуальної зрілості фахівця);
- емоційно-вольова готовність (система психологічних властивостей, що зумовлює досягнення адекватного вимогам професійної діяльності результату за рахунок достатньо високого рівня розвитку емоційної зрілості фахівця);
- інтерактивна готовність (система психологічних властивостей, що зумовлює досягнення адекватного вимогам професійної діяльності результату за рахунок достатньо високого рівня розвитку соціальної зрілості фахівця).

Отже, виходячи із теоретичного аналізу проблеми готовності особистості до професійної діяльності, специфіки професійної діяльності практичного психолога в закладі освіти, ми будемо розглядати готовність практичного

психолога до цієї діяльності з позиції особистісно-діяльнісного підходу, який дає змогу виявляти її як цілісний прояв усіх сторін особистості, що виконує певні професійні функції. При цьому готовність характеризується як суттєва передумова цілеспрямованої діяльності, її регуляції та ефективності.

Це інтегроване структурне особистісне утворення, яке включає цілісне уявлення про професійну діяльність психолога в школі, її функції, зміст, форми, методи тощо – з однієї сторони, і особистісну підготовленість, що забезпечує успішність цієї діяльності, – з іншої.

Таким чином, готовність шкільного психолога до професійної діяльності – це цілеспрямований прояв його особистості, що містить переконання, погляди, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, вміння, установки і є умовою саморозвитку та самореалізації засобами професійної діяльності.

При цьому ми цілком погоджуємося з думкою П. М'ясоїда про те, що функції шкільного психолога повинні бути підпорядковані логіці психічного розвитку дитини, а основним об'єктом його роботи повинна бути школа як система міжособистісних стосунків, опосередкованих спільною діяльністю. Учасниками цієї діяльності є і вчителі, і учні, і всі особи, залучені до навчально-виховного процесу школи. У своєму саморусі вона породжує певні психологічні проблеми, які шкільний психолог виокремлює, оцінює, вирішує. Принцип такого вирішення полягає в пошукові засобів оптимізації спільної діяльності [141, с. 75].

Психолог займає місце посередника в системі взаємостосунків між учасниками навчально-виховного процесу в школі. Він повинен діагностувати стан цієї системи, зазначати питання, що стосуються умов її функціонування, приймати відповідні рішення, будувати стратегію і тактику їх втілення в життя. Це вимагає від фахівця гуманістичної позиції, що орієнтується на людину та визнає цінність спільної діяльності. Як учасник цієї діяльності, шкільний психолог гуманізує її, робить свій відповідний внесок – орієнтує на дитину як на ціль діяльності. Виходячи із цієї позиції, він будує свої стосунки з оточуючими,

демонструє зразки орієнтованої на дитину поведінки дорослої людини, реалізує довірливий стиль спілкування, обмінюється з учасниками спільної діяльності «особистісними внесками».

Таким чином, ефективність роботи практичного психолога в школі значною мірою залежить від того, наскільки йому вдасться, по-перше, встановити довірливі, доброзичливі стосунки з педагогічним колективом, стати його частиною, і, по-друге, завоювати авторитет, зарекомендувати себе висококваліфікованим фахівцем у галузі практичної психології.

Практичний психолог приходить в освітню установу як фахівець, а не як "швидка допомога" для вихователя чи учня і "нянька" для дітей. Він рівноправний член педагогічного колективу і відповідає за ту сторону педагогічного процесу, що, крім нього, ніхто професійно забезпечити не може, а саме – за психічний (інтелектуальний, емоційний, мотиваційний, комунікативний й ін.) розвиток і психологічне здоров'я дітей і школярів. У своїй роботі психолог спирається на професійні знання про вікові закономірності й індивідуальну своєрідність психічного розвитку, про джерела психічної діяльності і мотиви поведінки людини, про психологічні умови становлення і розвитку особистості в онтогенезі [56].

При цьому взаємодія, взаємодоповнюваність, взаємна обізнаність в питаннях навчально-виховного процесу необхідні на всіх етапах роботи з педагогічним колективом будь-якого загальноосвітнього закладу. Вони сприяють створенню оптимальних умов для ефективного використання синтезу психологічних і педагогічних знань та досвіду.

Як зазначає І. Дубровіна, психолог і вчитель повинні стати, з одного боку, єдиними, а з іншого – чітко розрізняти свої функції і можливості: вчитель не повинен підміняти психолога, психолог – вчителя. Вони можуть успішно співпрацювати тільки за умови чіткого виконання своїх функціональних обов'язків [56].

Отже, виходячи із наявних наукових передумов дослідження феномену «готовність до професійної діяльності психолога» та особливостей взаємодії

психолога і педагога, можемо констатувати, що готовність практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи є складовою готовності до професійної діяльності і включає систему мотивів, знань, умінь та навичок, особистісних якостей, що сприяють координації зусиль психолога і вчителів заради збереження психічного здоров'я дитини.

Готовність практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи – це складне утворення, що враховує професійні якості фахівця, функціональні особливості його професійної діяльності, а також суто індивідуальні якості, які забезпечують взаємодію з педагогами.

Крім того, потрібно визнати впливову дію факторів соціокультурного рівня, тобто зумовленість готовності особливостями освітнього середовища (закладу), в якому працює психолог.

Отже, структура готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи вміщує, на наш погляд, такі основні компоненти:

мотиваційно-ціннісний (орієнтація на взаємодію з педагогічним колективом);

когнітивно-операційний (сукупність знань, умінь, навичок адекватного взаємопорозуміння та взаємопізнання у процесі взаємодії);

особистісний (сукупність особистісних якостей, які забезпечують взаємодію);

регуляційний (сукупність психологічних властивостей, які забезпечують свідому саморегуляцію емоційних проявів у взаємодії).

Критеріями розвитку готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи можуть виступати рівні професійно важливих якостей та здібностей, що представлені на рис.1.1.

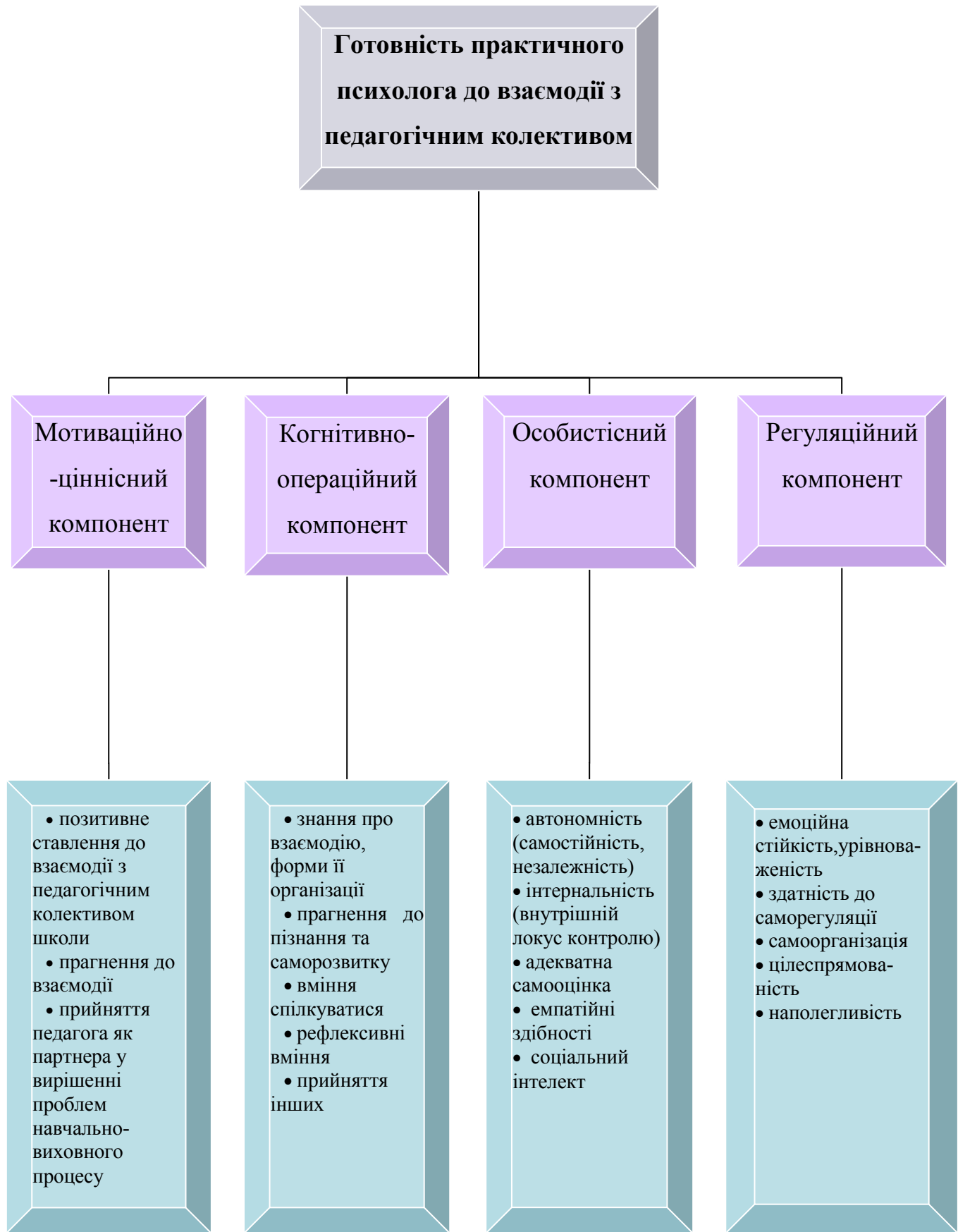


Рис. 1.1. Зміст і компоненти готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи

Проаналізуємо детальніше кожний із компонентів готовності.

Мотиваційно-ціннісний компонент готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи полягає у спрямованості психолога на співпрацю з педагогом, як особливий засіб організації психологічної діяльності, орієнтації на взаємодію як цінність, прийнятті взаємодії як умови результативності професійної діяльності психолога, позитивному ставленні до педагога. Він включає в себе такі критерії:

- 1) позитивне ставлення до взаємодії з педагогічним колективом школи;
- 2) прагнення до взаємодії;
- 3) прийняття педагога як партнера у вирішенні проблем навчально-виховного процесу;
- 4) прагнення зрозуміти ситуацію та поведінку колеги;
- 5) прагнення віднаходити у педагогів позитивні якості та орієнтуватися на них у налагодженні співпраці.

Рівень сформованості цих характеристик може визначати, на наш погляд, рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компонента.

На нашу думку, серед сукупності психологічних знань та вмінь, які охоплює когнітивно-операційний компонент готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи, потрібно зазначити:

- 1) знання змісту понять «взаємодія», «професійна взаємодія» загалом та «взаємодія психолога і педагога в школі», зокрема;
- 2) знання про готовність до професійної психологічної діяльності та готовність до взаємодії з педагогічним колективом школи;
- 3) знання очікувань педагога від практичного психолога в закладі освіти;
- 4) знання методів і форм побудови (налагодження) взаємодії;
- 5) уміння встановлювати контакти;
- 6) уміння розуміти поведінку та стан іншої людини;

7) уміння аналізувати власну поведінку та діяльність, особистісні якості;

8) уміння прогнозувати та планувати спільні дії;

9) уміння віднаходити ефективні шляхи вирішення конкретних ситуацій взаємодії.

Особистісний компонент складається із стійких особистісних характеристик, які формуються в процесі діяльності і спілкування та забезпечують ефективну взаємодію психолога і педагогічного колективу освітнього закладу. Йдеться, насамперед, про такі якості як адекватна самооцінка, емпатійні здібності, незалежність, інтернальність, соціальний інтелект.

Регуляційний компонент виконує функцію по переведенню на актуальний рівень професійно важливих якостей психолога, тобто приводить їх до готовності діяти ефективно в ситуації взаємодії з педагогом. Сюди входять функціональні емоційні та вольові стани шкільного психолога: емоційна стійкість, урівноваженість, здатність до саморегуляції та самоорганізації, цілеспрямованість, наполегливість.

Вище вказані структурні складові готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи тісно переплетені між собою і лише в цілості забезпечують результативність цієї взаємодії.

Визначені в першому розділі теоретико-методологічні основи дослідження особливостей готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи склали основу констатувального етапу дослідження, результати якого будуть представлені у наступному розділі роботи.

Висновки до розділу 1

1. Здійснений аналіз наукової літератури показав, що проблемі готовності особистості до професійної діяльності присвячено багато теоретичних та експериментальних досліджень. Виокремлено три основні

теоретичні підходи до її дослідження: функціональний, особистісний, особистісно-діяльнісний.

У першому готовність розуміється як функціональний стан, що сприяє успішній діяльності, забезпечує її високий рівень. Цей підхід характеризується тим, що стан готовності у вирішальній мірі зумовлюється стійкими психічними особливостями, притаманними даній особистості. Це не є перенесенням якостей і станів у нову ситуацію, це їх актуалізація.

Другий підхід розглядає готовність як складне утворення, яке включає в себе когнітивний, мотиваційний та емоційно-вольовий компоненти, як сукупність знань, вмінь, навичок, професійно важливих якостей особистості, необхідних для ефективного виконання діяльності.

Особистісно-діяльнісний підхід до дослідження готовності дає змогу виявляти її як цілісний прояв усіх сторін особистості, що виконує певні професійні функції. При цьому готовність характеризується як суттєва передумова цілеспрямованої діяльності, її регуляції та ефективності.

Констатовано, що дослідження готовності практичного психолога до професійної діяльності в закладі освіти і готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи відповідає особистісно-діяльнісному підходу.

2. На основі досліджень учених встановлено, що труднощі взаємодії психолога та педагогічного колективу школи зумовлені: 1) принциповою розбіжністю у професійній ментальності педагогів і психологів; 2) стереотипністю очікувань педагогів щодо функцій шкільного психолога; 3) невизначеністю нормативної бази діяльності практичних психологів; 4) недостатнім професійним рівнем самих психологів.

3. За результатами теоретичного аналізу визначено готовність до професійної діяльності практичного психолога загальноосвітнього закладу, як цілеспрямований прояв його особистості, що містить переконання, погляди, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, вміння,

установки і є умовою саморозвитку та самореалізації засобами професійної діяльності.

4. Визначено готовність практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи, яка є складовою готовності до професійної діяльності і включає систему мотивів, знань, умінь та навичок, особистісних якостей, що сприяють координації зусиль психолога і вчителів заради збереження психічного здоров'я учасників навчально-виховного процесу в загальноосвітньому закладі.

У структурі вищезазначеної готовності виокремлено такі функціонально пов'язані між собою компоненти: 1) мотиваційно-ціннісний (позитивне ставлення до взаємодії з педагогічним колективом школи, прагнення до взаємодії, прийняття педагога як партнера у вирішенні проблем навчально-виховного процесу, прагнення зрозуміти ситуацію та поведінку колеги, прагнення віднаходити у педагогів позитивні якості та орієнтуватися на них у налагодженні співпраці); 2) когнітивно-операційний (знання про взаємодію, форми її організації, прагнення до самопізнання та саморозвитку, вміння спілкуватися, рефлексивні вміння, прийняття інших); 3) особистісний (автономність (самостійність, незалежність), інтернальність, адекватна самооцінка, емпатійні здібності, соціальний інтелект); 4) регуляційний (емоційна стійкість, урівноваженість, здатність до саморегуляції та самоорганізації, цілеспрямованість, наполегливість).

Основні результати теоретичного дослідження проблеми готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи опубліковано в таких працях:

1. Руда Г. В. Готовність практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи / Г. В. Руда // Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць / Ун-т менедж. освіти АПН України / Асоц. безперерв. освіти дорослих ; редкол. : О. Л. Ануфрієва та ін. – К. : Геопринт, 2009. – Вип. 12. – С. 254 – 261.

2. Руда Г. В. Професійна взаємодія шкільного психолога і педагога: теоретичний аспект / Г. В. Руда // Актуальні проблеми психології: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія: зб. наук. праць / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К.: Вид-во «А.С.К.», 2010. – Т. 1. – Ч. 27. С. 145 – 150.

3. Руда Г. В. Деякі аспекти взаємодії психолога і педагога в психологічній теорії та практиці / Г. В. Руда // Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. «Демократизація освіти: досвід, пошуки, перспективи» (Чернівці, 23 вересня 2010 р.). – Чернівці, 2010. – С. 77 – 79.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА ДО ВЗАЄМОДІЇ З ПЕДАГОГІЧНИМ КОЛЕКТИВОМ ШКОЛИ

У цьому розділі викладено загальну стратегію експериментального дослідження готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи: дослідження особливостей взаємодії практичних психологів та педагогічних колективів шкіл, чинників, які впливають на неї, ставлення педагогів до цієї взаємодії – пошуковий етап експерименту; діагностику та аналіз рівнів сформованості структурних компонентів готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи – власне констатувальний експеримент; вибір методів дослідження та діагностичних методик.

2.1. Дослідження особливостей взаємодії психолога і педагогічного колективу школи

Метою першого етапу констатувального експерименту – пошукового – було дослідження особливостей взаємодії практичних психологів з педагогічним колективом загальноосвітнього навчального закладу.

Основні завдання пошукового етапу експерименту:

- 1) виявлення наявної практики професійних стосунків практичних психологів і педагогічних колективів шкіл, стану їхньої взаємодії;
- 2) дослідження чинників, що впливають на зазначену взаємодію;
- 3) вивчення ставлення шкільних психологів та педагогів до взаємодії.

Пошуковий етап констатувального експерименту тривав упродовж 2008 – 2010 років. Об'єктом вивчення виступали особливості взаємодії шкільних психологів і педагогічних колективів у загальноосвітніх закладах різних областей України.

З метою вивчення стану взаємодії психолога і педагогічного колективу школи, особливостей її налагодження було проведено дослідження за авторськими анкетами: «Особливості взаємодії психолога з педагогічним колективом школи», «Професійна взаємодія педагога та практичного психолога в освітньому закладі», у якому взяли участь 196 практичних психологів, методистів-психологів, керівників психологічних служб системи освіти з різних областей України (слухачі курсів Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти АПН України) та 220 педагогів, директорів та заступників директорів загальноосвітніх закладів Чернівецької області.

Анкета для практичних психологів «Особливості взаємодії психолога з педагогічним колективом школи» (Додаток А) вміщує 30 запитань (закритих і відкритих). Анкетування проводилось анонімно, у письмовій формі.

До кожного із закритих запитань анкети пропонувались три варіанти відповідей, що вказували на наявність, невизначеність та відсутність взаємодії психолога з педагогічним колективом школи. За вибір варіанту, що вказує на наявність взаємодії, респондент отримував 3 бали, за невизначену відповідь – 2 бали і за відповідь, яка свідчила про відсутність взаємодії – 1 бал.

За характером своєї діяльності психолог і педагог взаємопов'язані та взаємозалежні, маючи при цьому посадовий розподіл функцій, що вимагає чіткого і повного уявлення один про одного і про себе як учасника спільної діяльності. Під уявленням про іншого розуміється соціально-перцептивний образ як результат усвідомлення його участі в процесі виконання спільної діяльності. Уявлення про себе – результат усвідомлення власної участі в спільній роботі.

Контент-аналіз відповідей психологів на відкрите запитання анкети щодо місії психолога в школі здійснювався наступним чином:

відповідь вміщує ключове поняття «співпраця з педагогом», «взаємодія з педагогом» – 3 бали;

відповідь вміщує поняття, пов'язане з допомогою дитині, що передбачає співпрацю з педагогом – 2 бали;

відповідь вміщує загальні поняття типу «психологічний супровід навчально-виховного процесу» – 1 бал.

Відповідаючи на запитання щодо місії психолога в школі, тільки 18,3% практичних психологів включають до неї професійну співпрацю з педагогами; 18,3% передбачають зазначену співпрацю; 4,5% – утрималися від відповіді; 59,9% практичних психологів уникають взаємодії із вчителями.

Напрями професійної діяльності психолога, у яких співпраця з педагогічним колективом є найбільш результативною, на думку самих психологів (табл. 2.1).

Таблиця 2. 1

**Напрями професійної діяльності практичного психолога, у яких
співпраця з педагогічним колективом є найбільш
результативною**

№	Напрями професійної діяльності	Відносна кількість (%)
1.	Психологічна просвіта	26,0
2.	Консультування	17,3
3.	Тренінгові заняття	15,3
4.	Корекційно-відновлювана і розвивальна робота	10,0
5.	Психолого-педагогічні семінари	7,3
6.	Профілактична робота	6,7
7.	Діагностика	6,0
8.	Робота з обдарованими дітьми	3,4
9.	Робота з батьками	2,7
10.	Формування психологічного клімату в учнівських колективах	1,4

№	Напрями професійної діяльності	Відносна кількість (%)
11.	Підготовка матеріалів до педрад, методоб'єднань	1,4
12.	Години спілкування	1,4
13.	Розвиток готовності дітей до школи	1,4

Як видно з таблиці 2.1, більшість психологів (26%) вказали на «психологічну просвіту» як напрямок професійної діяльності, у якій співпраця з педагогами є найбільш результативною. Це ще раз підтверджує справедливість припущення в ході наших спостережень на початку пошукового експерименту про те, що шкільні психологи не до кінця розуміють суть взаємодії з педагогічним колективом школи, а тому не диференціюють роботу психолога з педагогом, спрямовану на розвиток психологічної компетентності вчителя (психологічну просвіту) і взаємодію психолога з педагогом, як засіб організації психологічної діяльності, спрямовану на забезпечення психічного здоров'я учасників навчально-виховного процесу. У таких сферах професійної діяльності шкільного психолога, як «корекційно-відновлювана та розвивальна робота», «профілактична робота», де співпраця з педагогами є особливо важливою і необхідною, тільки незначна кількість респондентів (10% і 6,7%) вказують на її результативність.

Спираючись на положення Б. Ломова про те, що взаємодія «ніби пронизує спільну діяльність, відіграючи організуючу роль», А. Журавльов наголошує, що структура спільної діяльності складається, функціонує й розвивається саме через взаємодію її учасників. Завдяки безпосередній або опосередкованій взаємодії індивідів можливо об'єднати, розподілити і узгодити індивідуальні діяльності у спільній діяльності, причому взаємодія «пронизує» всі її етапи, а також її компоненти, тобто цілі, мотиви, засоби здійснення та результати [65].

Серед психологів і педагогів, що працюють в освітніх закладах, є досвідчені професіонали, проте багато з них (за нашими спостереженнями) відчують труднощі у взаємодії один з одним і проходять тривалий шлях «проб і помилок», перш ніж стати компетентними партнерами. Інформативними в цьому контексті є відповіді психологів на запитання анкети «Що, на Вашу думку, ускладнює співпрацю педагога і психолога?» (табл. 2.2).

Таблиця 2. 2

Причини труднощів співпраці педагога і психолога

№	Труднощі співпраці	Відносна кількість (%)
1	Нерозуміння діяльності психолога з боку педагога	16,8
2	Віковий бар'єр	12,3
3	Особистісні якості	8,4
4	Брак часу для співпраці	7,3
5	Розбіжність у підходах до розвитку учня	6,7
6	Небажання співпрацювати	6,2
7	Несприйняття психолога педагогом	6,2
8	Упереджене ставлення до психолога	5,6
9	Непорозуміння	5,6
10	Недовіра до психолога	5,0
11	Брак досвіду роботи у психолога	3,9
12	Неадекватні очікування педагогів від психолога	3,4
13	Стереотипні погляди на методи виховання	3,4
14	Недостатня компетентність психолога	2,8
15	Надмірність документації	2,8
16	Низька психологічна культура педагогів	1,7

№	Труднощі співпраці	Відносна кількість (%)
17	Відсутність умов праці у психолога	1,1
18	Позиція психолога як члена адміністрації	1,1

Як видно з таблиці 2.2, проблеми взаємодії практичних психологів з педагогічним колективом школи, на думку психологів, зумовлені неприйняттям психолога педагогом – 67%; 20 % респондентів звинувачують у проблемах і педагога, і психолога; 6% – вказують на об’єктивні чинники (відсутність умов праці у психолога, надмірність документації, брак часу для співпраці); 8% вбачають причини труднощів у недостатній компетентності психолога.

Під труднощами у взаємодії психолога і педагога ми розуміємо суб’єктивний стан напруження, невдоволення, спричинений ситуаціями взаємодії і залежний від ряду зовнішніх та внутрішніх факторів. До ситуацій спільної діяльності, в яких зазвичай виникають труднощі у взаємодії та спілкуванні з вчителями, психологи зараховують ситуації, які вимагають від педагога зміни його установок, практичної реалізації рекомендацій психолога, проведення спільних корекційних занять, розподіл обов’язків, обговорення результатів діагностики щодо конкретного учня.

Про це стверджує і І. Дубровіна, за результатами дослідження якої було виявлено, що професійні стратегії шкільного психолога стають значним бар’єром у спілкуванні та взаємодії з вчителями-предметниками, для яких запропоновані психологом шляхи розв’язку проблеми є неприйнятними, оскільки суперечать певним педагогічним канонам, принципам, пріоритетам. Причиною є відмінності в професійних позиціях цих суб’єктів щодо самого учня. «Шкільний психолог покликаний перш за все захищати інтереси дитини, ставлення до якої повинно будуватись на принципах розуміння, прийняття, співпереживання. Професійна позиція вчителя є принципово

іншою, оскільки педагог висуває щодо дитини певну систему вимог, а тому його діяльність є оцінною за своєю суттю» [56].

У цьому контексті також: робота з педагогами-пенсіонерами («не бажають витрачати на це час»), робота, пов'язана з посередництвом у конфліктних ситуаціях (вчитель – учень).

Труднощі, які виникають у взаємодії з педагогами, як правило, відіграють негативну роль у діяльності психолога, оскільки стримують процес оволодіння професією, негативно впливають на мотиваційну сферу діяльності. Це підтверджують відповіді практичних психологів на запитання «Що перешкоджає професійній самореалізації?» (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Труднощі професійної самореалізації

№	Труднощі професійної самореалізації	Відносна кількість (%)
1	Відсутність належних умов для роботи	19,4
2	Нерозуміння з боку адміністрації	14,0
3	Несприймання педагогами	13,4
4	Нерозуміння змісту діяльності психолога з боку педагогів	11,7
5	Особистісні риси (невпевненість, неадекватна самооцінка)	10,2
6	Некомпетентність психолога	9,6
7	Немотивованість психолога (небажання працювати)	9,1
8	Недосконала нормативна база діяльності психолога	4,6
9	Відсутність часу, відведеного для практичної роботи психолога	4,3
10	Невміння співпрацювати з людьми	2,2
11	Ніщо не перешкоджає	2,2

Виходячи із розподілу відповідей респондентів-психологів на запитання анкети «Чи співпрацюєте Ви з педагогічним колективом закладу?», яке вміщує узагальнюючий показник взаємодії, ми розділили їх на тих, які співпрацюють з педагогами і тих, які не співпрацюють.

Дослідження також передбачало визначення чинників, що впливають на взаємодію психологів з педагогічними колективам шкіл. В якості таких потенційно можливих факторів впливу на основі теоретичного аналізу і практичного досвіду (включаючи спостереження, бесіди, анкетування, аналіз продуктів діяльності) було виділено: соціально-демографічні (вік, стать, регіон проживання) та професійно-організаційні (стаж педагогічної діяльності, стаж професійної діяльності практичного психолога, освіта, забезпеченість кабінетом, наявність підтримки від колективу під час адаптації психолога в закладі, вміння психолога використовувати у співпраці позитиви педагогів, готовність відповідати за конкретну ситуацію, наявність конфліктних ситуацій, узгодження планування психолога з плануванням школи, наявність управлінської підтримки в питаннях організації професійної діяльності) характеристики і здійснено аналіз через кореляційний зв'язок з узагальнюючим показником. Використовувалось обчислення коефіцієнтів рангової кореляції Спірмена [203].

Виявлено кореляційний зв'язок між наявністю співпраці і віком психолога ($r_1=0,18$, $p \leq 0,05$). У процесі дослідження зазначеного взаємозв'язку виділено чотири вікові групи психологів: 1) 20-30 років; 2) 30-40 років; 3) 40-50 років; 4) 50-60 років.

Вікова група 20-30 років менше співпрацює з педагогами ніж практичні психологи 50-60 років з тенденцією до значущої різниці при $p \leq 0,09$. Значущої різниці між віковими групами 20-30, 30-40 і 40-50 не виявлено (рис. 2.1).

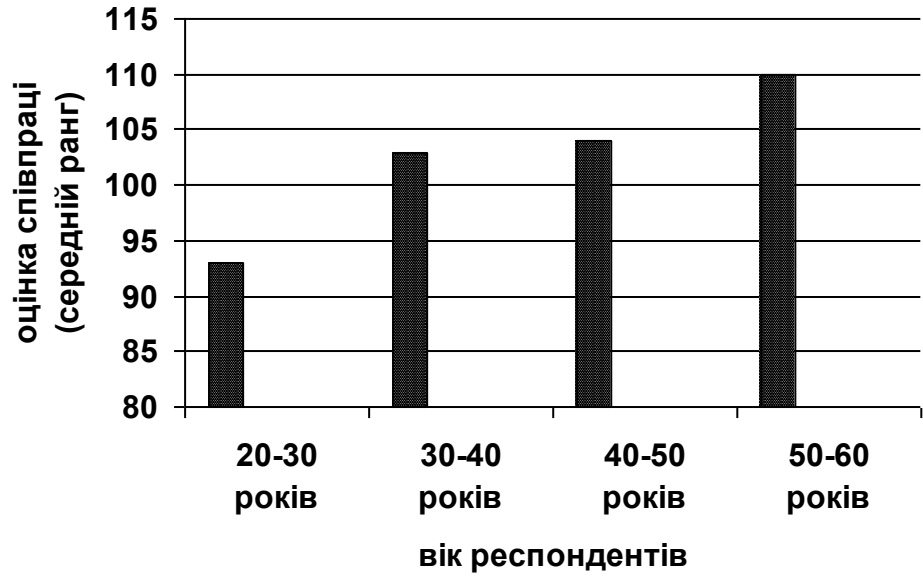


Рис. 2.1. Оцінка (за середнім рангом) психологами наявної співпраці з педагогами відповідно до вікових категорій респондентів ($n_{20-30}=104$, $n_{30-40}=53$, $n_{40-50}=32$, $n_{50-60}=6$).

Виявлено було також наявність достовірних зв'язків між наявністю співпраці і стажем роботи (педагогічним і психологічним) ($r_2=0,14$, $p \leq 0,05$); наявністю співпраці і забезпеченістю психолога кабінетом ($r_3=0,13$, $p \leq 0,05$) (рис. 2.2).

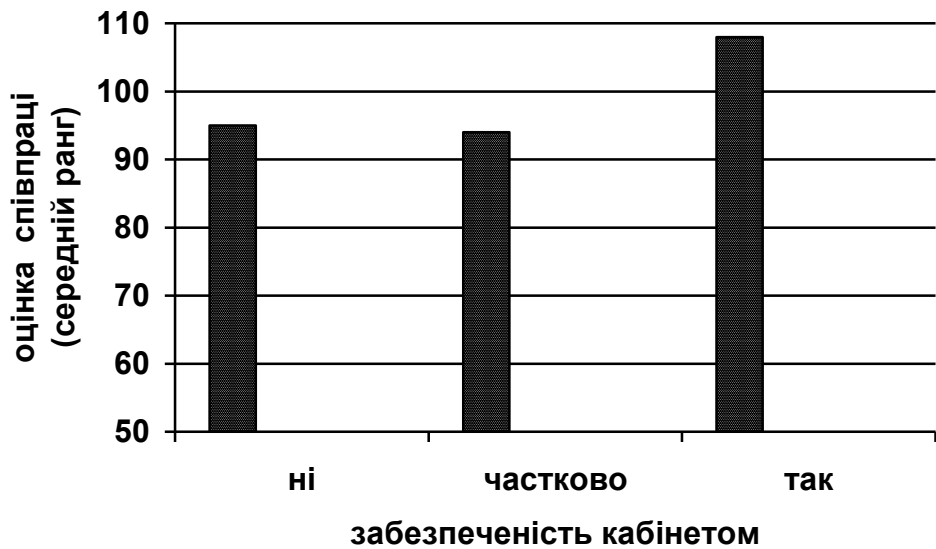


Рис. 2.2. Оцінка (за середнім рангом) психологами наявної співпраці з педагогами відповідно до забезпеченості робочим кабінетом ($n_{\text{ні}}=4$, $n_{\text{частково}}=21$, $n_{\text{так}}=170$).

Психологи, які забезпечені кабінетом вказали на кращу співпрацю з педагогами ніж ті, хто частково або не забезпечені окремим робочим місцем з тенденцією до значущої різниці при $p \leq 0,06$. Статистична значущість різниці визначалась за непараметричним критерієм Крускала-Уоліса.

Виявлено цікавий факт, що у психологів, які співпрацюють з педагогами, частіше виникають конфліктні ситуації з ними ($r=0,15$, $p \leq 0,05$). Отже, вигідніше не взаємодіяти.

Найнижчою визнали частоту конфліктних ситуацій у професійній сфері респонденти, які визнали відсутність співпраці з педагогами навчального закладу зі значущою різницею при $p \leq 0,05$. Різниці між іншими групами не встановлено. Статистична значущість різниці визначалась за непараметричним критерієм Крускала-Уоліса. (рис. 2.3).

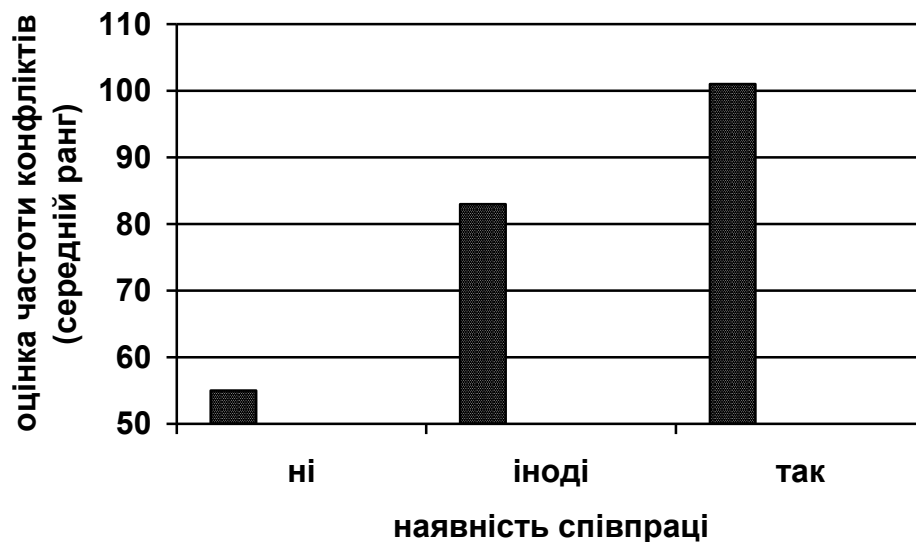


Рис. 2.3. Оцінка (за середнім рангом) психологами частоти конфліктних ситуацій відповідно до наявності співпраці з педагогами навчального закладу ($n_{\text{ні}}=4$, $n_{\text{іноді}}=21$, $n_{\text{так}}=170$).

Відповіді на відкрите запитання анкети «З ким найчастіше Вам доводиться конфліктувати?» (табл. 2.4).

Таблиця 2.4

Суб'єкти конфліктів

№	Суб'єкти конфліктів	Відносна кількість (%)
1	З адміністрацією	36,8
2	З педагогами	35,8
3	Ні з ким	18,9
4	З батьками	6,3
5	З власними дітьми	1,1
6	З друзями	1,1

Конфліктні ситуації з адміністрацією найчастіше виникають тоді, коли від психолога вимагають прискорених конкретних результатів, радикальних змін (без підключення до роботи адміністрації – «ти ж психолог!»), коли змушують виконувати роботу, що виходить за межі компетенції психолога або суперечить вимогам Етичного кодексу, коли робота психолога є незатребуваною у закладі освіти тощо.

Позитивні оцінки наявності співпраці відповідають збільшенню кількості звернень педагогів за кваліфікованою психологічною допомогою ($r_4=0,25$, $p \leq 0,05$), зростанню частоти відвідування уроків психологом ($r_5=0,34$,

$p \leq 0,05$), узгодженості планування психолога та освітньої установи ($r_6 = 0,53$, $p \leq 0,05$) і посиленням підтримки адміністрації ($r_7 = 0,29$, $p \leq 0,05$).

Отже, узгодженість планування роботи психолога та освітньої установи, зростання підтримки адміністрації відповідає зменшенню кількості виробничих конфліктів. Це можна пояснити тим, що в процесі узгодження й затвердження плану обговорюються як дії самого психолога, так і адміністрації щодо управлінської підтримки роботи психолога. Якщо така підтримка (у формі розпоряджень, наказів, особистої участі директора) не здійснюється, психологічна робота реалізовується на рівні особистих домовленостей, прохань, компромісів, що ставить психолога в якесь неадекватне його статусу принижене становище в педагогічному колективі та спричинює непорозуміння [28].

Отже, нами доповнено результати теоретичних досліджень щодо проблем взаємодії психолога і педагогічного колективу школи і встановлено, що вони в основному:

- а) викликані специфікою самої діяльності щодо організації взаємодії;
- б) зумовлені ставленням адміністрації закладу до роботи практичного психолога (і до взаємодії психолога з педагогічним колективом, зокрема);
- в) зумовлені особливостями професійно-особистісних рис як психолога, так і педагога.

Інформативними є відповіді респондентів на запитання «Ваші пропозиції щодо оптимізації професійної взаємодії практичного психолога та педагогічного колективу освітнього закладу» (табл. 2.5)

Таблиця 2. 5

Пропозиції щодо оптимізації професійної взаємодії практичного психолога та педагогічного колективу освітнього закладу

№	Пропозиції	Відносна кількість (%)
1	Активізація та розширення форм співпраці педагога і психолога	18,8
2	Розвиток психологічної компетентності педагога	17,9
3	Підвищення рівня фахової компетентності психолога	14,1
4	Виділення часу у навчальному плані школи для практичної роботи психолога	11,7
5	Розвиток уміння психолога презентувати свою діяльність	9,4
6	Створення належних умов для праці психолога	7,8
7	Управлінська підтримка діяльності шкільного психолога	6,3
8	Узгодженість планів робіт: школи та практичного психолога	5,5
9	Удосконалення нормативної бази діяльності шкільного психолога	4,7
10	Корекція особистісних рис	3,9

З таблиці видно, що у психологів наявне бачення того, як оптимізувати взаємодію з педагогічним колективом школи. При цьому диференціюються об'єктивні фактори (виділення часу у навчальному плані школи для практичної роботи психолога, створення належних умов для праці психолога, управлінська підтримка діяльності шкільного психолога, узгодженість планів робіт: школи та практичного психолога, удосконалення нормативної бази діяльності шкільного психолога) і фактори суб'єктивні (активізація та розширення форм співпраці педагога і психолога, розвиток психологічної компетентності педагога, підвищення рівня фахової компетентності психолога, розвиток уміння психолога презентувати свою діяльність, корекція особистісних рис).

Натомість відсутність необхідних знань, умінь та навиків щодо організації взаємодії з педагогом перешкоджають успішній реалізації її у навчально-виховному процесі. Підтвердженням цього є відповіді шкільних психологів на запитання анкети «Що вже робиться Вами в цьому плані?» (тобто в плані взаємодії), (табл. 2. 6).

Таблиця 2. 6

Шляхи оптимізації взаємодії

№	Шляхи оптимізації взаємодії	Відносна кількість (%)
1	Пропаганда психологічних знань у закладі	50,7
2	Презентація власної діяльності	16
3	Організація спільних заходів з педагогами	12
4	Оформлення кабінету	6,7
5	Професійне самовдосконалення	6,7
6	Узгодження планування	5,3
7	«Випрошую класні години у вчителів»	1,3
8	Сама не можу це вирішити	1,3

З таблиці 2.6 видно, що тільки 12% психологів організовують спільні заходи з педагогами; 86,7% перебувають на етапі доведення до педагогічного колективу значимості діяльності психолога в школі; 1,3% визнають неспроможність організувати взаємодію з педагогічним колективом. Досить показовим є те, що 50% респондентів взагалі не відповіли на дане запитання, що вказує, на нашу думку, на відсутність у них конкретної роботи з цього напрямку, тобто відсутність взаємодії з педагогічним колективом закладу освіти.

Отже, отримані результати свідчать про те, що на сьогоднішній день взаємодія психологів і педагогів супроводжується значними труднощами. У психологів немає чіткого уявлення про її сутність. Особливо слід зазначити,

виходячи із проведеного дослідження, що більшість психологів відчують серйозні труднощі в реалізації «операційних» аспектів взаємодії з педагогами, тобто їм складно втілити зміст своєї роботи в практику діяльності педагога. В результаті стають очевидними не процеси взаємодії як такої, а процеси, спрямовані на те, щоб уникнути самої необхідності взаємодії. Шкільні психологи намагаються самотійно виконати роботу, яку можна і потрібно виконувати разом з педагогами. Уникання необхідності взаємодії, на наш погляд, безпосередньо зумовлене практикою взаємодії, а точніше, є специфічною формою реакції на труднощі взаємодії (неспівпадання очікувань, незадоволеність результатами взаємодії, стосунками, що складаються тощо).

Відсутність системи попередньої підготовки психологів до взаємодії з педагогічним колективом школи зумовлює те, що накопичення особистого досвіду є для них основним шляхом подолання труднощів та помилок у взаємодії. Цей шлях є недостатнім і малоефективним.

2.2. Ставлення педагогів до взаємодії з практичним психологом школи

Ми вважаємо, що вагомим чинником ефективної взаємодії практичного психолога і педагогічного колективу школи є готовність самих педагогів до цієї взаємодії, яка передбачає знання і розуміння змісту діяльності шкільного психолога, усвідомлення ролі психологічної допомоги учасникам навчально-виховного процесу в його результативності, в орієнтації на співпрацю та вмінні її будувати.

Розуміння сутності взаємодії як спрямованості на створення всіх необхідних умов для розвитку особистості дозволяє конкретизувати зміст спільної діяльності, погоджувати умови взаємодії. Її якість визначають такі важливі суб'єктивні складові як:

- взаємопізнання як пізнавання один одного, як позитивне оцінювання індивідуальних та особистісних рис, можливостей, здібностей і т. д.;
- взаєморозуміння як стан спільності та взаємності осягнення змісту і мотивів суб'єктів діяльності, міжособистісних відносин, очікування адекватної ідентифікації та готовність до неї, що дозволяє узгоджено досягати цілей спільної діяльності або спілкування, максимально сприяючи дотриманню довіри інтересів, створюючи умови для саморозкриття здібностей кожного;
- взаємовплив, що викликає зміни в поведінці, думках, почуттях учасників;
- взаємини як двостороння готовність до спільних дій.

Виходячи з досвіду роботи, можна виокремити чотири основні моделі професійного зв'язку практичного психолога з педагогічним колективом школи:

- а) відносна автономність психолога і педагогів (кожний виконує свої функції, періодично обмінюючись інформацією);
- б) «паралельна співпраця» (вироблення спільних підходів до педагогічної проблеми і роздільна реалізація своїх професійних програм);
- в) часткова передача тих чи інших функцій практичного психолога педагогу (педагог сам проводить індивідуальну психолого-педагогічну роботу з учнями, використовуючи результати психодіагностики, проведеної шкільним психологом);
- г) повна передача психологічних функцій учителю (психолог займається, в основному, консультуванням, педагог проводить так звану «вчительську діагностику», виконує корекційну і розвивальну функції).

За характером своєї діяльності психолог і педагог взаємопов'язані та взаємозалежні, маючи при цьому посадовий розподіл функцій, що вимагає чіткого і повного уявлення один про одного і про себе як учасника спільної діяльності. Під уявленням про іншого розуміється соціально-перцептивний образ як результат усвідомлення його участі в процесі виконання спільної

діяльності. Уявлення про себе – результат усвідомлення власної участі в спільній роботі.

У дослідженні взяли участь 220 педагогів, директорів та заступників директорів загальноосвітніх закладів Чернівецької області. Опитування проводилося груповим методом, анонімно, зі згоди респондентів за авторською анкетою «Професійна взаємодія педагога та практичного психолога в освітньому закладі» (Додаток Б).

За результатами опитування, більшість педагогів у своїй професійній діяльності потребують кваліфікованого психологічного супроводу (рис. 2.4). З них: 14% - постійно потребують, 48% - часто, 38% - інколи.

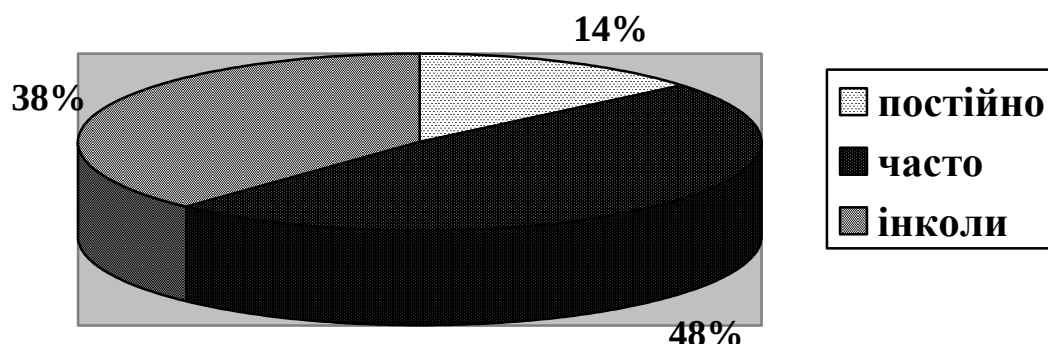


Рис. 2. 4. Розподіл відповідей педагогів на запитання «Як часто Ви потребуєте кваліфікованого психологічного супроводу?» (n=220).

На запитання «Чи є доцільною посада психолога в школі?» позитивну відповідь дали 79% респондентів, негативну – 6%, важко відповісти – 15% (рис. 2.5).

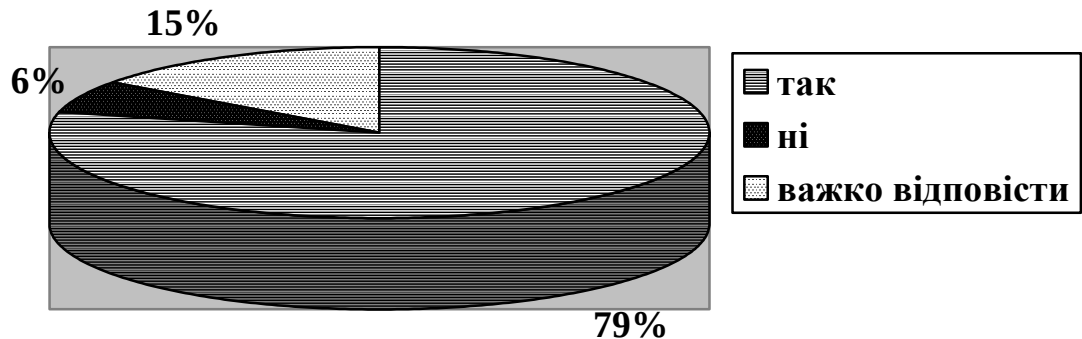


Рис. 2.5. Розподіл відповідей педагогів на запитання «Чи є доцільною посада психолога в школі?» (n=220).

Значимими були відповіді на запитання «Наскільки чітко Ви розумієте мету і зміст діяльності практичного психолога?» (рис. 2.6). Вони розподілились наступним чином:

- розумію чітко – 62%
- недостатньо розумію – 38%.

Такий розподіл відповідей педагогів свідчить про недостатній рівень знань щодо суті та змісту діяльності шкільного психолога, що сприяє породженню стереотипів у сприйманні останнього і перешкоджає взаємодії.

Ще один негативний наслідок – це те, що психолога нерідко починають завантажувати додатковими функціями – «ви ж все одно нічого не робите», – які суперечать специфічній ролі практичного психолога і перешкоджають не лише його професійному становленню, а й становленню психологічної служби закладу в цілому. Така ситуація загострює взаємне неприйняття і нерозуміння, через що маємо велику плинність кадрів та їх дефіцит.

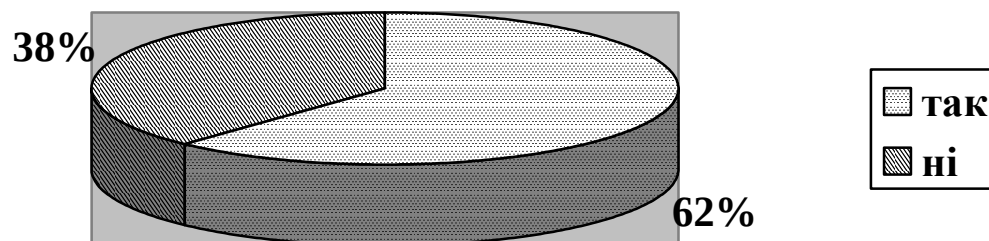


Рис. 2.6. Розподіл відповідей респондентів на запитання «Наскільки чітко Ви розумієте мету і зміст діяльності практичного психолога?»

На запитання «Чи співпрацюєте Ви з психологом школи?» позитивну відповідь дали 42% респондентів, негативну – 20%, іноді співпрацюю – 38%). (рис. 2.7).

Безумовно, педагог, який не знає змісту діяльності практичного психолога та не розуміє, відповідно, мети його приходу в заклад освіти, не бачить реальної перспективи взаємодії з таким фахівцем.

Аналогічно практичний психолог може реалізувати свої можливості тільки в тому випадку, коли він добре орієнтується в шкільній системі навчання та виховання; якщо він володіє вміннями, необхідними для участі в діяльності педагогічного колективу.

Ми поділяємо думку І. Дубровіної щодо цих вмінь, яка зазначає, що «психологу важливо залучити до вирішення проблем педагогічний колектив і батьків», «добитися розуміння вчителем проблем учнів, пробитися крізь стіну установки по відношенню до даної дитини»; «дійсним способом вирішення багатьох проблем є така організація діяльності і така поведінка психолога, що

педагог ніби сам веде психологічну роботу серед своїх учнів, сам прагне не тільки знати, але і в певній мірі розуміти суть психічних явищ, що протікають в них» [с. 62].

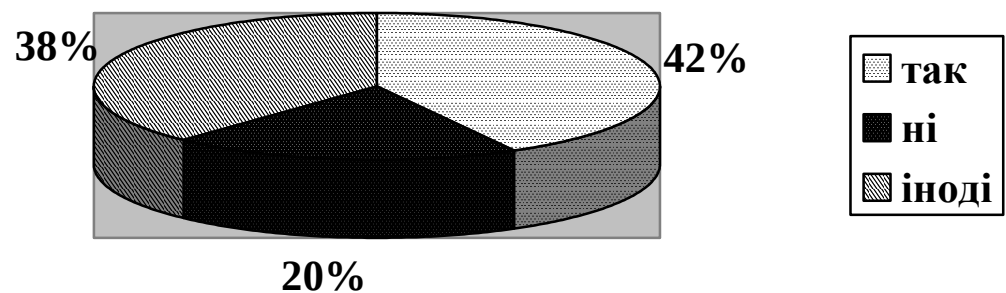


Рис. 2.7. Розподіл відповідей респондентів на запитання «Чи співпрацюєте Ви з психологом школи?»

При цьому 88% респондентів вказують на доцільність співпраці з практичним психологом, 8% – не визначились з відповіддю і тільки 4% не вважають означену співпрацю потрібною (рис. 2. 8).

Виходячи з того, що майже половина педагогічних працівників, що вказали на доцільність співпраці з шкільним психологом, не співпрацюють з ним, припускаємо, що їхні позитивні відповіді викликані соціальним бажанням.

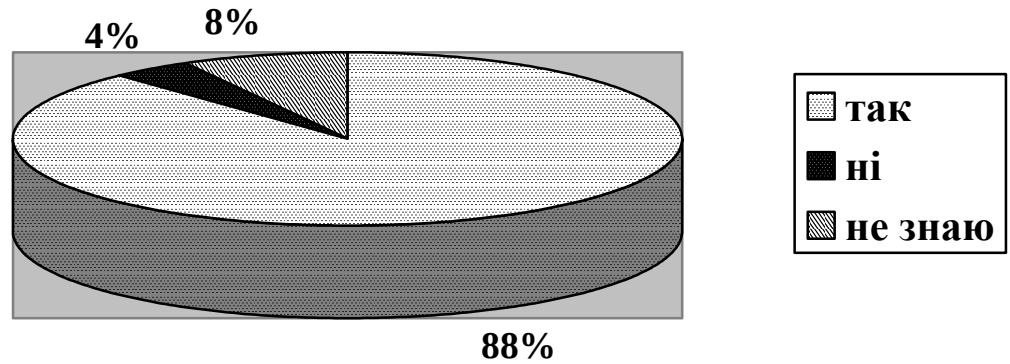


Рис. 2. 8. Розподіл відповідей респондентів на запитання «Чи вважаєте Ви доцільною співпрацю з психологом школи?»

Інформативними є відповіді на питання щодо напрямків професійної діяльності педагога, в яких співпраця з психологом є найбільш результативною (рис. 2. 9).

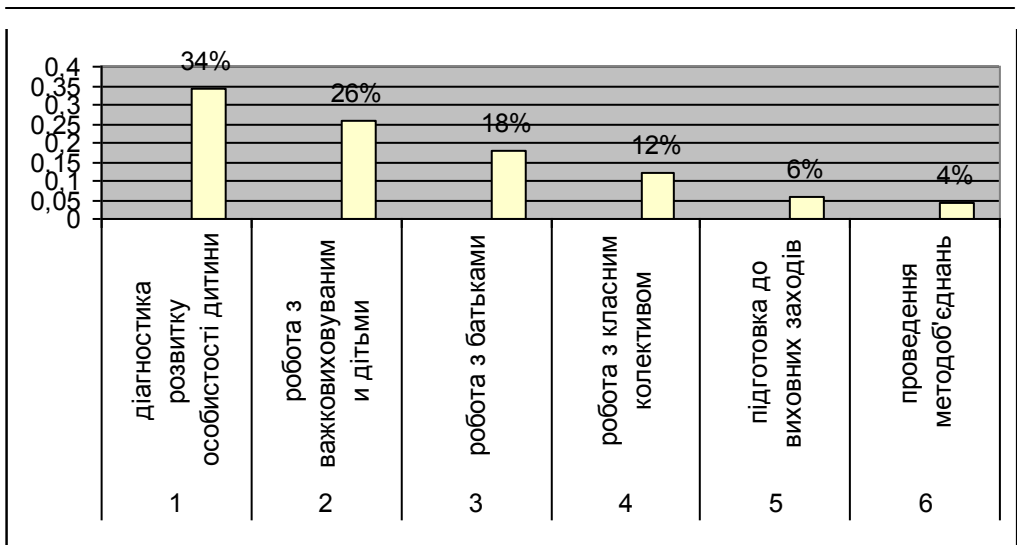


Рис. 2. 9. Напрямки професійної діяльності педагога, в яких співпраця з психологом є найбільш результативною,

де 1 – діагностика розвитку особистості дитини, 2 – робота з важковиховуваними дітьми, 3 – робота з батьками, 4 – робота з класним колективом, 5 – підготовка до виховних заходів, 6 – проведення методоб'єднань.

Якщо психологи, за результатами анкетування, визначили найбільш результативною щодо співпраці з педагогами «психологічну просвіту» (26%), то педагоги вказали на «діагностику розвитку особистості дитини» (34%), «роботу з важковиховуваними дітьми» (26%), тобто ті напрямки педагогічної діяльності, які без фахового психологічного супроводу не є результативними, де необхідна співпраця практичного психолога і педагога, спрямована на забезпечення гармонійного розвитку особистості школяра.

Доповнюють змістовно ці результати відповіді на запитання «Які якості, на Вашу думку, необхідні психологу – професіоналу?» (рис. 2. 10).

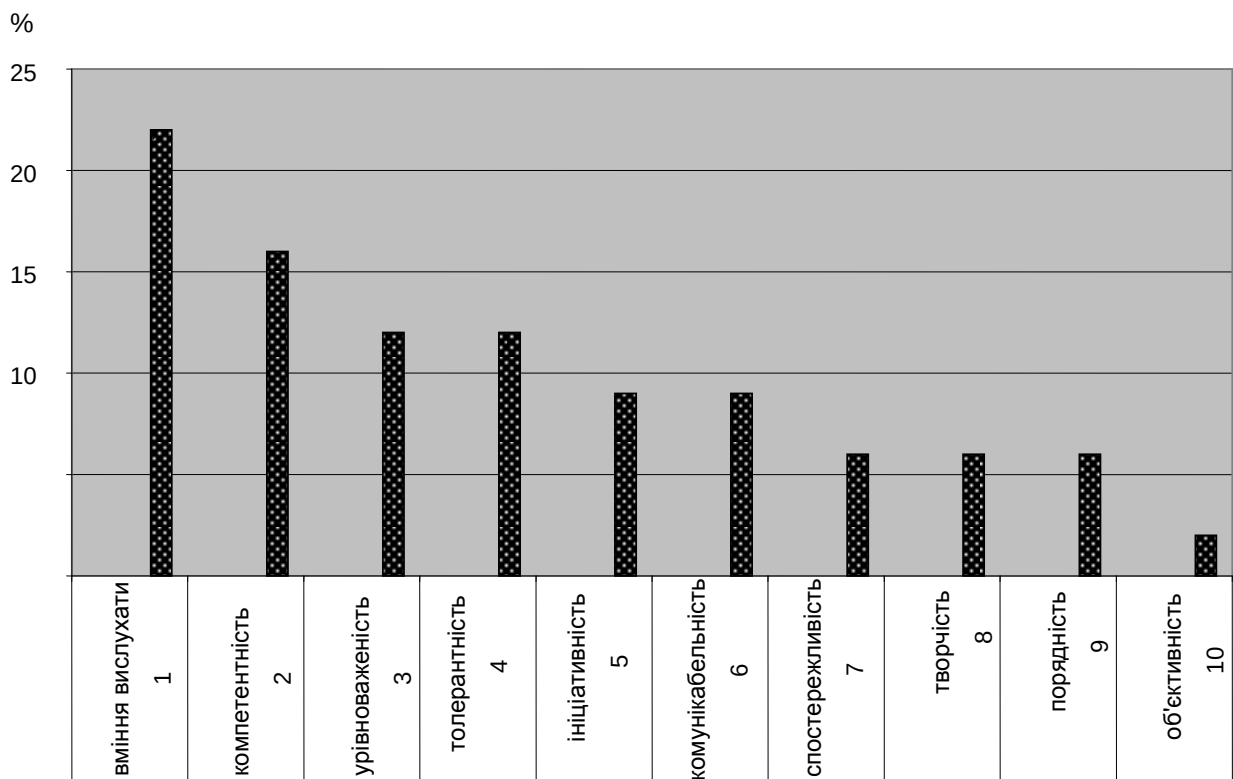


Рис. 2. 10. Якості психолога-професіонала, де:

1- вміння вислухати, 2- компетентність, 3- урівноваженість, 4 - толерантність, 5- ініціативність, 6- комунікабельність, 7- спостережливість, 8 - творчість, 9 - порядність, 10 - об'єктивність.

Як видно з рис. 2.10, до переліку особистісних рис психолога, які перешкоджають взаємодії, педагоги віднесли невміння вислухати, зверхність, самовпевненість. Таким чином, у взаємостосунках педагога і психолога відсутні відкритість, довіра, що суб'єктивно переживається обома учасниками взаємодії.

Аналіз конфліктних ситуацій, які виникають між психологом і педагогом, показує, що в їх основі – помилки в оцінюванні особистісних особливостей один одного та взаємостосунків, що складаються.

Інформативними є відповіді педагогів на запитання щодо причин, які зумовлюють проблеми у взаємодії шкільного психолога з педагогічним колективом школи (табл. 2. 7).

Таблиця 2. 7

Причини, які зумовлюють проблеми у взаємодії практичного психолога з педагогічним колективом

№	Причини	Кількість опитаних у %
1	Нема довіри до психолога	26
2	Низький рівень кваліфікації психолога	24
3	Нечіткість функціональних обов'язків психолога	19
4	Брак часу на спілкування	11
5	Відношення психолога до роботи	8
6	Плинність психологічних кадрів	7
7	Психолог не працює з педагогами	5

За даними таблиці 2.7, 63% педагогів основним чинником проблем взаємодії вважають відсутність довіри до психолога, низький рівень кваліфікації психолога, відношення психолога до роботи, те, що «психолог не працює з педагогами»; 19% - недосконалість нормативної бази психолога; 11% - брак часу на спілкування; 7% - плинність психологічних кадрів. Жодний з опитаних педагогів не покладає на себе відповідальність за проблеми у взаємодії.

Відповідаючи на останнє відкрите запитання анкети, респонденти-педагоги мали можливість висловити свої пропозиції щодо оптимізації професійної взаємодії практичного психолога та педагога в закладі освіти:

- Підвищення рівня професіоналізму психолога
- Визначеність у функціональних обов'язках шкільного психолога
- Організація спільних заходів
- Усвідомлення чинників непорозумінь
- Доцільність діагностичних досліджень
- Створення умов для роботи психолога
- Уникнення конкуренції
- Стимулювання праці психолога і педагога
- Наявність кабінету психологічного розвантаження
- Зменшення кількості звітних документів психолога.

Отже, у дослідженні виявлена суперечлива динаміка професійних стосунків психолога і педагога. Продуктивну реалізацію їхніх особистісних потенціалів утруднюють міжособистісні стосунки, які будуються на обособленні. За результатами дослідження, непродуктивність взаємодії зумовлена:

1) неоднорідною системою очікувань педагогів відносно діяльності психолога (завищені, занижені або аморфні);

2) труднощами та суперечностями самого педагогічного колективу (перевантаження, нервові напруження, відсутність єдності тощо);

3) відсутністю довіри, скептичним ставленням педагогів до діяльності психолога («нічого не робить», «немає результатів»);

4) переважання непродуктивних позицій по відношенню до взаємодії (нейтралітету, ігнорування, незалежності, протидії);

5) недостатньою задоволеністю спільною роботою;

6) відсутністю чітких уявлень про те, де пересікаються функціональні обов'язки один одного;

7) невідрефлексованістю причин і характеру труднощів взаємодії.

Спостерігається своєрідний «дефіцит сприйняття» психологів педагогічними колективами, нерозуміння специфіки і можливостей професійних стосунків з ними.

2.3. Методика та організація дослідження готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи

Мета констатувального етапу експерименту – аналіз рівнів основних структурних компонентів готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи.

Констатувальний етап експерименту спрямований на виявлення тих особливостей готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи, які забезпечуються в умовах наявної практичної діяльності, а також факторів, актуалізація яких могла б підвищити рівень вищезазначеної готовності.

Він був проведений у 2011 році. Дослідженням був охоплений 61 практичний психолог загальноосвітніх навчальних закладів Чернівецької області.

Діагностика структурних компонентів готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи супроводжувалась наступними методиками (табл. 2. 8).

Методична база дослідження компонентів готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи

Компо- нент	Критерії	Показники	Методики
I	II	III	IV
Мотиваційно-ціннісний	Ставлення до взаємодії з педагогічним колективом школи, прагнення до взаємодії, прийняття педагога як партнера у вирішенні проблем навчально-виховного процесу	Позитивне ставлення до взаємодії з педагогічним колективом; прийняття взаємодії з педагогами як необхідної умови результативності психологічної діяльності; вміння віднаходити позитивні якості у партнера і орієнтуватися на них у налагодженні співпраці	Анкета «Ставлення практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи» (авторська розробка)
Когнітивно-операційний	Знання про взаємодію з педагогічним колективом школи, форми її організації	Розуміння суті взаємодії психолога і педагога, форм її організації, обізнаність щодо проблем навчально-виховного процесу, які потребують співпраці педагога і психолога, знання очікувань	Комплексна методика діагностики рівня розвитку готовності психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи (модифікація комплексної

Компонент	Критерії	Показники	Методики
		педагога від психолога, знання відмінностей у функціональних обов'язках педагога і психолога, знання власних особистісних рис, які сприяють чи перешкоджають взаємодії	методики структурно-психологічної діагностики рівня розвитку психологічної готовності до професійної діяльності психолога» Н. Антонової): Шкала «знання про взаємодію»
	Прагнення до пізнання та саморозвитку	Постійне набуття нових знань, удосконалення вмінь, прагнення до нестандартних рішень, вміння винести уроки з попереднього досвіду	Шкала «прагнення до пізнання та саморозвитку»
	Комунікативна толерантність	Здатність без агресії сприймати думки, поведінку, способ самовираження іншої людини, які відрізняються від власних	Шкала «комунікативна толерантність»
	Рефлексивні вміння	Здатність до аналізу ситуацій взаємодії з іншими людьми та самоаналізу, вміння регулювати процес взаємодії	Шкала «рефлексивність»
	Прийняття інших	Безоцінкове прийняття іншої людини, вміння віднаходити у людей позитивні риси і	Шкала «Прийняття інших»

Компонент	Критерії	Показники	Методики
		орієнтуватися на них в ситуаціях взаємодії	
Особистісний	Автономність	Самостійне прийняття рішень, незалежність у ситуаціях взаємодії з іншими людьми	Шкала «Автономність»
	Інтернальність	Здатність брати на себе відповідальність за конкретну ситуацію	Шкала Інтернальність»
	Адекватність самооцінки	Впевненість у собі, усвідомлення своїх позитивних і негативних рис, відвертість у стосунках	Шкала «Адекватність самооцінки»
	Емпатійні здібності	Здатність до співпереживання, уважність та чуйність до інших людей	Шкала «Емпатійні здібності»
	Соціальний інтелект	Спостережливість, здатність передбачати вчинки інших людей, організаторські здібності	Шкала «Соціальний інтелект»
Регуляційний	Емоційна стійкість, урівноваженість	Здатність перебороти стан зайвого емоційного порушення в екстремальних стресових умовах	Шкала «Емоційна стійкість»
	Цілеспрямованість	Здатність організувати свої дії для досягнення наміченої мети	Шкала «Цілеспрямованість»
	Здатність до саморегуляції	Здатність самостійно, гнучко і адекватно реагувати на зміну умов, з урахуванням	Шкала «Здатність до саморегуляції»

Компонент	Критерії	Показники	Методики
		соціальної ситуації, важливості виконуваної справи, можливих результатів своїх вчинків	
	Наполегливість	Вміння підкоряти свої дії поставленій меті і, долаючи перешкоди, доводити розпочату справу до кінця	Шкала «Наполегливість»
	Здатність до самоорганізації	Вміння організувати себе, свій час, свої дії	Шкала «Здатність до самоорганізації»

Кожен компонент готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи оцінювався з використанням відповідних шкал.

Розглянемо детально методики, які були використані у дослідженні.

Діагностика мотиваційно-ціннісного компонента здійснювалась за допомогою авторської анкети «Ставлення практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи».

Анкета «Ставлення практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи» (Додаток В) включала десять запитань, до яких пропонувалось по три варіанти відповідей, що відображали позитивне, невизначене та негативне ставлення до взаємодії з педагогами. За вибір варіанта позитивного ставлення практичний психолог отримував 3 бали, за відповідь із невизначеним ставленням – 2 бали і за відповідь, яка свідчила про негативне ставлення – 1 бал. Сума балів, яку можна було отримати за даною методикою, варіювала у діапазоні від максимальних 30 до мінімальних 10. Діапазон був розділений нами на три рівні:

0 – 25 – низький рівень;

25 – 29 – середній рівень;

29 – 30 – високий рівень.

Комплексна методика діагностики рівня розвитку готовності психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи була використана нами з метою визначення рівня психологічної готовності до взаємодії з педагогічним колективом школи та встановлення відсоткового співвідношення типів цієї готовності серед шкільних практичних психологів. Враховуючи інтегральну природу досліджуваної готовності, в дану методику були включені окремі шкали «Комплексної методики структурно-психологічної діагностики рівня розвитку психологічної готовності до професійної діяльності психолога» Н. Антонової та розроблена нами шкала для виявлення такого критерію когнітивно-операційного компонента готовності, як теоретичні знання про взаємодію з педагогічним колективом школи. Методика є внутрішньо узгодженою, шкали корелюють між собою.

Методика дає можливість отримати наступні показники:

ЗГ – загальний рівень розвитку готовності психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи. Складовими цього показника є показники ОГ, КОГ, РГ.

ОГ – рівень розвитку особистісного компонента готовності психолога до взаємодії. Складовими цього компонента є показники за шкалами: «автономність (самостійність, незалежність)»; «інтернальність (внутрішній локус контролю)»; «адекватність самооцінки»; «емпатійні здібності»; «соціальний інтелект».

КОГ – рівень розвитку когнітивно-операційного компонента готовності психолога до взаємодії. Складовими цього компонента є показники за шкалами: «знання про взаємодію»; «прагнення до пізнання та саморозвитку»; «рефлексивність (здатність до рефлексії)»; «комунікативна толерантність»; «прийняття інших».

РГ – рівень розвитку регуляційного компонента готовності психолога до взаємодії. Складовими цього компонента є показники за шкалами:

«емоційна стійкість, урівноваженість; «цілеспрямованість»; «здатність до саморегуляції»; «наполегливість»; «здатність до самоорганізації».

Кількісні показники за кожним критерієм відображаються шкалою від 1 до 10 балів. Результат у 0-3 бали оцінювався нами як показник низького рівня розвитку якостей психолога, важливих для взаємодії, 4-7 балів – середнього, 8-10 – високого.

Далі здійснювалися підрахунок балів за блоками: «ОГ – рівень розвитку особистісного компонента готовності психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи» (шкали №1-5); «КОГ – рівень розвитку когнітивно-операційного компонента готовності» (шкали №6-10); «РГ – рівень розвитку регуляційного компонента готовності» (шкали №11-15) та визначення рівня компонентів готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи, виходячи з того, що:

- 0 – 20 балів – низький рівень;
- 21 – 35 балів – середній рівень;
- 36 – 50 балів – високий рівень.

Загальний рівень розвитку готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи за вищезазначеною методикою визначався як сума балів 3-х компонентів (особистісного, когнітивно-операційного, регуляційного), виходячи з того, що:

- 0 – 80 балів – низький рівень;
- 80 – 104 бали – середній рівень;
- 104 – 150 балів – високий рівень.

Процедура кількісної обробки даних щодо готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи, яка передбачала визначення інтегрального показника за чотирма компонентами готовності, виявилася для нас проблематичною. Складно підсумовувати результати, які за різними методиками визначаються по-різному (табл. 2. 9).

Таблиця 2. 9

**Діапазон кількісних значень у методиках на визначення рівня
готовності до взаємодії**

Методика	Високий	Середній	Низький
1. Анкета «Ставлення практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи»	29 – 30 балів	25 – 29 балів	0 – 25 балів
2. «Комплексна методика діагностики рівня розвитку готовності психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи» (рівень розвитку окремого компонента)	36 – 50 балів	21 – 35 балів	0 – 20 балів
3. «Комплексна методика діагностики рівня розвитку готовності психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи» (рівень розвитку загальної готовності)	104 – 150 балів	80 – 104 бали	0 – 80 балів

Для виконання цієї роботи була використана процедура переводу вихідних параметрів у якісно однорідні кількісні значення. З цією метою було проведено формалізацію первинних даних шляхом їх віднесення до

відповідних рівнів. Для більш зручного підрахування результатів їх можна умовно позначити: високий (3), середній (2), низький (1).

Після проведення усіх процедур можна скласти для кожного учасника дослідження індивідуальну модель готовності, яка містить узагальнені по кожному компоненту показники. Так, була підрахована інтегральна оцінка чотирьох компонентів за узагальненими показниками.

Наприклад, за чотирма компонентами отримано такі значення: 3, 2, 2, 1. Це означає, що досліджуваний перебуває на високому рівні мотиваційно-ціннісної готовності – за першою методикою; середньому рівні особистісної і когнітивно-операційної готовності та низькому рівні регуляційної готовності – за другою методикою. Середнє арифметичне складає 2.0 – вказує на показник інтегральної оцінки та констатує, що у даному випадку рівень готовності відповідає середньому.

У контексті нашого дослідження були визначені характеристики рівнів готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи, зумовлені структурою зазначеної готовності та її показниками.

На високому рівні готовності до взаємодії з педагогічним колективом школи практичні психологи виявляють позитивне ставлення до взаємодії, вважають її обов'язковою умовою результативності психологічної діяльності та ефективного психолого-педагогічного супроводу навчально-виховного процесу; мають глибокі й повні знання з психології спілкування і взаємодії з педагогами, форм її організації. Постійне набуття нових знань, удосконалення вмінь, прагнення до нестандартних рішень, вміння винести уроки з попереднього досвіду дозволяють шкільним психологам успішно співвідносити різні погляди та виробляти спільний; вони вміють бути як учасниками, так і організаторами взаємодії із вчителями. Практичні психологи з високим рівнем готовності до взаємодії з педагогічним колективом школи мають здатність без агресії сприймати думки, поведінку, спосіб самовираження іншої людини, які відрізняються від власних, здатність до аналізу ситуацій взаємодії з іншими людьми та самоаналізу, що дозволяє

їм виділяти та узгоджувати різні підходи та погляди до тих чи інших питань, які виникають у процесі взаємодії.

Їм притаманний високий рівень розвитку таких особистісних якостей, як самостійність, незалежність, інтернальність, адекватність самооцінки, соціальний інтелект і середній та частково високий рівень емпатійних здібностей, що сприяють ефективній взаємодії з педагогами. Шкільним психологам з високим рівнем готовності до взаємодії з педагогічним колективом притаманний високий рівень психологічних властивостей, які забезпечують свідому саморегуляцію емоційних проявів у взаємодії: вміння організувати себе, свій час, свої дії; вміння підкоряти свої дії поставленій меті і, долаючи перешкоди, доводити розпочату справу до кінця; здатність самостійно, гнучко і адекватно реагувати на зміну умов; здатність перебороти стан зайвого емоційного порушення в екстремальних стресових умовах.

Середній рівень готовності практичних психологів до взаємодії з педагогічним колективом школи відзначається менш вираженою їхньою орієнтованістю на партнерство і взаємодію. Характерне розуміння того, що зазначена взаємодія повинна фрагментарно, час від часу, вплітатись у навчально-виховний процес. Не завжди є прагнення зрозуміти ситуацію та поведінку колеги, віднаходити у педагогів позитивні якості і орієнтуватися на них у налагодженні співпраці. Ставлення до взаємодії з педагогами переважно позитивне, але не стійке.

Середній рівень готовності практичних психологів до співпраці з учителями представлений слабшими, менш точними і повними знаннями з проблем взаємодії. Рівень їх професійно-важливих умінь не завжди дозволяє їм налагоджувати зазначену співпрацю. У них менш виразно виявляються рефлексивні уміння власного досвіду участі у взаємодії. Вони не завжди адекватно спроможні оцінити власні можливості в її організації. Відтак, утруднюються у чіткій постановці цілей самовдосконалення стосовно рівня взаємодії з учителями. У сприятливих умовах такі психологи вміють

домовлятись, знаходять спільну мову з партнерами, відповідально виконують свою роль. В умовах перешкод, коли виникають суперечки, непорозуміння, їх уміння послаблюються, не дозволяють зберегти активну взаємодію.

Практичні психологи з середнім рівнем готовності до взаємодії з педагогічним колективом школи не завжди впевнені у собі, не завжди готові взяти на себе відповідальність за конкретну ситуацію, прийняти партнера по взаємодії, не оцінюючи його, передбачати вчинки інших людей. Їм притаманний середній рівень емоційної стійкості, урівноваженості, цілеспрямованості, здатності до саморегуляції, наполегливості, здатності до самоорганізації.

Низький рівень готовності до взаємодії з педагогічним колективом школи відзначається відсутністю прагнення практичних психологів співпрацювати з педагогами; на їхню думку, психолог може реалізувати себе у закладі освіти без взаємодії з учителями і ефективний психолого-педагогічний супровід навчально-виховного процесу теж можливий без зазначеної співпраці. Відповідно, вирішуючи з педагогом спільну проблему, психологи з низьким рівнем готовності до взаємодії не прагнуть зрозуміти ситуацію та поведінку колеги, не прагнуть віднаходити у педагогів позитивні якості і орієнтуватися на них у налагодженні співпраці.

Практичні психологи з низьким рівнем готовності до взаємодії з педагогічним колективом школи мають обмежені знання про спілкування і взаємодію з педагогами, форми її організації. У них відсутнє прагнення до самовдосконалення, низький рівень здатності до аналізу ситуацій взаємодії з іншими людьми та самоаналізу. Низький рівень також розкривається як неспроможність реалізувати зазначену співпрацю на практиці. Таким психологам важко бути учасниками професійної взаємодії, а ще важче її організувати. Досвід взаємодії, накопичений ними, не виступає предметом їхньої рефлексії, вони не вміють вирізняти властивості особистості, що сприяють чи перешкоджають організації колегіальної співпраці. Відтак, ці якості не виступають цілями самовдосконалення та розвитку.

Психологи з низьким рівнем готовності до взаємодії з педагогічним колективом школи завжди відчують труднощі у виконанні спільних завдань, не вміють узгоджувати свої дії з партнерами, відповідально виконувати належну їм роль, долати суперечки, через що у стосунках з іншими виникає недовіра та спротив. Їм притаманний низький рівень розвитку таких особистісних якостей, як самостійність, незалежність, інтернальність, адекватність самооцінки та низький рівень емпатійних здібностей, що перешкоджає ефективній взаємодії з педагогами.

Для низького рівня готовності шкільних психологів до взаємодії з педагогічним колективом школи характерні: низька здатність перебороти стан зайвого емоційного порушення в екстремальних стресових умовах, організувати свої дії для досягнення наміченої мети, самостійно, гнучко і адекватно реагувати на зміну умов. Такі психологи не вміють підкоряти свої дії поставленій меті і, долаючи перешкоди, доводити розпочату справу до кінця; не вміють організувати себе, свій час, свої дії.

2.4. Аналіз результатів дослідження готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи

Використання розробленої теоретичної моделі готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи в якості інструменту емпіричного дослідження передбачало визначення рівнів критеріїв кожного із компонентів цієї готовності та аналіз їх розподілу в учасників експерименту. Кількісні значення, отримані в дослідженні за кожною з методик, розподілялись на три рівні: високий, середній та низький.

Розподіл шкільних психологів за рівнями готовності до взаємодії з педагогічним колективом школи здійснювався на основі аналізу середнього арифметичного за його належністю до інтервалів нормального розподілу вибіркового показника. Так, високий рівень визначався інтервалом $(\bar{x} + \sigma; \bar{x} + 3\sigma)$, середній – $(\bar{x} \pm \sigma)$; низький – $(\bar{x} - \sigma; \bar{x} - 3\sigma)$.

Відповідно, розподіл практичних психологів за рівнями **мотиваційно-ціннісного компонента** здійснювався з урахуванням середнього арифметичного його показників – 46, 99 та стандартного відхилення – 4, 3 (Додаток Д).

Аналіз результатів діагностики мотиваційно-ціннісного компонента готовності виявив, що більшість досліджуваних (70,6%) перебувають на середньому його рівні. На низькому рівні – 19,6% респондентів і на високому всього 9,8% опитуваних, що свідчить про недостатній рівень орієнтованості шкільного психолога на взаємодію з педагогом, несприйняття педагога як партнера у вирішенні проблем навчально-виховного процесу.

Практичні психологи з високим рівнем ставлення до взаємодії (9,8% досліджуваних) відзначаються прагненням до налагодження взаємодії з педагогами, вважають зазначену взаємодію обов'язковою умовою результативності психологічної діяльності та ефективного психолого-педагогічного супроводу навчально-виховного процесу; вказують на прагнення зрозуміти ситуацію та поведінку колеги, віднаходити у педагогів позитивні якості і орієнтуватися на них у налагодженні співпраці. На їх думку, взаємодія психолога і педагога – це не тільки професійна співпраця, це також делікатні емоційні стосунки, важливі для кожного її учасника, у ній завжди є щось нове, незнайоме і тому цікаве. Слід зазначити, що позитивне ставлення шкільних психологів до взаємодії з педагогічним колективом школи мотивує їх до підвищення професійної компетентності.

Практичних психологів із середнім рівнем ставленням до взаємодії з педагогічним колективом школи (70,6% досліджуваних) відзначає відсутність у них чіткої позитивної чи негативної оцінки зазначеної взаємодії. Вони вважають цю взаємодію ефективною лише у деяких ситуаціях, припускають, що вона не завжди є обов'язковою умовою результативності їхньої професійної діяльності та ефективності психолого-педагогічного супроводу навчально-виховного процесу в закладі освіти. Шкільні психологи розрізняють окремі переваги співпраці з вчителем, але не

зовсім погоджуються з тим, що саме психолог має бути її ініціатором; не завжди прагнуть зрозуміти ситуацію та поведінку колеги, віднаходити у педагогів позитивні якості і орієнтуватися на них у налагодженні співпраці.

Невизначеність ставлення породжує у психолога зниження мотивації до взаємодії, свідчить про розпливчастість знань про її особливості у навчально-виховному процесі, вказує і на обмеженість у фахівця власного досвіду включення у взаємодію з педагогічним колективом школи.

Практичні психологи з низьким рівнем ставленням до взаємодії з педагогічним колективом школи (19,6% досліджуваних) не вважають таку взаємодію ефективною для вирішення своїх професійних завдань, тому і не прагнуть до неї та відзначають, що психолог може реалізувати себе у закладі освіти без взаємодії з педагогом. На думку цих учасників експерименту, не взаємодія шкільного психолога та педагогічного колективу сприяє позитивному іміджу психолога в закладі, тому вони не прагнуть віднаходити у педагогів позитивні якості і орієнтуватися на них у налагодженні співпраці.

Низький рівень ставлення психологів до взаємодії з педагогами відзначається негативною модальністю, що становить своєрідний психологічний бар'єр для її впровадження у професійній діяльності.

Негативне ставлення породжує не просто зниження, а навіть зміну модальності мотивації з позитивної на від'ємну. Негативна мотивація пов'язана із очікуванням можливих неприємностей, негативних наслідків, із страхом, прагненням уникнути небажаної діяльності. Цінним у цьому контексті є зауваження В. А. Семиченко [201, с. 39] про те, що дії, викликані цією мотивацією, є захисними, а сама діяльність – вимушеною. Негативна емоційна модальність відштовхує психолога від включення у взаємодію з педагогічним колективом, викликає рух його діяльності у зворотному напрямі. Знання про взаємодію носять формальний характер, не переходячи у переконання, які слугували б дієвими мотивами запровадження цієї значимої форми організації професійної діяльності психолога. Він може при цьому

мати певний досвід включення у взаємодію, проте наявність негативного ставлення вказує на те, що цей досвід був невдалим.

Рівень когнітивно-операційного компонента готовності практичних психологів до взаємодії з педагогічним колективом школи визначався за кількісними значеннями таких критеріїв, як *знання про взаємодію, прагнення до самопізнання та саморозвитку, рефлексивність (рефлексивні вміння), комунікативна толерантність, прийняття інших*.

Розподіл практичних психологів за рівнями когнітивно-операційного компонента здійснювався з урахуванням середнього арифметичного його показників – 31, 01 та стандартного відхилення – 4, 14 (Додаток Є).

За рівнями *знань про взаємодію*, визначеними за допомогою комплексної методики діагностики рівня розвитку готовності психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи (шкала «знання про взаємодію»), психологи розподілились наступним чином: високий рівень – 17,6 %, середній – 70,6 %, низький – 11,8 %.

Розподіл рівнів критерію *прагнення до пізнання та саморозвитку*, визначеного за допомогою шкали «прагнення до пізнання та саморозвитку», був наступним: жодного практичного психолога з високим рівнем розвитку, 88,2 % – середній рівень та 11,8 % – віднесені до низького рівня розвитку.

Стосовно розподілу рівнів критерію *рефлексивність (рефлексивні вміння)* було зафіксовано, що високий рівень властивий для 7,8%, середній – 70,6 %, низький – 21,6 % учасників експерименту.

За рівнями *комунікативної толерантності* практичні психологи розподілились наступним чином: високий рівень – жодного психолога, середній – 88, 2%, низький рівень – 11,8%.

Розподіл шкільних психологів за рівнями *прийняття інших* виявився таким: високий рівень – 11,7%, середній – 76, 5%, низький – 11, 8% .

Зведені дані щодо розподілу рівнів критеріїв когнітивно-операційного компонента у досліджуваних психологів відображає табл. 2. 10.

Таблиця 2. 10

**Розподіл практичних психологів за рівнями розвитку складових
когнітивно-операційного компонента готовності
до взаємодії з педагогічним колективом школи**

Рівні розвитку критері- їв	Кількість психологів (у %)				
	Знання про взаємодію	Прагнення до пізнання та саморозвит- ку	Рефлексив- ність (рефлексивні вміння)	Комунікатив на толерантність	При йнят тя ін ших
Високий	17,6	0	7,8	0	11,7
Середній	70,6	88,2	70,6	88,2	76,5
Низький	11,8	11,8	21,6	11,8	11,8

Аналіз результатів таблиці 2.10 засвідчує відмінності у критеріях зазначеного компоненту готовності. Так, якщо високий рівень знань про взаємодію – 17,6%, прийняття інших – 11,7%, рефлексивності – 7,8%, то за критеріями прагнення до пізнання та саморозвитку, комунікативна толерантність, – не виявлено психологів з високим рівнем розвитку. Водночас, за цими критеріями більше шкільних психологів із середнім рівнем розвитку (88,2%). Найбільша кількість учасників експерименту з низьким рівнем розвитку виявлена за критерієм рефлексивності (рефлексивні вміння).

Практичні психологи з високим рівнем знань про взаємодію з педагогічним колективом школи розуміють сутність цієї взаємодії, знають, як її організувати, знають, чого очікує педагог від психолога, вміють визначити психолого-педагогічні проблеми школи, вирішення яких потребує співпраці психолога і педагогічного колективу школи, знають, у чому полягає відмінність у функціональних обов'язках педагога і психолога. Водночас, значна кількість досліджуваних виявляють відчутні прогалини у знаннях про взаємодію з педагогічним колективом школи.

Так, відповідаючи на запитання «Вирішення яких проблем навчально-виховного процесу потребує, на Вашу думку, співпраці педагога і психолога?», респонденти давали і такі відповіді: «надмірність навантаження психолога», «організація та обладнання кабінету психолога», «врахування вікових особливостей», «зацікавити учнів» та ін.

Психологи важко вирізняють відмінності взаємодії з учителями у порівнянні з видами роботи шкільного психолога; характерною є підміна понять, коли психолог не може відрізнити психолого-педагогічну проблему школи від напрямку психологічної діяльності (наприклад, «робота з дітьми трудових мігрантів»).

Успіх спільної діяльності залежить від узгоджених дій її учасників. При цьому важливим є узгодження функціонально-рольових очікувань.

О. В. Петровський пише: «Належна узгодженість може виникнути тільки у тому випадку, коли учасники діяльності, що визначається спільною метою, чітко уявляють здібності, наміри і обов'язки один одного» [144].

Знання відмінностей функціональних обов'язків педагога і психолога допомагає останньому не дублювати вчителя в школі, а доповнювати його призначення в освітньому закладі своєю місією на професійному рівні.

Як засвідчили результати експерименту, багато психологів не вміють чітко розрізнити зазначені вище функціональні обов'язки. Це підтверджують їхні відповіді на дане запитання: «психолог виступає як діагност, а педагог – як практик», «психолог має сприяти позитивним взаєминам, педагог – поважати, розуміти учня», «психолог не бачить, а діагностує; не вчить, а розвиває, корегує», «відмінність полягає у корекційно-відновлюваній, діагностичній, консультативній роботі», «педагог навчає дитину, психолог лікує душу дитини», «на психолога припадає більше відповідальності», «психолог глибше вникає в проблему дитини» тощо.

Більшість практичних психологів ствердно відповіли на запитання

«Чи знаєте Ви, як організувати взаємодію з педагогами?», але їхні відповіді на наступне запитання «Що вже робиться Вами в плані взаємодії з

педагогами?» викликали сумнів як у їхніх знаннях, так і в уміннях: «намагаюся встановлювати дружні стосунки», «надаю рекомендації щодо поведінки дитини», «намагаюся допомагати», «ознайомлюю з результатами діагностики», «відвідую уроки вчителів», «здійснюю діагностику вчителів, які атестуються», «виробляю впевненість у собі», «намагаюся не конфліктувати» тощо. У цих відповідях не знайшли відображення конкретні форми взаємодії з вчителями, які передбачають взаємовплив її учасників.

На основі розподілу практичних психологів за рівнями окремих критеріїв когнітивно-операційного компонента готовності до взаємодії з педагогічним колективом школи був визначений загальний рівень цього компонента. Після обчислення середнього арифметичного кількісних значень показників на кожному з рівнів та заокруглення зафіксовано, що 11,8% психологів знаходиться на високому рівні цього компонента; 72,5 % – на середньому; 15, 7% – на низькому рівні розвитку когнітивно-операційного компонента готовності до взаємодії.

Особистісний компонент готовності практичних психологів до взаємодії з педагогічним колективом школи був проаналізований за кількісними значеннями таких критеріїв, як *автономність (самостійність, незалежність)*, *інтернальність (внутрішній локус контролю)*, *адекватність самооцінки, емпатійні здібності, соціальний інтелект*, визначеними за допомогою комплексної методики діагностики рівня розвитку готовності психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи.

Розподіл практичних психологів за рівнями особистісного компонента здійснювався з урахуванням середнього арифметичного його показників – 29, 49 та стандартного відхилення – 3, 8 (Додаток Ж).

Розподіл рівнів критерію автономність був наступним: 9,8% психологів показали високий рівень, 68,6 % – середній та 21,6% – низький.

Рівні критерію інтернальність розподілились наступним чином: 7,8 % шкільних психологів знаходяться на високому рівні цього показника, 76,5 % – на середньому та 15,7 % – на низькому.

За критерієм адекватність самооцінки 7,8 % психологів показали високий рівень, 70,6 % – середній та 21,6 % – низький.

За рівнями емпатійних здібностей практичні психологи розподілились наступним чином: високий рівень – 9,8 %, середній – 84,3 %, низький – 5,9 %.

Розподіл рівнів соціального інтелекту був наступним: 21,6 % психологів показали високий рівень, 56,8 % – середній та 21,6 % – низький.

Зведені дані щодо розподілу рівнів критеріїв особистісного компонента в учасників експерименту відображає табл. 2.11.

Таблиця 2.11

**Розподіл практичних психологів за рівнями розвитку складових
особистісного компонента готовності
до взаємодії з педагогічним колективом школи**

Рівні розвитку критері- їв	Кількість психологів (у %)				
	Автоном- ність (незалеж- ність)	Інтерналь- ність	Адекватність самооцінки	Емпатійні здібності	Соці- аль- ний інте- лект
Високий	9,8	7,8	7,8	9,8	21,6
Середній	68,6	76,5	70,6	84,3	56,8
Низький	21,6	15,7	21,6	5,9	21,6

Продовження табл. 2. 11

Високий	9,8	7,8	7,8	9,8	21,6
Середній	68,6	76,5	70,6	84,3	56,8
Низький	21,6	15,7	21,6	5,9	21,6

За даними таблиці 2.11, краще розвинутими в порівнянні з іншими критеріями у шкільних психологів є емпатійні здібності: невелика кількість з

високим рівнем (9,8 %), але і з низьким теж невелика кількість (5,9 %). І найбільша кількість психологів – із середнім рівнем розвитку емпатії (84,3%).

При цьому значна кількість досліджуваних характеризується низьким рівнем розвитку автономності, адекватності самооцінки, соціального інтелекту, інтернальності (21,6%, 21,6%, 21,6%, 15,7% практичних психологів) і лише (9,8 %, 7,8%, 21,6 %, 7,8% відповідно мають високий рівень.

Узагальнення даних стосовно рівнів окремих критеріїв особистісного компонента готовності до взаємодії з педагогами дозволило визначити розподіл практичних психологів за рівнями цього компонента. 15,7% досліджуваних знаходиться на високому рівні особистісного компонента; 68,6% – на середньому; 15,7 % – на низькому.

Рівень регуляційного компонента готовності практичних психологів до взаємодії з педагогічним колективом школи визначався за кількісними значеннями таких критеріїв, як *емоційна стійкість, урівноваженість, цілеспрямованість, здатність до саморегуляції, наполегливість, здатність до самоорганізації*.

Розподіл практичних психологів за рівнями регуляційного компонента здійснювався з урахуванням середнього арифметичного його показників – 33, 03 та стандартного відхилення – 5, 65 (Додаток 3).

За рівнями емоційної стійкості, урівноваженості, визначеними за допомогою комплексної методики діагностики рівня розвитку готовності психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи (шкала «емоційна стійкість, урівноваженість»), психологи розподілились наступним чином: високий рівень – 23,5 %, середній – 56,9 %, низький – 19,6 %.

Розподіл рівнів критерію цілеспрямованість був наступним: жодного практичного психолога з високим рівнем розвитку, 76,5 % – середній рівень та 23, 5 % – віднесені до низького рівня розвитку.

Стосовно розподілу рівнів критерію здатність до саморегуляції було зафіксовано, що високий рівень характерний для 15,7%, середній – для 64,7 %, низький – для 19,6 % учасників експерименту.

За рівнями наполегливості практичні психологи розподілились наступним чином: високий рівень – 13,7 %, середній – 74,5%, низький рівень – 11,8%.

Розподіл шкільних психологів за рівнями здатності до самоорганізації виявився таким: високий рівень – 11,8%, середній – 70,6%, низький – 17,6% .

Зведені дані щодо розподілу рівнів критеріїв регуляційного компонента у досліджуваних психологів відображено у табл. 2.12.

Таблиця 2.12

Розподіл практичних психологів за рівнями розвитку складових регуляційного компонента готовності до взаємодії з педагогічним колективом школи

Рівні розвитку критеріїв	Кількість психологів (у %)				
	Емоційна стійкість	Цілеспрямованість	Здатність до саморегуляції	Наполегливість	Здатність до самоорганізації
Високий	23,5	0	15,7	13,7	11,8
Середній	56,9	76,5	64,7	74,5	70,6
Низький	19,6	23,5	19,6	11,8	17,6

Аналіз даних таблиці 2.12 засвідчує деякі відмінності у критеріях зазначеного компонента готовності. Так, якщо високий рівень емоційної стійкості – 23,5%, здатності до саморегуляції – 15,7%, наполегливості – 13,7%, здатності до самоорганізації – 11,8 %, то за критерієм цілеспрямованість – не виявлено психологів з високим рівнем розвитку.

Водночас, за цим критерієм найбільше шкільних психологів із середнім рівнем розвитку (76,5%) та низьким (23,5%).

Узагальнення даних стосовно рівнів окремих критеріїв регуляційного компонента готовності до взаємодії з педагогами дозволило визначити розподіл практичних психологів за рівнями цього компонента. 13,7% досліджуваних знаходиться на високому рівні регуляційного компоненту; 64,7% – на середньому; 21,6 % – на низькому.

Результати, отримані нами стосовно окремих компонентів готовності практичних психологів до взаємодії з педагогічним колективом школи подані у (табл. 2.13)

Таблиця 2.13

Розподіл практичних психологів за рівнями розвитку компонентів готовності до взаємодії з педагогічним колективом школи (у %)

Компоненти готовності до взаємодії	Рівні		
	високий	середній	низький
Мотиваційно-ціннісний	9,8	70,6	19,6
Когнітивно-операційний	11,8	72,5	15,7
Особистісний	15,7	68,6	15,7
Регуляційний	13,7	64,7	21,6

Якщо порівняти між собою рівні окремих компонентів готовності до взаємодії з педагогами, то можна відзначити переважання середнього рівня всіх компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивно-операційного, особистісного, регуляційного. Більш розвиненим є особистісний компонент готовності до взаємодії (його високий рівень мають 15,7% практичних психологів). Найслабше розвиненими у практичних психологів є мотиваційно-ціннісний та регуляційний компоненти (їхній високий рівень зафіксовано у 9,8%, 13,7% досліджуваних, а низький – у 19,6%, 21,6%).

Розподіл шкільних психологів за рівнями готовності до взаємодії з педагогічним колективом школи здійснювався з урахуванням середнього

арифметичного його показників – 140, 45 та стандартного відхилення – 13, 25 (Додаток І).

Результати розподілу практичних психологів за рівнями готовності до взаємодії з педагогічним колективом школи подані у табл. 2.14.

Таблиця 2.14

Розподіл практичних психологів за рівнями готовності до взаємодії з педагогічним колективом школи

Рівні розвитку готовності	Кількість досліджуваних (у середньому, у %)
Низький	18,0
Середній	62,3
Високий	19,7

Таким чином, виявлено, що переважна більшість шкільних психологів (62,3%) мають середній рівень готовності до взаємодії з педагогічним колективом школи. Високий і низький рівні цієї готовності зафіксовано приблизно у однаковій кількості досліджуваних (18,0% та 19,7% відповідно).

У контексті експерименту для нас важливо було дослідити вплив на вищезазначену готовність соціально-демографічних та організаційно-професійних характеристик практичних психологів закладів освіти. Тому до діагностичного супроводу основного етапу констатувального експерименту було додану так звану «анкету-паспортичку», яка складалася із двох блоків питань: питання стосовно організаційно-професійних характеристик шкільного психолога (посада, додаткове навантаження, педагогічний і психологічний стаж, освіта, тип навчального закладу); питання, які розкривають соціально-демографічні характеристики практичних психологів (стать, вік, регіон проживання). Але припущення щодо зв'язку між рівнем відповідної готовності і соціально-демографічними (вік, стать, регіон проживання) та організаційно-професійними характеристиками шкільних психологів (посада, додаткове навантаження, педагогічний і психологічний

стаж, освіта, тип навчального закладу) не підтвердилося. На наш погляд, це свідчить про те, що у процесі розвитку відповідної готовності більш впливовими виявляються не об'єктивні (зовнішні), а суб'єктивні (психологічні) умови.

Отже, отримані результати констатувального експерименту підтверджують актуальність розвитку готовності практичних психологів до взаємодії з педагогічним колективом школи в системі післядипломної освіти, спрямованого на удосконалення відповідних знань, умінь особистісних якостей та вироблення позитивного ставлення до взаємодії з педагогами.

Висновки до розділу 2

1. За результатами першого етапу констатувального експерименту – пошукового – виявлено, що на сьогоднішній день взаємодія практичних психологів і педагогів супроводжується значними труднощами. У психологів немає чіткого уявлення про її сутність та форми організації. Більшість з них відчувають серйозні труднощі в реалізації «операційних» аспектів взаємодії з педагогами, тобто їм складно втілити зміст своєї роботи в практику діяльності педагога. У результаті стають очевидними не процеси взаємодії як такої, а процеси, спрямовані на те, щоб уникнути самої необхідності взаємодії.

2. Опитування педагогів щодо їхнього ставлення до взаємодії з шкільними психологами засвідчило «дефіцит сприйняття» психологів педагогічними колективами, нерозуміння специфіки і можливостей професійних стосунків з ними. Продуктивну реалізацію їхніх особистісних потенціалів утруднюють міжособистісні стосунки, які будуються на обособленні.

3. За результатами власне констатувального етапу експерименту встановлено недостатній рівень розвитку готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи в цілому і її компонентів.

Виявлено, що приблизно десята частина психологів (9,8 %) мають високий рівень розвитку мотиваційно-ціннісного компонента, більше половини (70,6 %) – середній рівень і приблизно п'ята частина (19,6 %) – низький рівень. Отже, лише дуже незначна кількість практичних психологів позитивно ставиться до взаємодії з педагогами, приймає педагога як партнера у вирішенні проблем навчально-виховного процесу.

Щодо когнітивно-операційного компонента готовності шкільного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи, то високий рівень розвитку виявлено приблизно у восьмій частини практичних психологів (11,8 %), на середньому – більше половини (72,5 %) і приблизно шоста частина досліджуваних (15,7 %) мають низький рівень готовності. Отже, у своїй більшості шкільні психологи показали недостатню обізнаність щодо сутності взаємодії з педагогами та форм її організації; значна частина досліджуваних не змогли правильно виокремити проблеми навчально-виховного процесу, які потребують співпраці педагога і психолога; у значній кількості практичних психологів недостатньо розвинуті вміння та навички у налагодженні взаємодії з педагогами.

Стосовно особистісного компонента готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи виявлено, що приблизно шоста частина шкільних психологів (15,7 %) мають його високий рівень, стільки ж учасників експерименту (15,7 %) мають низький рівень і більше половини (68,6 %) – середній рівень. При цьому значна кількість практичних психологів характеризується низьким рівнем розвитку незалежності, адекватності самооцінки, соціального інтелекту, відповідальності за ситуацію.

Щодо регуляційного компонента, то його високий рівень зафіксовано у сьомій частини досліджуваних (13,7 %), більше половини (64,7 %) мають середній рівень, приблизно п'ята частина практичних психологів (21,6%) виявила низький рівень регуляційного компонента готовності до взаємодії. Багато шкільних психологів виявили при цьому недостатній рівень емоційної стійкості, цілеспрямованості, здатності до саморегуляції та самоорганізації.

4. Порівняння рівнів окремих компонентів між собою показало, що переважає середній рівень всіх компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивно-операційного, особистісного, регуляційного. Більш розвиненим є особистісний компонент готовності до взаємодії (його високий рівень мають 15,7% практичних психологів). Найслабше розвиненими у практичних психологів є мотиваційно-ціннісний та регуляційний компоненти (їхній високий рівень зафіксовано у 9,8%, 13,7% досліджуваних, а низький – у 19,6%, 21,6%).

5. В емпіричному дослідженні виявлено, що переважна більшість досліджуваних шкільних психологів (62,3%) мають середній рівень готовності до взаємодії з педагогами. Високий рівень характерний для 19,7% психологів. 18,0% мають низький рівень.

Визначено соціально-демографічні (вік) та професійно-організаційні (стаж педагогічної діяльності, стаж професійної діяльності практичного психолога, освіта, забезпеченість кабінетом, наявність підтримки під час адаптації психолога в закладі, вміння психолога використовувати у співпраці позитиви педагогів, готовність відповідати за конкретну ситуацію, наявність конфліктних ситуацій, узгодження планування психолога з плануванням школи, наявність управлінської підтримки) чинники взаємодії практичного психолога і педагогічного колективу школи.

Виявлено кореляційний зв'язок між наявністю співпраці практичного психолога і педагогічного колективу школи та віком психолога ($r_1=0,18$, $p \leq 0,05$). Вікова група 20-30 років менше співпрацює з педагогами ніж практичні психологи 50-60 років з тенденцією до значущої різниці при $p \leq 0,09$. Значущої різниці між віковими групами 20-30, 30-40 і 40-50 не виявлено.

Виявлено було також наявність достовірних зв'язків між наявністю співпраці і стажем роботи (педагогічним і психологічним) ($r_2=0,14$, $p \leq 0,05$); наявністю співпраці і забезпеченістю психолога кабінетом ($r_3=0,13$, $p \leq 0,05$).

Констатовано, що у психологів, які співпрацюють з педагогами, частіше виникають конфліктні ситуації з ними ($r=0,15$, $p\leq 0,05$). Найнижчою визнали частоту конфліктних ситуацій у професійній сфері практичні психологи, які визнали відсутність співпраці з педагогами навчального закладу зі значущою різницею при $p\leq 0,05$. Різниці між іншими групами не встановлено.

Позитивні оцінки наявності співпраці відповідають збільшенню кількості звернень педагогів за кваліфікованою психологічною допомогою ($r_4=0,25$, $p\leq 0,05$), зростанню частоти відвідування уроків психологом ($r_5=0,34$, $p\leq 0,05$), узгодженості планування психолога та освітньої установи ($r_6=0,53$, $p\leq 0,05$) і посиленням підтримки адміністрації ($r_7=0,29$, $p\leq 0,05$).

Результати дослідження показали відсутність достовірного зв'язку між готовністю практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи і соціально-демографічними (вік, стать, регіон проживання) та організаційно-професійними характеристиками шкільних психологів (посада, додаткове навантаження, педагогічний і психологічний стаж, освіта, тип навчального закладу). Це є свідченням того, що ці характеристики не мають визначального впливу на формування і розвиток вищезазначеної готовності.

6. У контексті дослідження були визначені характеристики рівнів готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи, зумовлені структурою зазначеної готовності та її показниками.

7. Виявлений у ході емпіричного дослідження розподіл практичних психологів за рівнями їхньої психологічної готовності до взаємодії з педагогічним колективом школи зумовив подальшу роботу над визначенням змісту формульовального експерименту.

Основні результати констатувального експерименту дослідження проблеми готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи опубліковано в таких працях:

1. Руда Г. В. Професійна взаємодія практикуючого психолога та педагога в закладі освіти / Г. В. Руда // Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць / Ун-т менедж. освіти НАПН України, редкол. : О. Л. Ануфрієва [та ін.]. – К., 2005 – Вип. 1 (14), ч.2 : Психологія / головн. ред. В. В. Олійник. – 2010. – С. 338 – 343.

2. Руда Г. В. Особливості взаємодії практичного психолога і педагогічного колективу в закладі освіти / Г. В. Руда, О. В. Григор'єва // Освіта регіону. – 2011. – №3. – С. 404 – 407.

3. Руда Г. В. Дослідження особливостей взаємодії практичного психолога і педагогічного колективу школи / Г. В. Руда // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченко. Серія: психологічні науки : зб. наук. праць. – Чернігів : ЧДПУ, 2012. – Вип. 105. – Т. 2. – С. 100 – 105.

РОЗДІЛ 3

ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ГОТОВНОСТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА ДО ВЗАЄМОДІЇ З ПЕДАГОГІЧНИМ КОЛЕКТИВОМ ШКОЛИ

У цьому розділі обґрунтовано принципи побудови формувального експерименту, розкрито зміст експериментальної програми розвитку готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи, проаналізовані результати реалізації вищезазначеної програми.

3.1. Обґрунтування програми формувального експерименту

Мета формувального експерименту полягала у доведенні можливості підвищення рівня готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи шляхом цілеспрямованого навчання в системі післядипломної освіти.

Основне завдання цього етапу дослідження – розробити та експериментально апробувати програму розвитку готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи.

Стратегія формувального експерименту передбачала побудову роботи за принципами формування та розвитку психологічної готовності особистості до діяльності (за М. Томчуком):

врахування у цілеспрямованому розвитку тих особистісних рис і властивостей, які найкраще відповідають вимогам тієї чи іншої діяльності;

спричинення, що дозволяє при вивченні психологічної готовності до будь-якої діяльності врахувати систему факторів, чинників, які зумовлюють таку готовність та здійснюють вплив на динаміку, механізми її розвитку й формування;

цілісного підходу, системного вивчення психологічної готовності, який полягає не лише у виявленні певних особливостей психічного розвитку особистості, а й у встановленні взаємозв'язків між окремими показниками,

компонентами, що зумовлюють становлення і прояв зазначеної готовності; реалізація вимог цього принципу досягається при якісному аналізі отриманих емпіричних даних;

порівняння, суть якого полягає у тому, що емпіричні результати, отримані під час експериментального дослідження, порівнюються з уже відомими здобутками інших авторів, або ж рівень психологічної готовності учасників експериментальної групи порівнюється із результатами вивчення тих же показників у контрольній групі;

динамічності, згідно з яким виявити ті чи інші особливості розвитку психологічної готовності особистості до діяльності можна лише у динаміці змін її репрезентативних показників;

урахування вікових особливостей особистості у процесі розвитку її психологічної готовності до здійснення того чи іншого виду діяння;

вдосконалення технологій (змісту, форм, методів, методик, дій, операцій та ін.) зовнішньої, предметної діяльності особи як умови розвитку високого рівня її психологічної готовності;

максимального узгодження технологій формування та розвитку психологічної готовності особистості до діяльності з її індивідуальними особливостями [118, с. 41-42].

Зроблено припущення, що підвищення рівня готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи буде забезпечено за наступних умов:

1) усвідомлення практичним психологом залежності результативності його діяльності від налагодженої ефективної взаємодії з педагогічним колективом школи;

2) формування позитивного ціннісного ставлення до взаємодії з педагогами;

3) поглиблення психологічних знань щодо ефективності взаємодії з педагогічним колективом школи, вироблення та розвиток вмінь і навичок, що

забезпечують підвищення рівня готовності шкільного психолога до цієї взаємодії;

4) розвиток особистісних якостей практичного психолога, що забезпечують успішність взаємодії з педагогічним колективом школи;

5) розвиток емоційної стійкості шкільного психолога в ситуаціях взаємодії з педагогом;

6) навчально-ігрове моделювання ситуацій взаємодії практичного психолога і педагога з метою вироблення конструктивних форм поведінки в професійній взаємодії.

Оскільки зазначена нами проблема є досить непростюю і її вирішення потребує комплексного підходу, ми підійшли до організації експерименту з урахуванням виявлених на констатувальному етапі дослідження *особливостей*:

а) традиційний шлях безпосереднього використання педагогами психологічних рекомендацій часто буває неефективним, оскільки потребує від них високого рівня професійної психологічної підготовки;

б) однією з найважливіших умов успішності психологізації навчально-виховного процесу є професійна взаємодія педагогічного колективу з шкільним психологом; це потребує спільного планування, координації та реалізації елементів системи психолого-педагогічної взаємодії психолога і педагогів впродовж навчального року;

в) діяльність практичного психолога в школі починається з директора. Як відзначає Л. Карамушка, «взаємодія керівника загальноосвітнього навчального закладу та шкільного психолога – спільна діяльність учасників навчально-виховного процесу, яка спрямована на підвищення ефективності управління в цілому і залежить від системи знань, умінь, особистісних якостей, мотивів та цінностей, які забезпечують якісне виконання педагогічної діяльності [84, с.10].

Вищезазначені особливості та необхідність розробки і впровадження в системі післядипломної педагогічної освіти програми розвитку готовності

практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи були обговорені в ході роботи організованого нами круглого столу «Професійна взаємодія практичного психолога і педагога в навчальному закладі» за участю шкільних психологів, педагогів, директорів, заступників директорів з навчально-виховної, виховної роботи різних загальноосвітніх закладів Чернівецької області.

У результаті – розроблена програма спецкурсу «Розвиток готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи», представлена сучасними технологіями професіоналізації, кожна з яких включає такі основні компоненти: інформаційно-смісловий, діагностичний, корекційно-розвивальний. Спецкурс розраховано на 20 годин. Структура програми представлена у (табл. 3.1).

Програма спецкурсу з розвитку готовності практичних психологів до взаємодії з педагогами складається з двох взаємопов'язаних та послідовно здійснюваних навчальних модулів: 1 – психологічні засади визначення змісту та діагностики готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи; 2 – шляхи розвитку готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи.

Перший модуль спрямований на висвітлення проблем взаємодії практичного психолога і педагога в освітньому закладі, готовності психолога до зазначеної взаємодії, діагностики цієї готовності, на активізацію учасників експерименту – шкільних психологів – розвинути власний рівень готовності до взаємодії з педагогічним колективом. Для цього використовувалися такі методи та форми роботи як: міні-лекції, тематичні дискусії, творчі домашні завдання тощо.

СТРУКТУРА ПРОГРАМИ

№	Назва модуля, теми	Форма заняття, кількість годин			
		Тематична дискусія	Практичне заняття з елементами тренінгу	Самостійна робота	Разом
1.	Модуль 1. Психологічні засади готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи	2	4	2	8
	1.1. Професійна взаємодія психолога і педагога як психолого-педагогічна проблема	2		1	3
	1.2. Психологічний зміст готовності до взаємодії та її структура		2	1	3
	1.3. Діагностика готовності психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи		2		2
2.	Модуль 2. Шляхи розвитку готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи		8	4	12

№	Назва модуля, теми	Форма заняття, кількість годин			
		Тематична дискусія	Практичне заняття з елементами тренінгу	Самостійна робота	Разом
	2.1. Розвиток мотиваційно-ціннісного компонента готовності до взаємодії		2	1	
	2.2. Розвиток когнітивно-операційного компонента готовності до взаємодії		2	1	
	2.3. Розвиток особистісного компонента готовності до взаємодії		2	1	
	2.4. Розвиток регуляційного компонента готовності до взаємодії		2	1	
	Усього	2	12	6	20

Другий модуль спрямований на розвиток готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи через: 1) орієнтацію на взаємодію з педагогом, як цінність, як умову результативності діяльності психолога; 2) розширення знань про взаємодію і професійну взаємодію психолога та педагога, зокрема; розвиток умінь налагоджувати співпрацю з іншими людьми; 3) розвиток психологічних властивостей особистості, необхідних для взаємодії, та корекцію деструктивних рис; 4) удосконалення самоконтролю власних емоцій, почуттів, дій. Модуль було реалізовано у

таких формах як: мозковий штурм, робота в парах, в малих групах, рольова гра, спеціальні вправи.

Потрібно зазначити, що у розробці програми були використані і авторські психологічні вправи, творчі завдання, рольові ігри, створені завдяки інтеграції теоретичного матеріалу та набутого практичного досвіду, і положення та модифікації вправ вітчизняних і зарубіжних психологів-дослідників, практиків, зокрема, І. Вачкова [38], Л. Кашкар'євої [88], Л. Петровської [162], К. Рудестама [191], Н. Самоукіної [193], Т. Сінельнікової [206], І. Ялома [248], Т. Яценко [249] та ін.

Програма спецкурсу «Розвиток готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи» була апробована в ході формувального експерименту, який проходив на базі відділів освіти Сторожинецької та Заставнівської райдержадміністрацій Чернівецької області впродовж 2011-2012 рр.

Організаційною формою впровадження розробленої програми в систему підвищення кваліфікації практичних психологів в межах діяльності психологічних служб відділів освіти Сторожинецької райдержадміністрації (експериментальна група 1 – ЕГ 1) та Заставнівської райдержадміністрації (експериментальна група 2 – ЕГ 2) став навчальний семінар-тренінг. Програмою було передбачено 5 семінарів у кожному із зазначених районів. Тривалість одного семінару – 4 години.

Семінар-тренінг – це форма інтерактивного навчання, що дозволяє учасникам за короткий час не лише набути знання, засвоїти нові навички і змінити ставлення до певних стереотипів, що склалися, а й закласти основи нових підходів до оптимального вирішення ситуацій професійної взаємодії. Така форма навчання дозволяє використовувати досвід учасників, стимулює діалог між ними та тренером і дає можливість критично аналізувати організаційні та системні причини складнощів, що виникають у навчально-виховній діяльності [82].

Семінари-тренінги розроблялись з урахуванням моделі та емпірично визначених особливостей готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи. Ми брали до уваги необхідність забезпечення єдності теоретичної і практичної підготовки. Пріоритетними були активні методи навчання практичної психології і передбачали групову форму роботи.

І. Вачков вказує на те, що групова форма роботи стосується змін у сфері соціально-психологічної компетентності, вміння орієнтуватися в соціальних ситуаціях, розуміти інших людей, вибирати та реалізовувати адекватні форми спілкування [38].

За К. Рудестамом, група відображає суспільство в мініатюрі, адже по суті у тренінгу моделюється система взаємовідносин і взаємозв'язків, характерних для реального життя учасників. І саме завдяки цьому їм дається можливість побачити і проаналізувати в умовах психологічної безпеки закономірності спілкування, поведінки інших людей і самих себе. Також у групі людина може набувати нові вміння, поекспериментувати з різними стилями стосунків серед рівних партнерів. Важливо, що в ході групової роботи учасники можуть ідентифікувати себе з іншими, «зіграти» роль іншої людини чи поставити себе на її місце. Це сприяє кращому розумінню партнера по спілкуванню та самого себе, освоєнню нових ефективних способів поведінки, які застосовуються іншими. При цьому виникає емоційний зв'язок, розвиваються співпереживання, емпатія, які сприяють особистісному росту та розвитку самосвідомості. Суттєвим також є те, що у процесі групової роботи є можливість отримати безоцінний зворотний зв'язок від учасників тренінгу, який дозволяє побачити своє відображення в очах інших людей.

Тренінг дозволяє учасникам свідомо переосмислити сформовані раніше стереотипи і вирішувати свої особисті проблеми, у них появляється досвід позитивного ставлення до себе, до оточення і до світу в цілому[191].

Як зазначає О. Бондаренко, професія психолога вимагає від свого представника перш за все цілком визначеної особистісної роботи: відпрацювання власних емоційних і змістових проблем, оволодіння певною культурою самоаналізу та особистісної рефлексії, усвідомлення у більш повному обсязі своїх власних особистісних, моральних, культурних, когнітивних і глибинних цінностей, без співставлення з якими практика психологічної допомоги не може бути професійною. Професіоналізм психолога-практика потребує формування власної особистісної готовності до діяльності, інакше актуальний матеріал взаємодії з клієнтом може бути сприйнятий спотворено на емоційному та когнітивному рівнях. Дійсно, важко і навіть неможливо уявити собі професійного психолога – консультанта незрілим, нездатним інтегрувати в собі багатоманітні цінності світу, обтяженим власними особистісними чи екзистенційними конфліктами, або таким, що нав'язує свою концепцію світу клієнтові [32, с. 63-76].

Ми вбачали метою формувальної роботи розвиток у шкільних психологів потреби у взаємодії з педагогами й готовності її організовувати для вирішення проблем навчально-виховного процесу та його учасників; забезпечення під час тренінгових занять атмосфери спільного пошуку й творчості на основі доброзичливості, довіри, взаєморозуміння кожного фахівця.

В основу розробки програми спецкурсу «Розвиток готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи» були покладені наступні взаємопов'язані завдання:

- формування позитивного ціннісного ставлення до взаємодії з педагогами;
- включення учасників експерименту у моделювання та організацію взаємодії різних форм;
- забезпечення рефлексивності практичних психологів у тренінговій роботі;

- моніторинг змін готовності учасників до взаємодії з педагогічним колективом.

Формування позитивного ціннісного ставлення до взаємодії з педагогами досягалось переважно шляхом вироблення гуманістичного підходу до аналізу проблемних ситуацій взаємодії за допомогою дискусій, групового обговорення тощо.

Рефлексивне ставлення учасників експерименту до участі у тренінгових заняттях забезпечувалось включенням у зміст кожного семінару такого етапу, як «Рефлексія заняття «Позитивний досвід»».

В ході роботи кожний був залучений до власних висновків та узагальнень, що також сприяло посиленню самостійності та рефлексивного ставлення.

Моніторинг за ходом змін у готовності учасників експерименту до взаємодії з педагогічним колективом школи здійснювався на основі самооцінки психологами власного рівня готовності після першого та другого зрізів, обговорення цих змін а також змін, які відбулися у взаємостосунках з педагогами на рівні конкретного навчального закладу.

Виявлені на етапі констатувального експерименту проблеми готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи та механізми і засоби їх розв'язання, представлені у табл. 3.2.

Таблиця 3.2.

Проблеми готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи, механізми та засоби їх розв'язання

Проблеми	Механізми розв'язання	Засоби розв'язання
1. Недостатній рівень розвитку мотиваційно-ціннісного компонента	а) вироблення позитивного ставлення до взаємодії з педагогом; б) подолання	презентація досвіду; метод незавершених речень; робота в групах; проблемна ситуація;

	егоїстичних пріоритетів; в) актуалізація потреби зрозуміти ситуацію колеги; г) віднаходження позитивних якостей у педагогів та орієнтація на них в ситуації взаємодії.	«рефлексія заняття».
2. Недостатній рівень розвитку когнітивно-операційного компонента	а) підвищення рівня знань з зазначеної проблеми; б) розвиток умінь: - спостерігати за іншою людиною; - слухати іншого; - розробляти алгоритм співпраці з педагогом у вирішенні конкретної проблеми чи за конкретним напрямом діяльності психолога; в) формування навичок налагодження психологічного контакту (зокрема, в «емоційно заряджених ситуаціях».	міні-лекція мозковий штурм; робота в парах; робота в малих групах; рефлексія заняття.
3. Недостатній рівень	розвиток та корекція	презентація

розвитку особистісного компонента	особистісних рис, необхідних для співпраці з педагогом: - впевненість у собі; - відповідальність; - самостійність у ситуації вибору; - прогнозування поведінки іншого.	групове обговорення; робота в малих групах; рольова гра; рефлексія заняття.
4. Недостатній рівень розвитку регуляційного компонента	а) поглиблення самоусвідомлення індивідуального вираження власних почуттів; б) здатність розпізнавати емоції іншої людини; в) удосконалення самоконтролю власних емоцій, почуттів, дій.	робота в парах; робота в малих групах; рольова гра; рефлексія заняття.

У структуру семінарів-тренінгів включено понад 30 інтерактивних технік. Зокрема, це: групова дискусія, мозковий штурм, міні-лекція, рольові ігри, «криголами», вправи-привітання, вправи для виявлення очікувань учасників, для сприяння міжособистісному спілкуванню, для активізації учасників, аналіз проблемних ситуацій тощо.

Групова дискусія (з лат. дослідження, розгляд, аналіз) – це публічна суперечка з метою з'ясування й зіставлення різних точок зору, визначення істинної думки, знаходження правильного вирішення проблеми. Дискусію

вважають ефективним засобом переконання, оскільки її учасники самі приходять до того чи іншого висновку [82].

Мозковий штурм – це інтерактивна техніка, за допомогою якої учасники семінару-тренінгу генерують ідеї щодо тих чи інших проблем, з якими вони можуть зіткнутися у професійній взаємодії з педагогічним колективом школи. Метод мозкового штурму припускає, що кожна людина має творчі здібності, але певні внутрішні та соціальні чинники не дають їй змоги повною мірою використовувати свій творчий потенціал. У ході мозкового штурму всі обмеження усуваються, і потенціал може бути використаний повністю [82].

Основний принцип мозкового штурму полягає в тому, що ніхто не повинен висловлювати оцінку або критику на адресу будь-якої ідеї, що виникла в ході обговорення.

Рольова гра – це інтерактивна техніка, у процесі якої використовується рольова структура ведення заняття, тобто набір ролей, що регламентують діяльність і поведінку його учасників. Організаційною одиницею рольової гри є проблемна ситуація, що програється. Вона розгортається в ході семінару як окремий сюжет. В основу такого сюжету покладено навчальну або реальну проблему взаємодії практичного психолога і педагогічного колективу школи. Кожній особі, яка бере участь у грі, приписами від керівника заняття визначено певну роль, якої вона має дотримуватися впродовж усієї гри [82].

Залежно від очікуваних навчальних результатів, від підготовленості учасників, їхньої спеціалізації, пріоритетів та смаків, від наявного часу, сценарій може змінюватися.

Ця методика сприяє розвитку навичок критичного мислення, комунікативних навичок, навичок розв'язання проблем, відпрацювання різних варіантів поведінки в проблемних ситуаціях взаємодії, вироблення розуміння позиції інших людей.

Група інтерактивних технік – «криголамів» була використана, щоб розтопити лід відчуження, яке зазвичай виникає:

а) на початку заняття, коли багато учасників перебувають у невизначеному емоційному стані;

б) після проведення складних завдань, коли учасники занять стомилися й рівень інтелектуальної та емоційної активності почав знижуватися.

Це нескладні вправи, які позитивно впливають на вияв активності учасників заняття (наприклад, висловлювати один одному гарні побажання на день, використовуючи лише міміку та жести, розміщатися по колу залежно від дня народження (від січня до грудня) тощо. Використання цих вправ у семінарах-тренінгах вносить досить відчутну розрядку й у процесі їх проведення виконує роль «емоційних місточків».

Створення малих груп (або пар) як інтерактивна техніка полягає в тому, що під час виконання відповідних завдань учасники семінару-тренінгу об'єднуються в малі групи (по 3-5 осіб) або в пари. Групи або пари формуються за різними принципами. Робота в малих групах (парах) дає можливість практичним психологам у навчальних умовах оволодіти прийомами спільної роботи: розподіляти між собою функції, необхідні для виконання завдання; спілкуватися, радитися під час обговорення тих чи інших аспектів проблеми; репрезентувати позицію групи тощо.

Сутність такої інтерактивної техніки, як аналіз професійної ситуації, полягає в наведенні практичними психологами у процесі сумісної групової діяльності прикладів проблемних ситуацій професійної взаємодії з педагогами, що описуються та аналізуються за таким планом:

- зміст ситуації;
- обґрунтування її складності та значущості в умовах конкретного закладу освіти;
- опис рішення, прийнятого учасниками для розв'язання проблеми;
- аргументування того, чому було прийнято саме таке рішення, а не інше;

- до яких результатів (позитивних чи негативних) привело таке розв'язання ситуації;
- чи можна було б, урахувавши результати, вирішити ситуацію іншим чином та ін.

Аналіз ситуацій професійної взаємодії практичного психолога і педагогів здійснювався на різних рівнях:

а) *індивідуальному* (при виконанні завдань з наступним їх обговоренням у групі);

б) *парному* (коли двоє слухачів спільно аналізували ситуацію й пропонували варіант її вирішення іншим);

в) *груповому* (групи у складі чотирьох-п'яти осіб вирішували ситуації і взаєморецензували одна одну).

Р. Грановська відзначає, що важливою особливістю всієї групи активних методів, по-перше, є те, що навчання проводиться в ситуаціях, максимально наближених до реальних, дозволяючи ввести в мету діяльності а не в спосіб матеріал, який потрібно засвоїти; по-друге, здійснюється не тільки повідомлення знань, але й навчання вмінням практичного їх використання, що, в свою чергу, вимагає формування відповідних психологічних якостей; і, по-третє, організовується формування якісно нової установки на навчання в емоційно насиченому процесі групової творчої праці [51].

Кожен семінар-тренінг мав сталу структуру і складався з таких етапів:

1. *Знайомство (привітання).*

Мета – створення атмосфери довіри, емоційний контакт, усвідомлення особливостей власної особистості та оточення.

2. *Очікування.*

Мета – налаштування на роботу, усвідомлення цілей діяльності на занятті та актуальних питань.

3. *Основна частина.*

Мета – опрацювання інформації щодо теми семінару, оптимізація всіх аспектів спілкування, аналіз стереотипів професійної діяльності, проектування оптимальних форм взаємодії практичного психолога з педагогічним колективом школи, розвиток професійного мислення.

4. Завершальний етап.

Розвиток рефлексії, підбиття підсумків щодо очікувань, тощо.

Основні принципи роботи: активність, прийняття себе та інших, довірливі стосунки, відкритість вираження власних почуттів, відповідальність, толерантність, безоцінність суджень, самоусвідомлення та саморозвиток.

Взаємодія розуміється як безпосередня міжособистісна комунікація, найважливішою особливістю якої визнається здатність людини «приймати роль іншого», уявляти, як її сприймає партнер по спілкуванню або група, і відповідно інтерпретувати ситуацію і конструювати власні дії. Це є процес спільної діяльності, атрибутами якого є:

- 1) присутність учасників в єдиному часі і просторі, що створює можливість особистого контакту між ними;
- 2) наявність спільної мети, очікуваного результату діяльності, який відповідає інтересам усіх і сприяє реалізації потреб кожного;
- 3) планування, контроль, корекція і координація дій;
- 4) розподіл єдиного процесу співпраці, спільної діяльності між учасниками;

5 виникнення міжособистісних відносин.

Орієнтація на дотримання такої стратегії взаємодії як партнерство виявляється, зокрема, в розробці правил групової роботи.

Мета: встановлення принципів роботи в групі; створення відчуття захисту; усвідомлення особливостей спілкування в групі, сприяння організації ефективного простору для особистісного розвитку кожного учасника семінару.

Г. Андреева вказує на те, що норми спільної групової роботи – це «певні правила, які вироблені групою, прийняті нею і яким повинна підкорятися поведінка її членів, щоб їхня спільна діяльність була можлива» [12, с. 147].

Правила роботи в групі (вироблялися в процесі вільного обговорення всіма учасниками):

1. Спілкування на основі довіри.
2. Спілкування за принципом «тут і тепер».
3. «Я-висловлювання».
4. Щирість спілкування.
5. Повага до того, хто говорить.
6. Конфіденційність.
7. Правило «СТОП».
8. Неприпустимість безпосередніх оцінок людини.
9. Активність, відповідальність кожного за результати роботи в групі.

Вивчення очікувань учасників семінару-тренінгу є однією із дуже важливих інтерактивних технік, яка полягає у вивченні очікувань щодо проблеми готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом в цілому та щодо навчання на конкретному семінарі (в рамках названої керівником теми). Виконання цього завдання дає можливість:

1) практичним психологам в результаті використання механізму рефлексії усвідомити їхні справжні наміри щодо семінару, над якими вони, можливо, раніше не замислювалися;

2) створити колективний психологічний портрет учасників тренінгу. В результаті такої дії вони вже на початку заняття володіють досить цікавою інформацією про запити і характеристики тієї групи, в якій набуватиметься певний професійний досвід;

3) керівникові заняття певною мірою скоригувати свої подальші дії щодо розвитку готовності практичних психологів до взаємодії з педагогічним

колективом школи з урахуванням відповідей учасників семінару (як змістовно-смыслових, так і емоційних).

Введення домашніх завдань після кожного семінару-тренінгу було зумовлено необхідністю забезпечити безперервність розвитку готовності шкільного психолога до взаємодії з педагогічним колективом, показати зв'язок практичних занять в аудиторії із реальним життям, запустити механізми самоаналізу, рефлексії та внутрішньої особистісної роботи кожного учасника.

Програмою формувальної роботи передбачено залучення шкільних психологів до рефлексії своєї участі у груповій роботі під час тренінгових занять. Використовувались прийоми актуалізації рефлексивних механізмів: підготовка міні-самозвітів, де висвітлювались питання: «Що сподобалось під час заняття? Наскільки я зміг розкритись перед групою? Що допомагало розкриттю? Що перешкоджало розкриттю? Чи міг би я зробити щось краще і за яких умов? Що б я хотів змінити на занятті?».

Задачі формувального експерименту стосовно підвищення рівня *мотиваційно-ціннісного компонента* готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи зумовлювались результатами, отриманими на етапі констатувального емпіричного дослідження.

Стосовно ставлення респондентів до зазначеної взаємодії та орієнтації на неї була виявлена наступна картина. Для психологів із високим рівнем готовності до взаємодії з педагогом властива позитивна орієнтація на неї як на обов'язкову умову результативності їхньої діяльності, ефективності психолого-педагогічного супроводу навчально-виховного процесу. Тому в процесі формувального експерименту потрібно особливу увагу приділити зростанню соціальної спрямованості в ціннісних орієнтаціях практичних психологів. Поряд із заглибленістю у справу, вони повинні більше орієнтуватись на поведінку, інтереси, мотиви вчителя, прагнути скоординувати з ним свої дії. Слід приділити увагу подоланню егоїстичних пріоритетів, за яких психолог вважає, що може реалізувати себе у закладі

освіти без взаємодії з педагогами або постійно очікує, що педагог повинен ініціювати цю взаємодію, що є характерним для шкільних психологів з низьким та середнім рівнем готовності до взаємодії з педагогічним колективом.

Ставлення практичного психолога до професійної взаємодії з педагогом слугує мотивуючою основою для того, щоб спільно вирішувати проблеми у навчально-виховному процесі. Наявність позитивного ставлення до зазначеної взаємодії свідчить про націленість психолога на практичну реалізацію активної, дієвої взаємодії з педагогічним колективом школи, на прагнення зрозуміти ситуацію та поведінку колеги, віднаходити у педагогів позитивні якості і орієнтуватися на них у налагодженні співпраці.

Невизначене ставлення вказує на нестійкість і ситуативність у виявленні готовності до взаємодії з педагогічним колективом школи, на прогалини у необхідних знаннях та вміннях. Він переважно властивий практичним психологам із середнім рівнем готовності.

Негативне ставлення свідчить про небажання включатись у взаємодію з педагогом, про формальність засвоєних знань, які не можуть слугувати «керівництвом до дії». Можна говорити про те, що у психологів із негативним ставленням до зазначеної взаємодії найбільше відстає ключовий мотиваційний компонент готовності, який блокує, можливо, використання наявних у них знань про взаємодію з педагогічним колективом школи. Негативне ставлення також може свідчити про невдалий досвід організації взаємодії у минулому.

У процесі побудови формульовального експерименту слід долати невизначеність вищезазначеного ставлення, характерну для психологів із середнім рівнем готовності до взаємодії з педагогічним колективом школи, та негативне ставлення, властиве для психологів із низьким її рівнем.

Отже, метою семінару-тренінгу, спрямованого на розвиток мотиваційно-ціннісного компонента готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи, була орієнтація на взаємодію з

педагогом як цінність, як умову результативності діяльності психолога а також прийняття педагога як партнера у вирішенні проблем навчально-виховного процесу.

Позитивна орієнтація допомагає визначити стратегію і тактику професійної взаємодії, розвинути інтерес до неї, створити максимальне поле можливостей для подальшого ділового обговорення та прийняття рішень.

На етапі орієнтації на взаємодію здійснюється послідовне формування «образу» мети спільної діяльності, реалізується можливість долучитися до професійного досвіду педагога, включитись у відповідні комунікаційні системи в умовах спеціально організованого навчання. Саме воно зумовлює особливу стратегію орієнтації на взаємодію, як цінність, що передбачає рефлексивну самосвідомість, конструктивний рефлексивний самоаналіз на матеріалі особистісно-професійного значимого змісту, виявлення непродуктивних моделей спілкування, поведінки та стратегії особистісної активності у взаємодії.

Цьому сприяли такі методи роботи: презентація досвіду; метод незавершених речень, робота в групах; рольова гра; «рефлексія заняття».

Метод презентації досвіду супроводжувався обміном досвіду взаємодії з педагогічним колективом школи, її рівнем, особливостями, труднощами, перспективами. Значна увага приділялась перспективам, позитивним їх сторонам.

Як логічне продовження – завершити речення «Я прагну до взаємодії з педагогом, тому що...». Ця вправа актуалізує уявлення психологів щодо доцільності взаємодії з педагогами для задоволення особистих та професійних інтересів.

Робота в малих групах була зосереджена навколо впливу *наявності* – *відсутності* взаємодії з педагогічним колективом школи на результативність просвітницької, профілактичної, діагностичної, корекційної діяльності психолога в школі.

Використання методу проблемних ситуацій сприяло навчанню шкільних психологів через інформацію у вигляді проблеми із практики взаємостосунків з педагогами. Ситуація, навколо якої відбувалося обговорення, налічувала кілька шляхів вирішення. Відшукування виходу із ситуації ускладнювалось необхідністю віднайти позитиви колеги і використати їх у взаємодії.

Семінар завершувався груповою рефлексією та творчим домашнім завданням: описати способи використання позитивів педагогів у конкретній формі професійної взаємодії.

Постановка задач стосовно розвитку у практичних психологів *когнітивно-операційного компонента* готовності до взаємодії з педагогічним колективом школи зумовлювалась виявленими рівнями таких критеріїв цього компонента, як *знання про взаємодію з педагогами, прагнення до самопізнання та саморозвитку, рефлексивні вміння, комунікативна толерантність, прийняття інших*.

Слід відзначити, що у помітної частини практичних психологів був зафіксований низький рівень відповідних теоретичних знань, що свідчить про їх недостатню обізнаність із загальними питаннями спільної діяльності, спілкування, взаємодії. Відтак, у процесі формувального експерименту слід актуалізувати ці знання, а також розширювати й поглиблювати їх.

За результатами констатувального експерименту, найбільша кількість його учасників з низьким рівнем розвитку виявлена за критерієм «рефлексивність (рефлексивні вміння)». За критеріями «прагнення до пізнання та саморозвитку» і «комунікативна толерантність» – не виявлено психологів з високим рівнем розвитку. Тому в ході формувального експерименту особлива увага була приділена розвитку здатності до самоаналізу і корекції власної поведінки в ситуаціях взаємодії, терпимості до поведінки, думок, які відрізняються від власних.

Отже, при забезпеченні *когнітивно-операційної складової* формувальних занять ми ставили за мету досягти поглибленого осмислення

учасниками експерименту понять «взаємодія», «міжособистісна взаємодія», «професійна взаємодія», «взаємодія практичного психолога і педагогічного колективу школи», формувати навички налагодження психологічного контакту за певних умов, розвивати вміння спостерігати за іншою людиною, слухати іншого, вдосконалювати рефлексивні вміння, вміння вибудовувати алгоритм співпраці з педагогами за конкретним напрямком діяльності психолога в школі чи конкретною проблемою, над якою працює освітній заклад.

Когнітивна сторона готовності формувалась за допомогою методів міні-лекції, мозкового штурму, роботи в парах, групової роботи. Поглиблення знань про взаємодію досягалось завдяки підготовці практичними психологами творчих домашніх завдань.

Формуванню навичок налагодження психологічного контакту за допомогою методів невербального спілкування, розвитку чутливості до розуміння стану іншої людини сприяла вправа «Візуальний контакт» (робота в парах).

Групове обговорення вправи було логічно доповнене міні-лекцією щодо вербальних та невербальних засобів психологічного контакту.

Особлива увага була приділена активному слуханню, рефлексивному реагуванню на партнера з використанням прийомів розуміючого слухання:

а) перефразування: передача співрозмовнику його ж думок, але словами того, хто слухає, трохи інакше. Це особливо важливо, коли треба перевірити себе, чи правильно розумієш співрозмовника, особливо, якщо він має труднощі у формулюванні своїх думок. Перефразування провокує людину на розгортання своєї думки. Наприклад: «Якщо я тебе вірно зрозумів, то...

б) резюмування – підведення підсумку. Це допомагає з'єднати в ціле те, що сказано, перевірити правильність розуміння висловленої думки: «Те, що ти сказав, може означати...» або «Вашу думку я зрозумів так, що Ви...»

в) відображення почуттів людини, тобто їх вербалізування, щоб людина усвідомила свій емоційний стан. Це може стати початком вирішення для неї власної проблеми. Наприклад: «Це викликало у Вас занепокоєння».

Спостережливість допоможе відчутти емоційний стан співрозмовника і врахувати його у своїй поведінці. Таким чином, безумовне сприйняття людини і емпатійне (активне) слухання зливаються, співрозмовники швидше встановлюють емоційний контакт, знаходять порозуміння.

Враховуючи проблеми, виявлені на етапі констатувального експерименту щодо когнітивної складової готовності психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи, методом «мозкового штурму» групі пропонується напрацювати та осмислити максимум пропозицій щодо питання «Вирішення яких проблем навчально-виховного процесу потребує співпраці педагога і практичного психолога школи?»

Розв'язок конкретної проблеми навчально-виховного процесу шляхом співпраці педагога і психолога у великій мірі залежить від того, наскільки кожен із них знає і усвідомлює межі власної професійної компетентності та має уявлення про те, де пересікаються їхні функціональні обов'язки. Цьому аспекту була присвячена робота в малих групах «Межі професійної компетентності педагога і шкільного психолога».

Вправа «Стилі міжособистісних стосунків» була спрямована на самоаналіз та взаємний аналіз побудови стосунків з іншими людьми: «Подається список із 20 слів. Потрібно вибрати 5 слів, які найточніше характеризують Вашу поведінку у взаємодії з іншими людьми:

Неохоче підкоряється	Відступає
Проявляє ініціативу	Координує
Погоджується	Заперечує
Ухиляється	Відмовляється
Обіцяє	Радить
Критикує	Судить
Керує	Верховодить

Не погоджується

Підкоряється

Аналізує

Іде на поступки

Допомагає

Відлучається

В основі запропонованого вибору – два провідних стилі міжособистісних стосунків – домінантність (вплив чи контроль) та товариськість (близькість чи дружба).

Після того, як група визначилась з вибором стилю, пропонується :

а) співставити результат із проявами типової поведінки (на основі самоспостережень), наблизитись до об'єктивної оцінки;

б) проаналізувати прояв стилю та його наслідки в ситуаціях взаємодії з педагогами.

Вправа «Стратегія співпраці» спрямована на вироблення алгоритму співпраці психолога і педагогічного колективу за конкретним напрямком діяльності шкільної психологічної служби.

Учасники семінару об'єднувалися в групи відповідно до пріоритетних напрямків діяльності практичного психолога в закладі освіти. Завдання кожної групи – вказати всі можливі види роботи психолога за даним напрямком, відзначаючи при цьому ті з них, які він виконує самостійно, а які – у співпраці з педагогами. Завершувалась вправа груповим обговоренням творчого завдання.

Семінар завершувався груповою рефлексією та творчим домашнім завданням: навести приклади стереотипів сприймання в системі «психолог-педагог». Вказати на чинники формування того чи іншого стереотипу.

Особистісна складова готовності до взаємодії з педагогічним колективом школи передбачала розвиток властивостей особистості практичного психолога, необхідних для успішності зазначеної взаємодії: автономності, інтернальності, адекватної самооцінки, емпатійних здібностей, соціального інтелекту. Як було виявлено в ході констатувального експерименту, у більшості психологів найкраще розвинуті емпатійні здібності.

За критеріями «автономність», «адекватність самооцінки», «соціальний інтелект» найбільше учасників експерименту з низьким рівнем готовності – 21, 6%. Тому на розвитку саме цих властивостей акцентувалась увага під час формувальних занять: впевненості у своїх силах, спостережливості за людьми та вмінні передбачати їхні вчинки, вмінні зберігати незалежність у ситуаціях взаємодії тощо.

Розвиток особистісного компонента готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи здійснювався за допомогою методів обговорення, групової роботи, рольової гри, мультимедійної презентації «Соціальний інтелект».

У ході групового обговорення на тему: «Зв'язок особистісних особливостей суб'єкта та його поведінки в ситуаціях взаємодії» були наведені приклади конкретних поведінкових проявів психолога чи педагога у ситуаціях взаємодії та проаналізований зв'язок з тією чи іншою особистісною рисою (набором рис).

Тому, як це відображається на результативності взаємодії, була присвячена робота в малих групах: «Особистісні риси психолога, що сприяють чи перешкоджають взаємодії з педагогом». Як результат – складені в процесі групової роботи два списки:

- 1) список рис особистості практичного психолога, які перешкоджають взаємодії з педагогом;
- 2) список рис, необхідних для успішного вирішення ситуацій взаємодії (потенціал взаємодії).

Вправа «Самооцінка» була спрямована на оцінювання власних особистісних рис, що сприяють чи перешкоджають взаємодії з педагогом. Вона сприяла конкретизації завдань стосовно саморозвитку учасників експерименту.

Логічним продовженням цієї вправи, яке позитивно сприймали учасники семінарів, була вправа «Я беру і дарую», що розвиває вміння адекватно сприймати себе та інших, глибше розуміти цінність кожної

людини, бачити позитивні сторони і можливості кожного, сприяти самопізнанню та взаємопізнанню учасників.

Інструкція: «Кожен із нас має свої позитивні та негативні сторони, свої достоїнства та ті риси, яких, можливо, немає у інших людей, хоч вони є потрібними і корисними.

Досить часто ми себе картаємо за те, що у нас немає тих якостей, які б нам посприяли у ефективній взаємодії з оточенням чи у професійній діяльності. Тому сьогодні ми спробуємо зробити раціональний обмін необхідними та позитивними якостями між учасниками. Зараз кожен, звертаючись до когось із членів групи, повинен продовжити фрази: «Я взяв (взяла б) у тебе...» (наприклад, впевненість у собі, життєрадісність, толерантність тощо), «а зі своїх якостей я б тобі подарував (подарувала)...» Можна ділитися не лише з одним, а й з кількома учасниками, що дасть більше інформації для групи і тренера. Вправа припиняється тоді, коли всі учасники зроблять «обмін» [88].

З метою поглиблення знань практичних психологів про соціальний інтелект та його показники у ході роботи семінару була використана мультимедійна презентація «Соціальний інтелект».

Семінар завершувався груповою рефлексією та творчим домашнім завданням: накреслити шляхи розвитку особистісних якостей, що сприяють взаємодії з педагогічним колективом школи.

Регуляційному компоненту готовності в експериментальній програмі була приділена особлива увага, оскільки за результатами констатувального етапу дослідження була виявлена найбільша кількість практичних психологів з низьким рівнем розвитку саме цього компонента (21,6%).

Рівень *регуляційного компонента* готовності практичних психологів до взаємодії з педагогічним колективом школи визначався за кількісними значеннями таких критеріїв, як *емоційна стійкість, урівноваженість, цілеспрямованість, здатність до саморегуляції, наполегливість, здатність до самоорганізації*.

Тому в процесі розвивальних занять ми ставили за мету розвиток психологічних властивостей, які зумовлюють конструктивну поведінку в ситуаціях взаємодії; здатність розпізнавати власні емоційні стани та емоції іншої людини; здатність контролювати власні емоції, тобто здатність до адекватної спонтанності та свідомої саморегуляції емоційних проявів.

Розвиток регуляційного компонента здійснювався за допомогою інтерактивних вправ, групового обговорення, рольових ігор.

Метою вправи «Емоція» була актуалізація досвіду та знань з емоційної сфери, поглиблення розуміння, що певні вирази обличчя передають певні емоційні стани, розвиток емоційної чутливості.

Кожний учасник отримав окреме завдання в конверті. Наприклад, показати жестом ту чи іншу емоцію: радість, захоплення, гнів, подив тощо. Відповідно, йому потрібно за допомогою міміки та жестів зобразити задану емоцію чи психоемоційний стан людини. Решта учасників повинна відгадати.

По завершенні вправи проходить обговорення її ефективності, виявлення учасниками тих труднощів, з якими довелося зіткнутися в ході виконання завдання.

Вправа «Як я виражаю свої почуття» була спрямована на самоусвідомлення індивідуального вираження власних почуттів.

Учасники семінару об'єднуються в трійки. Кожній із них пропонується конкретна ситуація (наприклад, «Коли хтось робить чи каже вам щось таке, що вас дуже ображає, як ви зазвичай виражаєте свої почуття?»). Для кожного почуття, яке може виникати, потрібно продемонструвати два різних способи його прояву. Перший – виразити словесно це почуття, другий – виразити це ж почуття невербально.

Потрібно записати свої реакції на подані ситуації, порівняти власні відповіді з відповідями інших членів трійки. Потім обговорити наступне:

а) що я дізнався про те, як виражаю власні почуття?

б) яка зміна способів вияву власних почуттів була б мені корисною?

в) яка зміна способів вияву почуттів була б корисною для кожного з учасників?

Наступна вправа «Відображення» сприяла розвитку вміння відображати емоції іншої людини.

Кожен учасник почергово мімікою, жестами, позою повинен зобразити кого-небудь із групи, задаючи певну ситуацію й демонструючи, як би повела себе в ній ця людина, або показуючи «пластичний» образ даної людини. Інші учасники намагаються відгадати, кого хотіли зобразити.

У цій вправі зображувана людина отримує можливість побачити себе зі сторони; учасник, який виконує завдання, – виділити невербальні характеристики іншого й зобразити їх, а інші учасники групи – перевірити свою спостережливість.

Обидві вправи були продуманою передумовою вироблення конструктивного підходу до роботи в малих групах за темою «Емоційно «заряджені» ситуації».

Кожна група обирала одну із емоційно «заряджених» ситуацій. Наприклад, «У кабінет психолога розгніваний вчитель «штовхнув» підлітка зі словами: «Робіть щось з ним, бо я вже не в силі терпіти таке нахабство...»

Завдання учасникам: уважно прочитати речення, в якому описується емоційно «заряджена» ситуація, і придумати сценку, яка б розкривала суть поданої ситуації а також придумати її продовження. На підготовку дається 10 хвилин.

Після завершення підготовки учасники мікрогруп представляють свої пантоміми. Решта учасників відгадує, яку саме ситуацію зображали члени групи і висловлюють своє враження оплесками.

Метою цієї вправи є удосконалення самоконтролю власних емоцій, почуттів, дій.

Рольова гра «Професійний діалог» спрямована на поглиблення розуміння значимості професійної взаємодії психолога і педагога, розвиток

вміння скоординувати свої дії з метою забезпечення психічного здоров'я дитини.

Практичні психологи об'єднуються в групи по 4 особи: двом із них пропонується прийняти позицію (роль) педагога, який звернувся за допомогою або психолога, який буде відповідати на запит.

Двоє інших учасників виконують ролі спостерігачів – за поведінкою психолога і педагога у взаємодії. По завершенні рольової гри вони повинні відповісти на такі запитання:

а) у чому відображалось сприйняття – несприйняття партнерів?

б) чи перебували у єдності жести, міміка, голос? Чи були невідповідності?

в) чи буде продовження взаємодії? Завдяки кому, чому?

Учасники, які виконували ролі психолога і педагога, також обмінюються зворотнім зв'язком: Що відчували? Чи був переконливим співбесідник? Які були труднощі?

Рольова гра завершувалася груповим обговоренням ситуацій.

При цьому основна увага зосереджувалася на показниках, які, на наш погляд, визначають просування у розвитку вмінь взаємодіяти:

а) ступінь усвідомленості взаємодії, її кінцевої мети;

б) об'єм і характер знань, що використовуються для вирішення спільних завдань;

в) ступінь самостійності у вирішенні завдань професійної взаємодії;

г) ступінь реалізації задуму;

д) характер помилок у вирішенні завдань взаємодії, рівень їх осмислення.

Мозковий штурм «Шляхи оптимізації професійної взаємодії практичного психолога і педагогічного колективу школи» актуалізує та підсумовує набуті знання з проблеми, накреслює перспективи розвитку для учасників семінару.

Семінар завершувався груповою рефлексією «Позитивний досвід» та висловленням рекомендацій, побажань щодо подальших зустрічей.

Отже, програма спецкурсу була спрямована на комплексний розвиток готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи з урахуванням мотиваційно-ціннісного, когнітивно-операційного, особистісного, регуляційного компонентів.

Ми також вважаємо, що успішне вирішення зазначеної нами проблеми визначається організацією професійних відносин у більш широкій площині — «психолог — педагогічний колектив — адміністрація школи».

Недостатнє використання потенціалу взаємодії психолога та педагога у навчально-виховному процесі школи, як підказує досвід, зумовлено дефіцитом знань теорії та практики психологічної служби закладу освіти у його керівника.

Адміністрація школи сприймає процес взаємодії психолога з педагогічним колективом як те, що виникає саме по собі, і не проводить цілеспрямованої роботи щодо формування їх партнерських відносин.

Як наслідок — відсутність чіткої системи внутрішньошкільної інформації про хід і результати взаємодії психолога і педагогічного колективу у вирішенні проблем навчання, виховання та розвитку учнів, що, відповідно, утруднює реалізацію сучасних управлінських дій.

Отже, потрібна цілеспрямована управлінська підтримка професійної взаємодії практичного психолога з педагогічним колективом школи, яка включає:

- 1) матеріально-технічне забезпечення діагностичних та корекційних заходів;
- 2) організаційне забезпечення заходів;
- 3) забезпечення можливості довести результати діагностики до педагогів і батьків.

Семінаром-практикумом з проблеми «Управлінська підтримка взаємодії практичного психолога з педагогічним колективом школи» за участю

директорів шкіл у Сторожинецькому та Заставнівському районах Чернівецької області завершилася програма експерименту.

3.2. Оцінка ефективності експериментального формування готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи

Підготовка до формувального експерименту включала створення на базі відділів освіти Сторожинецької, Заставнівської, Путильської райдержадміністрацій експериментальних (ЕГ 1, ЕГ 2) та контрольної груп, які відповідно налічували по 20, 19 та 22 практичних психологи загальноосвітніх навчальних закладів. При цьому одна із експериментальних груп (ЕГ 2) і контрольна група мало відрізнялись за вихідними параметрами. Експериментальна група №1 (ЕГ 1) суттєво відрізнялась до початку експерименту від двох інших (табл. 3.3).

Таблиця 3.3

Вихідні рівні готовності практичних психологів до взаємодії з педагогічним колективом у контрольній та експериментальних групах (у%)

Рівень	Кількість практичних психологів		
	Експериментальна група (ЕГ 1)	Експериментальна група (ЕГ 2)	Контрольна група (К)
Низький	29	15,8	8,3
Середній	70	52,6	50
Високий	1,0	31,6	41,7

З таблиці видно, що в двох експериментальних групах було виявлено різний рівень готовності практичних психологів до взаємодії з педагогічним колективом школи. Нас цікавило, яким буде вплив авторської програми розвитку готовності до взаємодії з педагогічним колективом школи на групи

практичних психологів з різним рівнем готовності до взаємодії з педагогічним колективом школи.

З метою оцінки ефективності впровадження програми розвитку готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи проводилось повторне вимірювання значень тих параметрів, які передбачає структура цієї готовності і які досліджувались у констатувальному експерименті. Визначались зміни у показниках готовності та оцінювався їх характер в експериментальних групах. Статистичну оцінку змін ми проводили за допомогою знаходження критерію Вілкоксона (табл. 3.4).

Таблиця 3.4

Показники готовності практичних психологів до взаємодії з педагогічним колективом школи при першому та другому зрізах

№ п/п	Шкали	Контрольна (К) група		Експериментальна (Е1) група		Експериментальна (Е2) група	
		1 зріз	2 зріз	1 зріз	2 зріз	1 зріз	2 зріз
1	1	6,25	5,6	5,25	5,6	5,95	6,00
2	2	4,83	6,05***	5,4	6,05*	5,53	6,42***
3	3	7,08	6,2	6,3	6,2	7,00	7,11
4	4	5,17	5,15	4,4	5,15*/***	5,16	6,00*/***
5	5	7,58**	6,9	6,45**	6,9	7,00	7,63
6	6	5,42**	7,3***	3,6**	7,3*/***	4,11*/**	7,37*/***
7	7	8,17	8	7,8	8	8,00	8,32
8	8	6,25**	6,7***	6,25	6,7	7,37**	7,32***
9	9	7,92	7,3	7,25	7,3	7,63	8,11
10	10	5,58**	4,8	4,05**	4,8*	4,74	5,42*
11	11	7,83**	6,25***	6,25**	6,25***	7,16	7,95*/***
12	12	7,58	7,55***	7,4	7,55***	8,32	8,58***
13	13	6,75**	6,3	5,45*/**	6,3*	5,79	6,74*

14	14	7,00**	6,05	5,75**	6,05***	6,84	7,05***
15	15	7,00**	5,9	5,0**	5,9***	6,95	7,32***
16	Загал на готов ність	100,42* *	96,95** *	86,75**	96,95*/***	97,53	107,32*/** *
17	ОГ	30,92**	30,17** *	27,8**	29,9*/***	30,63	33,16*/***
18	КОГ	33,33**	32,67** *	28,95**	34,15*/***	31,84	36,52*/***
19	РГ	36,17**	34,67	154,25**	172,95*/** *	35,05	37,63*/***
20	МЦГ	28,75	29,08	27,5**	28,95*	27,57	28,74*
21	Готов ність *	129,17	126,58	114,25*/* *	125,9* *	125,11*/* *	136,05*

Примітка: 1 - автономність; 2 - інтернальність; 3 – адекватність самооцінки; 4 – емпатійні здібності; 5 – соціальний інтелект; 6 – знання про взаємодію; 7 – прагнення до самопізнання та саморозвитку; 8 – рефлексивні вміння; 9 – комунікативні вміння; 10 – прийняття інших; 11 – емоційна стійкість, урівноваженість; 12 - цілеспрямованість; 13 - саморегуляція ; 14 – наполегливість; 15 – самоорганізація; ЗГ - загальна готовність; ОГ – операційна готовність; КОГ – когнітивно-операційна готовність; РГ – регуляційна готовність; МЦГ – мотиваційно-ціннісна готовність;

*- $p \leq 0,05$ за критерієм Вілкоксона у групах до та після експериментального періоду;

** - $p \leq 0,05$ за критерієм Манна-Уїтні між групами до експериментального періоду;

***- $p \leq 0,05$ за критерієм Манна-Уїтні між групами після експериментального періоду.

Аналіз даних за критерієм Вілкоксона виявив статистично значущу ($-p \leq 0,05$) зміну загальних показників готовності до взаємодії з педагогічним колективом школи в обох експериментальних групах у результаті впливу формувальної програми.

Зміни в рівнях готовності практичних психологів до взаємодії з педагогічним колективом школи (у відсотках) відображені на рис. 3.1.

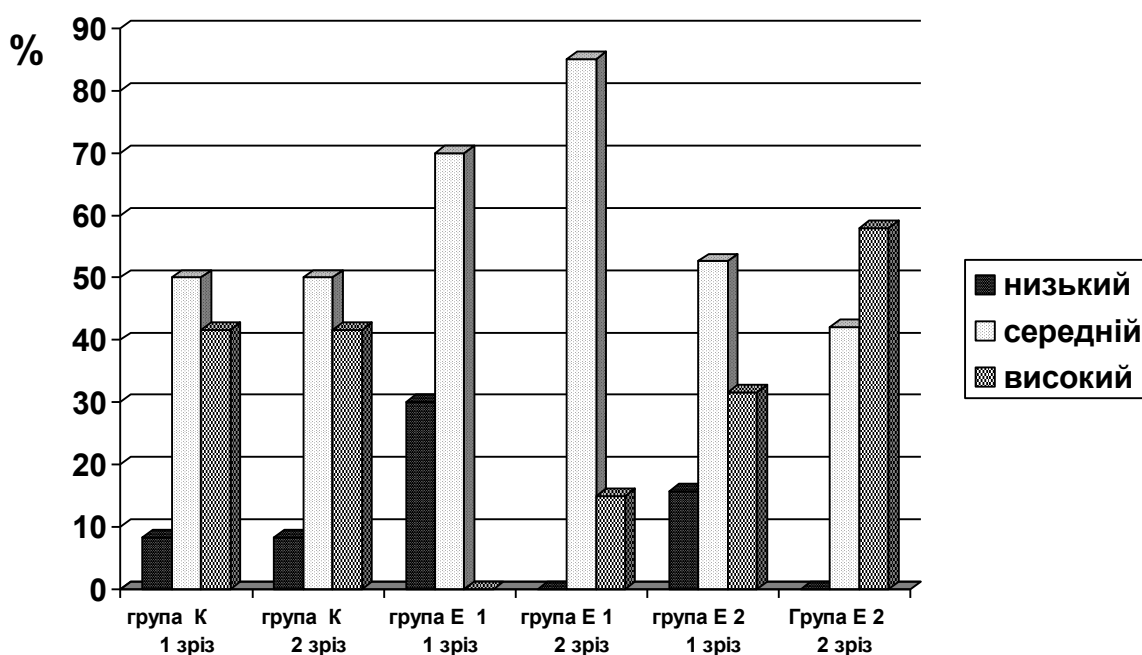


Рис. 3.1. Розподіл практичних психологів за рівнями готовності до взаємодії з педагогічним колективом школи при першому та другому зрізах у контрольній ($n_1=22$) та експериментальних групах ($n_2=20$, $n_3=19$)

Результати свідчать про суттєве збільшення кількості практичних психологів із високим рівнем готовності до взаємодії з педагогами по завершенні програми в обох експериментальних групах. Позитивним є те, що повторне вимірювання не виявило психологів із низьким рівнем зазначеної вище готовності, що дає нам підстави робити висновок про ефективність впливу експериментальної програми.

У контрольній групі зміни в рівнях готовності практичних психологів до взаємодії з педагогічним колективом школи виявилися незначущими.

Проаналізуємо зміни окремих компонентів готовності практичних психологів до взаємодії з педагогічним колективом школи при першому і другому вимірюванні в експериментальних групах. Зокрема, мотиваційно-ціннісний компонент готовності у психологів експериментальних груп зазнав відчутних змін (рис. 3.2).

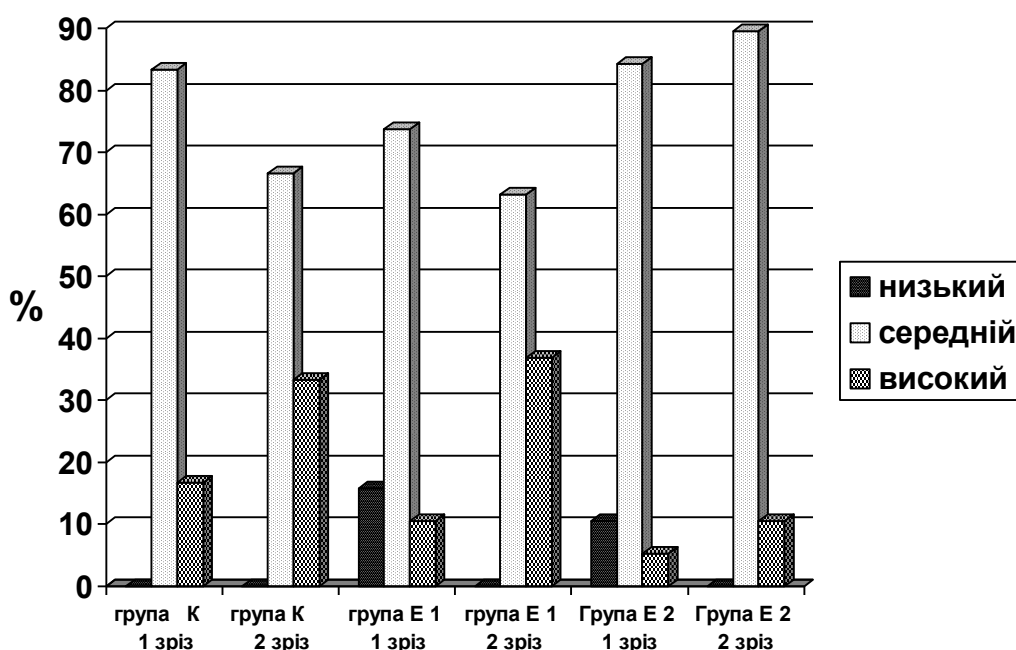


Рис. 3. 2. Розподіл практичних психологів за рівнями мотиваційно-ціннісного компонента готовності до взаємодії з педагогічним колективом школи при першому та другому зрізах у контрольній ($n_1=22$) та експериментальних групах ($n_2=20$, $n_3=19$).

Зросла кількість учасників експерименту із високим рівнем цього компоненту. За результатами повторного вимірювання, в обох групах не виявлено психологів із низьким рівнем мотиваційної готовності до взаємодії з педагогічним колективом школи, що свідчить про зростання переконаності шкільних психологів у важливості й доцільності співпраці з педагогами. Формувальні заняття розкрили перед учасниками експерименту переваги

взаємодії, участь у моделюванні та аналізі ситуацій взаємодії з педагогом збільшила їх віру у власну спроможність організовувати її.

Про ефективність експериментальних впливів на мотиваційно-ціннісний компонент готовності шкільних психологів до взаємодії дали можливість стверджувати статистично достовірні ($-p \leq 0,05$, за критерієм Вілкоксона) зміни в експериментальних групах (див. табл. 3.3).

У контрольній групі зміни у розподілі учасників експерименту за рівнями ставлення до взаємодії з педагогами теж відбулися. Наявні зміни показують, що у цій групі намітились певні позитивні тенденції, а саме: зростання кількості шкільних психологів із позитивним ставленням (з 16,7% до 33,3%), зменшення кількості психологів із невизначеним ставленням (з 66,7% до 83,3%). Проте ці зміни не є значущими.

Практична спрямованість формувальних занять призвела до відчутного зростання рівня когнітивно-операційного компонента готовності практичних психологів до взаємодії з педагогічними колективами шкіл (рис. 3.3).

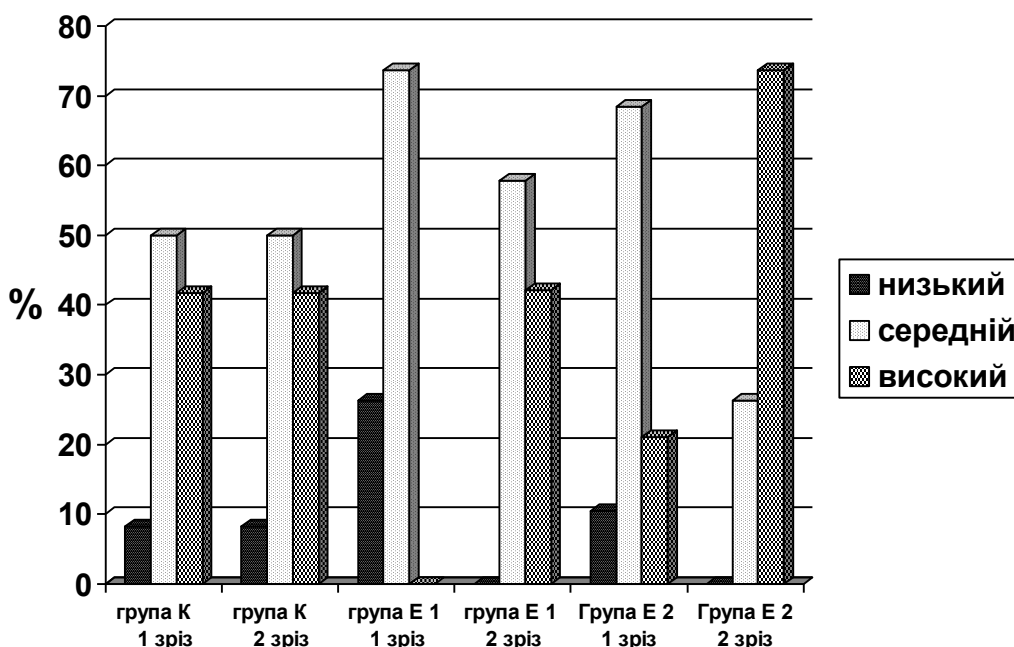


Рис. 3. 3. Розподіл практичних психологів за рівнями когнітивно-операційного компонента готовності до взаємодії з педагогічним

колективом школи при першому та другому зрізах у контрольній ($n_1=22$) та експериментальних групах ($n_2=20$, $n_3=19$).

У першій експериментальній групі (ЕГ 1), де на початку дослідження не було виявлено жодного психолога із високим рівнем когнітивно-операційної готовності, по завершенні експерименту було виявлено 42, 1% із зазначеним рівнем готовності до взаємодії. У другій експериментальній групі (ЕГ 2) теж зафіксовано суттєву зміну на високому рівні готовності: (з 21,1% до 73, 7%). Зменшилась кількість учасників експерименту із середнім рівнем когнітивно-операційної готовності в обох групах. Також в кінці експерименту не було виявлено жодного психолога із низьким рівнем когнітивно-операційного компоненту готовності до взаємодії з педагогічним колективом школи. Це свідчить про те, що шкільним психологам вдалось суттєво поповнити свої знання про взаємодію з педагогічним колективом школи, її особливості на сучасному етапі розвитку освітньої галузі, актуалізувати потребу в постійному їх поповненні та вдосконалити вміння ефективно застосовувати наявні знання у практиці навчально-виховного процесу.

Виявлена також статистично значуща ($-p \leq 0,05$, за критерієм Вілкоксона) зміна рівнів розвитку когнітивно-операційного компоненту готовності практичних психологів до взаємодії з педагогічним колективом школи (див. табл. 3. 3). При цьому слід зазначити, що найбільш сензитивними до експериментальних впливів у межах зазначеного компонента виявилися досліджувані нами у респондентів обох груп « знання про взаємодію» та «прийняття інших». Тобто ми спостерігаємо зростання рівня знань про взаємодію, уміння налагоджувати стосунки з різними людьми незалежно від симпатії чи антипатії по завершенні експерименту, і відмінності порівняно з початком експерименту є статистично значущими ($-p \leq 0,05$, за критерієм Вілкоксона).

У контрольній групі теж відбулися цікаві зміни у рівнях когнітивного компонента готовності практичних психологів до взаємодії з педагогічним колективом школи, проте вони не мали статистичної значущості. Так, зросла кількість учасників експерименту із низьким рівнем цього компоненту (з 8,3% до 16,7%), зменшилась – із високим рівнем (з 41,7% до 33, 3%), не змінилась – із середнім рівнем (50,0%). Можемо припустити, що на такі зміни вплинула ситуація закінчення навчального року (повторне вимірювання здійснювалося в кінці травня), виснаженість фахівців.

Зміни у розподілі учасників експериментальних груп за рівнями особистісного компонента готовності до взаємодії з педагогічним колективом школи полягали у наступному (рис. 3.4).

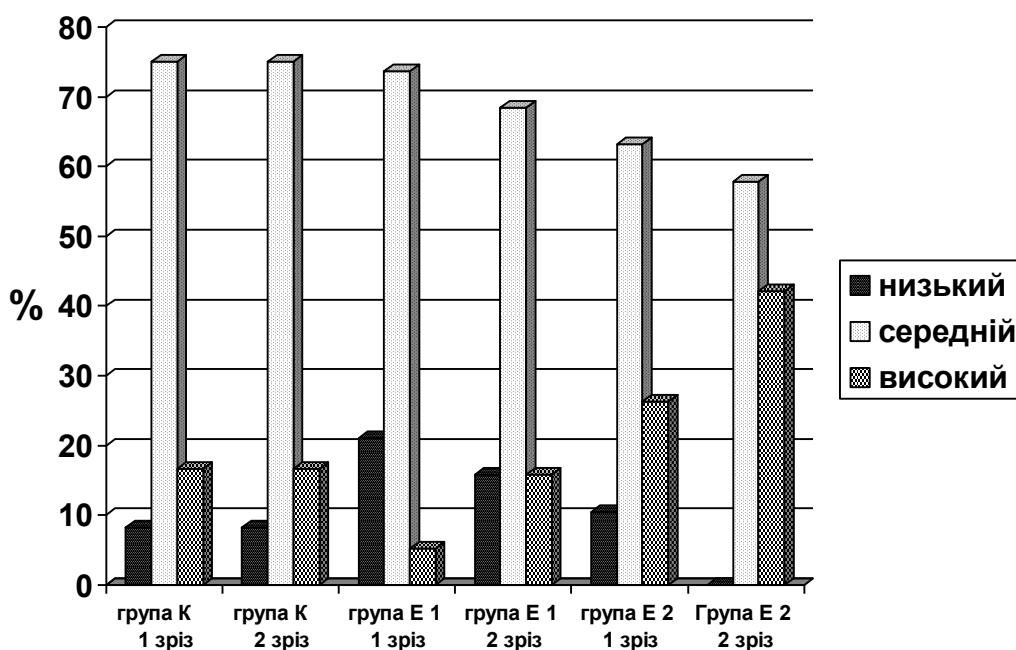


Рис. 3. 4. Розподіл практичних психологів за рівнями особистісного компонента готовності до взаємодії з педагогічним колективом школи при першому та другому зрізах у контрольній ($n_1=22$) та експериментальних групах ($n_2=20$, $n_3=19$).

За результатами діагностики, на початку експерименту психологів із високим рівнем цього компонента було 5,3% (ЕГ 1) та 26,3% (ЕГ 2). Після

розвивальної програми їх стало відповідно 15,8% та 42,1%. На середньому рівні відбулися незначні зміни в обох групах. У першій експериментальній групі (ЕГ 1) кількість шкільних психологів з низьким рівнем особистісної готовності до взаємодії з педагогічним колективом школи до кінця експерименту зменшилась з 21% до 15, 8%, у другій експериментальній групі з 10,5% практичних психологів з низьким рівнем готовності зазначеного компонента по завершенні програми не було виявлено жодного. Водночас цей компонент готовності шкільних психологів до взаємодії з педагогами все ще відстає від розвитку мотиваційного та когнітивного. Такий стан речей можна пояснити необхідністю більш тривалого часу для корекції та набуття особистісних якостей, необхідних для успішної співпраці, для їх закріплення шляхом систематичних вправ і тренувань.

На разі аналіз впливу експериментальної програми на особистісний компонент готовності шкільних психологів до взаємодії з педагогами виявив статистично достовірну зміну ($-p \leq 0,05$, за критерієм Вілкоксона) між рівнями розвитку цього компонента в обох експериментальних групах (див.табл.1).

Зокрема, найбільш чутливим до впливів виявився показник «емпатійні здібності». Отже, ми спостерігаємо зростання ступеня емпатії у практичних психологів другої експериментальної групи порівняно з результатами на початку експерименту, і відмінності у результатах є значущими ($-p \leq 0,05$, за критерієм Вілкоксона) .

У першій експериментальній групі (ЕГ 1) статистично достовірними ($-p \leq 0,05$, за критерієм Вілкоксона) є зміни між рівнями розвитку зазначеного компонента за показниками «інтернальність» та «емпатійні здібності».

У контрольній групі стосовно особистісного компонента не виявлені зміни ні на одному з рівнів.

Варто зазначити вплив програми на розвиток регуляційного компонента готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи (рис. 3.5)

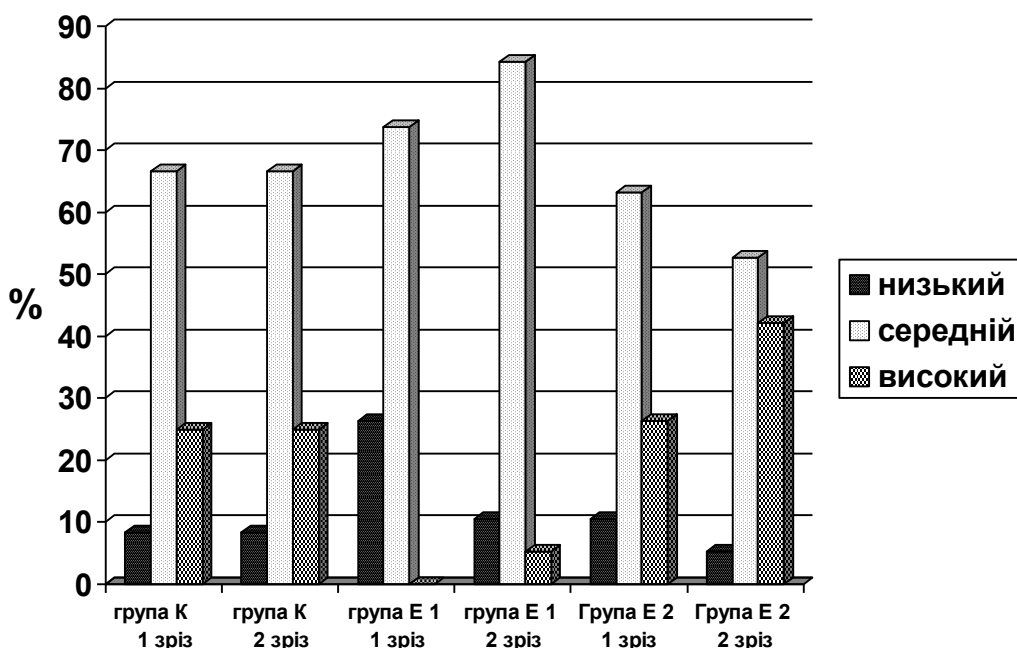


Рис. 3.5. Розподіл практичних психологів за рівнями регуляційного компонента готовності до взаємодії з педагогічним колективом школи при першому та другому зрізах у контрольній ($n_1=22$) та експериментальних групах ($n_2=20$, $n_3=19$).

В експериментальних групах по завершенні розвивальної програми зросла кількість психологів із високим рівнем цього компоненту (з 0% та 26,3% до 5,3% та 42,1%). Зменшилась кількість учасників експерименту з низьким рівнем регуляційного компонента (з 26,3% та 10,5% до 10,5% та 5,3%). За отриманими результатами було виявлено статистично значущу ($-p \leq 0,05$, за критерієм Вілкоксона) зміну регуляційної готовності порівняно з початком експерименту в обох групах (табл.1).

Передусім, у першій експериментальній групі (ЕГ 1) виявлено статистично достовірну ($-p \leq 0,05$, за критерієм Вілкоксона) зміну рівня розвитку зазначеного компонента готовності за показником «здатність до саморегуляції».

У другій експериментальній групі (ЕГ 2) виявлені значущі зміни

($-p \leq 0,05$, за критерієм Вілкоксона) рівня розвитку регуляційного компонента готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи за показниками «емоційна стійкість, урівноваженість» та «здатність до саморегуляції».

За іншими показниками статистично значимих відмінностей не було виявлено

У контрольній групі стосовно регуляційного компонента змін не виявлено.

Аналіз запровадження спеціального курсу «Розвиток готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи» в системі післядипломної освіти шкільних психологів засвідчив його ефективний вплив на розвиток мотиваційно-ціннісного, когнітивно-операційного, особистісного і регуляційного компонентів готовності до взаємодії. За результатами аналізу показників готовності очевидно, що найбільший вплив він справив на підвищення рівня емпатійності, інтернальності, знань про взаємодію, прийняття інших, емоційної стійкості, урівноваженості, здатності до саморегуляції.

Висновки до розділу 3

1. В основу формувального експерименту було покладено припущення, що розвиток готовності практичних психологів до взаємодії з педагогічним колективом школи буде ефективним за таких психологічних умов: 1) усвідомлення практичним психологом залежності результативності його діяльності від налагодженої ефективної взаємодії з педагогічним колективом школи; 2) формування позитивного ціннісного ставлення до взаємодії з педагогами (прагнення до взаємодії, прийняття педагога як партнера у вирішенні проблем навчально-виховного процесу); 3) поглиблення психологічних знань щодо ефективної взаємодії з педагогічним колективом школи (знання про взаємодію, форми її організації, прагнення до самопізнання та саморозвитку, вміння спілкуватися, рефлексивні вміння,

прийняття інших), вироблення та розвиток вмінь і навичок, що забезпечують підвищення рівня готовності шкільного психолога до цієї взаємодії ; 4) розвиток особистісних якостей практичного психолога, що забезпечують успішність взаємодії з педагогічним колективом школи (автономність (самостійність, незалежність), інтернальність, адекватна самооцінка, емпатійні здібності, соціальний інтелект); 5) розвиток емоційної стійкості, урівноваженості, цілеспрямованості, наполегливості, здатності шкільного психолога до саморегуляції та самоорганізації у ситуаціях взаємодії з педагогом; 6) навчально-ігрове моделювання ситуацій взаємодії практичного психолога і педагога з метою вироблення конструктивних форм поведінки у професійній взаємодії.

2. Показано можливість розвитку готовності практичних психологів до взаємодії з педагогами через впровадження у систему післядипломної педагогічної освіти відповідної авторської програми спецкурсу, що складається з двох взаємопов'язаних та послідовно здійснюваних навчальних модулів: 1 – психологічні засади готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи; 2 – шляхи розвитку готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи.

Перший модуль був спрямований на висвітлення проблем взаємодії практичного психолога і педагога в освітньому закладі, готовності психолога до зазначеної взаємодії, діагностики цієї готовності, на бажання учасників експерименту – шкільних психологів – розвинути власний рівень готовності. Модуль було реалізовано в міні-лекціях, тематичних дискусіях, творчих домашніх завданнях тощо. У другому модулі був передбачений розвиток готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи через: 1) орієнтацію на взаємодію з педагогом, як цінність, як умову результативності діяльності психолога; 2) розширення знань про взаємодію і професійну взаємодію психолога та педагога, зокрема; розвиток умінь налагоджувати співпрацю з іншими людьми; 3) розвиток психологічних властивостей особистості, необхідних для взаємодії, та корекцію

деструктивних рис; 4) удосконалення самоконтролю власних емоцій, почуттів, дій. Модуль було реалізовано у таких формах як: мозковий штурм, робота в парах, в малих групах, рольова гра, спеціально розроблені авторські вправи.

3. Використання в системі післядипломної освіти практичних психологів розробленої програми спецкурсу «Розвиток готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи» засвідчило її ефективність. В експериментальних групах відбулись статистично значущі зміни ($p \leq 0,05$) між результатами першого та другого зрізів, які відображають збільшення (з 1,0 % до 15,0 % (ЕГ₁); з 31,6 % до 57,9 % (ЕГ₂)) кількості психологів із високим рівнем готовності до взаємодії з педагогами, збільшення кількості шкільних психологів із середнім рівнем готовності до взаємодії у ЕГ₁ (з 70,0 % до 85 %), зменшення кількості практичних психологів із середнім рівнем у ЕГ₂ (з 52,6 % до 42,1 %). При повторному вимірюванні в обох експериментальних групах не було виявлено практичних психологів із низьким рівнем готовності до взаємодії з педагогічним колективом школи.

У контрольній групі зміни в рівнях готовності практичних психологів до взаємодії з педагогічним колективом школи не мають статистичної значущості, що підтверджує необхідність у спеціальній програмі розвитку вищезазначеної готовності як однієї із пріоритетних складових готовності практичного психолога до професійної діяльності.

4. Результати формувального експерименту свідчать про необхідність включення у процес післядипломної освіти цілеспрямованої роботи з розвитку у практичних психологів готовності до взаємодії з педагогічним колективом школи в єдності мотиваційно-ціннісного, когнітивно-операційного, особистісного, регуляційного компонентів.

Основні результати формувального експерименту дослідження проблеми готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи опубліковано в таких працях:

1. Руда Г. В. Психологічні умови розвитку готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи / Г. В. Руда // Актуальні проблеми психології: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія: зб. наук. праць / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К.: Вид-во «А.С.К.», 2012. – Вип. 33. – С. 376 – 382.

2. Руда Г. В. Розвиток готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи / Г. В. Руда // Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. «Неперервна освіта: сучасний стан, проблеми та перспективи розвитку» (Чернівці, 29 березня 2012 р.). – Чернівці, 2012. – С. 100 – 102.

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне обґрунтування та подано нове вирішення проблеми розвитку готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи.

Проведений аналіз теоретико-методологічних засад та експериментальних результатів дослідження вищезазначеної проблеми дає підстави зробити такі висновки:

1. На основі теоретичного аналізу виокремлено три основні теоретичні підходи до дослідження готовності до професійної діяльності: функціональний, особистісний, особистісно-діяльнісний.

З урахуванням специфіки психологічної професії (особистість фахівця часто стає провідним фактором професійного впливу) визначено, що дослідження готовності практичного психолога до професійної діяльності в закладі освіти і готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи найбільш відповідає особистісно-діяльнісному підходу.

Встановлено, що проблеми взаємодії психолога з педагогічним колективом школи зумовлені: 1) розбіжністю в професійній ментальності педагогів і психологів; 2) стереотипністю очікувань педагогів щодо функцій шкільного психолога; 3) невизначеністю нормативної бази діяльності практичних психологів; 4) недостатнім професійним рівнем самих психологів.

2. За результатами теоретичного аналізу визначено готовність до професійної діяльності практичного психолога загальноосвітнього закладу, як цілеспрямований прояв його особистості, що містить переконання, погляди, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, вміння, установки, і є умовою саморозвитку та самореалізації засобами професійної діяльності. Виходячи з цього, готовність практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи розглядається як складова готовності психолога до професійної діяльності, яка включає систему мотивів, знань, умінь та навичок, особистісних якостей, що сприяють координації зусиль

психолога і вчителів для збереження психічного здоров'я учасників навчально-виховного процесу в загальноосвітньому закладі. Визначено структуру готовності до взаємодії, що містить такі компоненти: 1) мотиваційно-ціннісний (позитивне ставлення до взаємодії з педагогічним колективом школи, прагнення до взаємодії, прийняття педагога як партнера у вирішенні проблем навчально-виховного процесу, прагнення зрозуміти ситуацію та поведінку колеги, прагнення віднаходити у педагогів позитивні якості та орієнтуватися на них у налагодженні співпраці); 2) когнітивно-операційний (знання про взаємодію, форми її організації, прагнення до самопізнання та саморозвитку, вміння спілкуватися, рефлексивні вміння, прийняття інших); 3) особистісний (автономність (самостійність, незалежність), інтернальність, адекватна самооцінка, емпатійні здібності, соціальний інтелект); 4) регуляційний (емоційна стійкість, урівноваженість, здатність до саморегуляції та самоорганізації, цілеспрямованість, наполегливість).

3. За результатами емпіричного дослідження констатовано недостатній рівень готовності практичних психологів до взаємодії з педагогами загалом і її окремих компонентів. Виявлено достовірні кореляційні зв'язки між взаємодією практичного психолога з педагогічним колективом школи і соціально-демографічними (вік) та професійно-організаційними (стаж педагогічної діяльності, стаж професійної діяльності практичного психолога, освіта, забезпеченість кабінетом, наявність підтримки колективу під час адаптації психолога в закладі, вміння психолога використовувати у співпраці позитиви педагогів, готовність відповідати за конкретну ситуацію, наявність конфліктних ситуацій, узгодження планування психолога з плануванням школи, наявність управлінської підтримки) чинниками. Не виявлено достовірного зв'язку між готовністю практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи і соціально-демографічними (вік, стать, регіон проживання) та організаційно-професійними характеристиками

(посада, додаткове навантаження, педагогічний і психологічний стаж, освіта, тип навчального закладу).

4. В основу формувального впливу покладено наступні умови розвитку готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи: 1) усвідомлення практичним психологом залежності результативності його діяльності від налагодженої ефективної взаємодії з педагогічним колективом школи; 2) формування позитивного ціннісного ставлення до взаємодії з педагогами; 3) поглиблення психологічних знань щодо ефективності взаємодії з педагогічним колективом школи, вироблення та розвиток умінь і навичок, що забезпечують підвищення рівня готовності шкільного психолога до цієї взаємодії; 4) розвиток особистісних якостей практичного психолога, що забезпечують успішність взаємодії з педагогічним колективом школи; 5) розвиток емоційної стійкості шкільного психолога у ситуаціях взаємодії з педагогом; 6) навчально-ігрове моделювання ситуацій взаємодії практичного психолога і педагога з метою вироблення конструктивних форм поведінки у професійній взаємодії.

Розроблено психологічну програму розвитку готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи, що складається з двох взаємопов'язаних та послідовно здійснюваних навчальних модулів, перший з яких спрямований на висвітлення психологічних засад готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи, її діагностику, а другий – передбачає розвиток зазначеної готовності у сукупності її компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивно-операційного, особистісного, регуляційного.

Результати апробації програми в умовах післядипломної педагогічної освіти засвідчили її ефективність. Так, після формувального експерименту у шкільних психологів експериментальних груп виявлено позитивну динаміку рівнів розвитку готовності до взаємодії з педагогічним колективом школи та всіх її компонентів. Встановлено статистично значущі відмінності між результатами першого та другого зрізів, які відображають цілковиту

відсутність кількості досліджуваних практичних психологів із низьким рівнем готовності до взаємодії та збільшення кількості психологів із високим рівнем готовності.

У контрольній групі не виявлено статистично значущих відмінностей у рівнях розвитку готовності практичних психологів до взаємодії з педагогічним колективом школи при першому та другому зрізах.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутої проблеми. Перспективами подальших наукових досліджень є вивчення чинників готовності практичних психологів до взаємодії з педагогами, особливості формування готовності педагогічних працівників і шкільної адміністрації до взаємодії з практичним психологом, введення програми готовності до взаємодії з педагогічним колективом у зміст професійної підготовки майбутніх практичних психологів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамова Г. С. Практическая психология: Учебник для студентов вузов / Г. С. Абрамова. – Изд. 6-е, перераб. и доп. – М. : Академический Проект, 2001. – 480 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности / К. А. Абульханова – Славская // Психология формирования и развития личности. – М. : Наука, 1981. – С. 19 – 44.
3. Абульханова-Славская К. А. Время личности и время жизни / К. А. Абульханова, Т. Н. Березина. – СПб. : Алетейя, 2001. – 304 с.
4. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 336 с.
5. Айві А. Цілеспрямоване інтерв'ювання і консультування: сприяння розвитку клієнта: Навчальний посібник / А. Айві. – К. : Сфера, 1998. – 342 с.
6. Алферов А. Д. Учитель в системе психологической службы в школе / А. Д. Алферов, Е. А. Луговой // Вопросы психологии. – 1985. – №4. – С. 74 – 75.
7. Аминов Н. А. Социально-психологические предпосылки специальных способностей школьных психологов / Н. А. Аминов, М. В. Молоканов // Вопросы психологии. – 1992. – №1. – С. 74 – 83.
8. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: В 2т. / Б. Г. Ананьев. – М. : Наука, 1977. – 380 с.
9. Андреева Г. М. Социально-психологические аспекты активизации человеческого фактора // Вопросы психологии. – 1986. – №3. – С. 5 – 15.
10. Андреева Г. М. Зарубежная социальная психология XX столетия. Теоретические подходы : учеб. пособие для вузов / Г. М. Андреева. Н. Н. Богомолова, Л. А. Петровская. – М. : Аспект Пресс, 2002. – 287 с.
11. Андреева Г. М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 1996. – 376 с.
12. Андреева Г. М. Социальная психология: учебник для факультетов психологи / Г. М. Андреева. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 415 с.

13. Анисимова Р. А. Психологическая служба школы и мастерство педагога / Р. А. Анисимова // Советская педагогика. – 1990. – №2 – С. 38 – 41.
14. Антонова Н. О. Ціннісні орієнтації студентів з різним типом готовності до професійної діяльності психолога / Н.О. Антонова // Практична психологія та соціальна робота. – 2011. – №2. – С. 31 – 35, №3. – С. 13 – 25.
15. Аритова О. Н. Влияние мотивации на структуру целеполагания / О. Н.Аритова // Вестник МГУ. – 1998. – Сер. «Психология». – №4. – С. 40 – 52.
16. Асмолов А. Г. Психология личности / А. Г. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 367с.
17. Балл Г. О. Психолого-педагогічні засади гуманізації загальної та професійної освіти / Г. О. Балл // Вісник національного технічного університету України «КПІ». – Серія «Філософія. Психологія. Педагогіка.» – К. : ІВУ «Політехніка». – 2001. – №1. – С. 23 – 24.
18. Балл Г. О. Формування готовності до професійної праці у контексті гуманізації освіти: Книга для вчителя / Г. О. Балл, П. С. Перепелиця. – Київ – Рівне, 1996. – С. 78 – 90.
19. Бандурка А. М. Психология управления / А. М. Бандурка, С. П. Бочарова, Е. В. Зимняя, Е. В. Землянская. – Х. : Фортуна – Пресс, 1998. – 464.
20. Баранова Н. П. Тренінги для вчителів з педагогічної майстерності / Н. П. Баранова. – Х. : Вид. група «Основа», 2009. – 159 с.
21. Бачманова Н. В. К вопросу о профессиональных способностях психолога / Н. В.Бачманова, Н. А. Стафурина // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Вып. 5. – Л., 1985. – С. 72 – 77.
22. Безпалько В. П. Слагаемые педагогической технологи / В. П. Безпалько. – М. : Педагогика, 1990. – 192 с.
23. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / О. В. Безпалько. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 208 с.

24. Берулава Г. А. Методологические основы деятельности практического психолога : Учеб. пособие / Г. А. Берулава. – М. : Высшая школа, 2003. – 64 с.

25. Бех І. Психологічний супровід особистісно орієнтованого виховання / І. Бех // Початкова школа. – 2003. – №3. – С. 1 – 6.

26. Бишоп С. Тренинг ассертивности / С. Бишоп. – СПб. : Питер, 2001. – 110 с.

27. Бігун Я. Й. Математичні методи в психології : Навч. посібник / Я. Й. Бігун // М-во освіти і науки України, Чернівець. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича. – Чернівці : Рута, 2006. – 76 с.

28. Бітянова М. Р. Психолог у школі: зміст діяльності й технології: посібник / М. Р. Бітянова. – К. : Главник, 2007. – 159 с.

29. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – 199 с.

30. Божович Е. Д. Психологическая служба в структуре педагогического процесса / Е. Д. Божович // Вопросы психологии. – 1986. – №2. – С. 100 – 103.

31. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика : Учеб. пособие для студ. старших курсов психол. фак. и отделений ун-тов / А. Ф. Бондаренко. – М. : Издательство «Института психотерапии», 2000. – 353 с.

32. Бондаренко О. Ф. Психологічна допомога особистості / О. Ф. Бондаренко. – Харків : Фоліо, 1996. – 237 с.

33. Бондарчук О. І. Психологічні проблеми підготовки менеджерів у системі післядипломної педагогічної освіти до управління конфліктами в освітніх організаціях / О. І. Бондарчук // Актуальні проблеми психології : Зб. наук. праць / За ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2005. – Т. 1. Ч. 10: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. – С. 8 – 11.

34. Боришевський М. Й. Психологічні механізми розвитку особистості / М. Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1996. – №3. – С. 26 – 33.

35. Бочелюк В. Й. Психологічна готовність вчителя до особистісно-орієнтованого навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07, «Педагогічна та вікова психологія» / В. Й. Бочелюк. – К., 1998. – 20 с.

36. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психологической диагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – К., 1989. – 200 с.

37. Васильев Н. Н. Тренинг профессиональных коммуникаций в психологической практике / Н. Н. Васильев. – СПб. : Речь, 2005. – 283 с.

38. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие. – 3-е изд, перераб. и доп / И. В. Вачков. – М. : Издательство «Ось-89», 2005. – 256 с.

39. Вачков И. В. Развитие самосознания учителей и учащихся в полисубъектном взаимодействии: автореф. дис. ... д-ра психол. Наук / И. В. Вачков. – М., 2002. – 42 с.

40. Велитченко Л. К. Педагогічна взаємодія: теоретичні основи психологічного аналізу: монографія / Л. К. Велитченко. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2005. – 355 с.

41. Велитченко Л. К. Психология педагогического взаимодействия / Л. К. Велитченко. – Одесса : ПНУ АПН України, 2005. – 302 с.

42. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1999. – 536 с

43. Вірна Ж. П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога. : Дис. ... докт. психол. н. / Ж. П. Вірна. – Луцьк, 2004. – 414с.

44. Войтюк Д. К. Влияние рефлексии на формирование психологической готовности личности к профессиональной деятельности. – Дис. ... канд. психол. н. / Д. К. Войтюк. – Новосибирск, 2004. – 176 с.

45. Волинська Л. В. Активні методи в роботі практичного психолога / Л. В. Волинська, М. В. Шевченко, Н. В. Чепелева. – 1994. – 80 с.
46. Воляннюк Н. Ю. Психологія професійного становлення тренера: монографія / Н. Ю. Воляннюк. – Луцьк : Волинська обл. друкарня, 2006. – 444 с.
47. Галанов А. С. Как пройти аттестацию : Советы психолога учителю / А. С. Галанов. – М. : Изд-во Ин. Психотерапии, 2001. – 150 с.
48. Гильбух Ю. З. Учитель и психологическая служба школы / Ю. З. Гильбух // АПН України. Ин-т психологии. – К., 1993. – 142 с.
49. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
50. Горностай П. П. Формирование психологической готовности старшеклассников к педагогической деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / П. П. Горностай. – К., 1988. – 149 с.
51. Грановская Р. М. Элементы практической психологии / Р. М. Грановская. – М. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1982. – 564 с.
52. Давыдов В. В. Научное обеспечение образования в свете нового педагогического мышления // Новое педагогическое мышление / под ред. А. В. Петровского. – М. : Педагогика, 1989. – С. 64 – 89.
53. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка / В. Даль. – Москва, 1998.
54. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – М : МПСИ, 2004. – 752 с.
55. Джонсон Девід В. Соціальна психологія: тренінг міжособистісного спілкування / Пер. з англ. В. Хомика. – К. : Вид. дім «КМ Академія», 2003. – 288 с.
56. Дубровина И. В. Практическая психология образования / И. В. Дубровина. – СПб : Питер, 4-е издание, 2009. – 592 с.

57. Дудченко В. В. Оценка нравственно-психологической готовности студентов к профессиональной деятельности / В. В. Дудченко // Педагогические аспекты социальной психологии. – Минск, 1978. – С. 137 – 139.

58. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : Дисс. ... д-ра пед. наук / К. М. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 356 с.

59. Дыгун М. А. Влияние межличностного взаимодействия в учебных группах на социальные установки личности в юношеском возрасте: Автореф. дис. ... канд. псих. наук / М. А. Дыгун. – Гомель, 1998. – 18 с.

60. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ, 1976. – 175 с.

61. Дьяченко М. И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: психологический аспект / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В. А. Пономаренко – Минск : БГУ, 1985. – 206 с.

62. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – Л. : Политиздат, 1985. – 206 с.

63. Жбанкова И. И. Проблема взаимодействия / И. И. Жбанкова. – М., 1971. – 340 с.

64. Життєва компетентність особистості : Науково-методичний посібник / За ред. Л. В. Сохань, І. І. Єрмакова, Г. М. Нессен – К. : Богдана, 2003. – 520 с.

65. Журавлев А. Л. Психология управленческого взаимодействия (теоретические и прикладные проблемы) / А. Л. Журавлев. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 476 с.

66. З досвіду роботи регіональних психологічних служб системи освіти України: Вінницька, Житомирська, Миколаївська, Рівненська, Чернігівська, Чернівецька області / За ред. В. Г. Панка та І. І. Цушка. – К. : Ніка-Центр, 2004. – 204 с.

67. Забродин Ю. М. Очерки теории психологической регуляции поведения / Ю. М. Забродин. – М. : ЮНИТИ, 1997. – 192 с.
68. Загайнов Р. М. Проклятие профессии: бытие и сознание практического психолога / Р. М. Загайнов. – М. : Смысл, 2001. – 570 с.
69. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: В 2-х т. / А. В. Запорожец. – М. : Педагогика, 1986. – 296 с.
70. Захарова Л. Н. Психологические основы подготовки к профессиональной деятельности. : Автореф. дис. ... докт. психол. н. / Л. Н. Захарова. – Новосибирск, 1997. – 38 с.
71. Збірник нормативно-правових документів психологічної служби освіти України / Упоряд. В. Г. Панок, І. І. Цушко. – К. : Ніка-Центр, 2004. – 340 с.
72. Зеер Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Симанюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 24. – С. 23 – 30.
73. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2004. – 384 с.
74. Зинченко В. П. Становление психолога / В. П. Зинченко // Вопросы психологии. – 1995. – №5. – С. 81 – 86.
75. Иванова Е. М. Психология профессиональной деятельности: учеб. пособие / Е. М. Иванова. – М. : ЛЭР СЭ (Per Se), 2006. – 382 с.
76. Ильин Е. П. Мотивация и мотив / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер. – 2008. – 512 с.
77. Истратова О. Н. Справочник психолога средней школы / О. Н. Истратова, Т. В. Эксакусто. – 2-е изд. – Ростов-н / Д. : Феникс, 2004. – 512 с.
78. Ігри дорослих. Інтерактивні методи навчання / Упоряд. Л. Галіцина. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2005. – 128 с.

79. Інноваційні пошуки в сучасній освіті : посіб / упоряд. Г. М. Перевознікова; за ред. Л. І. Даниленко, В. Ф. Паламарчук. – К. : Логос, 2004. – 220 с.

80. Каган М. С. Мир общения : проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. – М., 1988 – 315с.

81. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 53 с.

82. Карамушка Л. М. Використання інтерактивних технік у процесі підготовки менеджерів та персоналу освітніх організацій до управління: метод. Рекомендації / Л. М. Карамушка, М. П. Залигіна. – К. – Рівне, 2003. – 20 с.

83. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту : навч. посібник / Л. М. Карамушка. – К. : Либідь, 2004. – 424 с.

84. Карамушка Л. М. Психологія управління : навч. посіб. / Л. М. Карамушка. – К. : Міленіум, 2003. – 344 с.

85. Карамушка Л. М. Психологія управління закладом середньої освіти : [монографія] / Л. М. Карамушка. – К. : Ніка – Центр, 2000. – 332 с.

86. Карандашев В. Н. Психология : Введение в профессию / В. Н. Карандашев. – М., 2000. – 288 с.

87. Кашапов М. М. О некоторых проблемах социальной адаптации школьного психолога в педагогическом коллективе / М. М. Кашапов // Психологические аспекты гуманизации педагогического процесса. – Ярославль, 1991. – С. 35 – 41.

88. Кашкарьова Л. Р. Соціально-психологічний тренінг спілкування / Л. Р. Кашкарьова // Управління школою. – 2004. – №19 – 21. – С. 65 – 68.

89. Кемеров В. Е. Введение в социальную философию / В. Е. Кемеров. – М. : Мысль, 1996. – 229 с.

90. Киричук О. В. Діалог у контексті педагогічної взаємодії // Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі

загальноосвітньої школи: Книга для вчителя / За ред. В. В. Андрієвської, Г. О. Балла, А. Г. Волинця та ін. – К. : ІЗМН, 1997. – С. 31 – 46.

91. Кісарчук З. Г. Актуальні питання професійної підготовки психологів-консультантів та психотерапевтів / З. Г. Кісарчук // Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології. – Матеріали Міжнародної наук. конференції. – К., 2002. – Т. 4. – С. 184 – 188.

92. Климов Е. А. Психология профессионала : избранные психологические труды / Е. А. Климов. – М. : Изд-во МГУ; Воронеж : МОДЭК, 2003. – 456 с.

93. Клімова Г. П. Освіта як соціальний інститут // Проблеми освіти : Наук.-метод. зб. – К. : ІЗМН. – 1998. – Вип. 12. – С. 14 – 21.

94. Коберник О. Формування у студентів готовності до впровадження інноваційних педагогічних технологій / О. Коберник // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – №4. – С. 104 – 109.

95. Ковалев А. Г. Психология личности / А. Г. Ковалев. – М. : Просвещение, 1969. – 288 с.

96. Кованов А. О. Я профессиональное и Я в профессии / А. О. Кованов // Мир психологии. – 2002. – №2. – С. 135 – 143.

97. Кондаков И. М. Методологические основания зарубежных теорий профессионального развития / И. М. Кондаков, А. В. Сухарев // Вопросы психологи. – 1989. – №5. – С. 151 – 164.

98. Конончук А. І. Технології соціально-педагогічної діяльності / А. І. Конончук. – Ніжин, 2004. – 46 с.

99. Концептуальні засади і методика глибинної психокорекції: Підготовка психолога-практика / За ред. Т. С. Яценко. – К. : «Вища школа», 2008. – 342 с.

100. Кораблина Е. П. Психология подготовки к профессиональной деятельности психологов-консультантов: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.03 / Е. П. Кораблина. – СПб., 2006. – 376 с.

101. Коротаева Е. В. Активизация познавательной деятельности учащихся (вопросы теории и практики) : Учеб. Пособие / Е. В. Коротаева. – Екатеринбург, 1995. – 29 с.

102. Коць М. О. Психологія педагогічної взаємодії у вищому навчальному закладі : Монографія / М. О. Коць. – Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2006. – 348 с.

103. Красило А. И. Статус психолога и проблемы его адаптации в учебном заведении / А. И. Красило, А. П. Новгородцева. – 2-е изд. ; доп. – М. – Воронеж : ин-т практич. психологии : НПО «МОДЭК», 1998. – 192 с.

104. Красновський В. М. Гуманізація шкільної освіти: психологічний вимір / В. М. Красновський. – К. : Наук. думка, 2007. – 152 с.

105. Кричевский Р. Л. Психология лидерства [Текст] / Р. Л. Кричевский. – М. : Статут, 2007. – 541 с.

106. Крылова Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова. – М. : Народное образование, 2000. – 272 с.

107. Крысько В. Г. Социальная психология: учебник для вузов / В. Г. Крысько. – [3-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Эксмо, 2010. – 688 с.

108. Кулюткин Ю. Н. Психологическое знание и учитель / Ю. Н. Кулюткин. – М., 1989. – 112 с.

109. Кучеренко С. М. Определение психологической готовности личности к профессиональной деятельности: дис. ...канд. психол. наук / С. М. Кучеренко. – Харьков, 2000. – 172 с.

110. Лахман Г. В. (Руда Г В.). Допомога районної психологічної служби у забезпеченні наступності в роботі шкіл I та II ступенів / Г. В. Лахман // Соціалізація особистості : Міжкафедральний збірник наукових статей / За загальною ред. А. Й. Капської. – К. : НПУ, 1999. Випуск 3. – С. 187 – 194.

111. Лахман Г. В. (Руда Г В.). Формування психологічної культури педагога як один із напрямків діяльності районної психологічної служби / Г. В. Лахман // Творча особистість у системі неперервної

професійної освіти: матеріали міжнародної наукової конференції 16 – 17 травня 2000 року / За ред. С. О. Сисоевої і О. Г. Романовського. – Харків : ХДПУ, 2000. – С. 241 – 244.

112. Леви Т. С. Проблема «вхождения» психолога в педагогический коллектив детского сада и школы / Т. С. Леви // Журнал практического психолога. – 1996. – № 2. – С. 3 – 10.

113. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека / Н. Д. Левитов. – М., 1964. – 344 с.

114. Лежнина Л. В. Формирование готовности будущего педагога-психолога к профессиональной деятельности: монографія / Л. В. Лежнина. – М. : Издательство «Прометей» МПГУ, 2009. – 240 с.

115. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2007. – 511 с.

116. Леонтьев Д. А. Становление профессиональной ориентации студентов-психологов / Д. А. Леонтьев, А. Г. Лушников // Новые исследования в психологии. – №1 (38). Сост. М. Э. Боуманова. – М. : Педагогика, 1988. – С. 61 – 64.

117. Линенко А. Ф. Методологические основы формирования готовности будущих учителей к профессиональной деятельности / А. Ф. Лисенко // Міжнародне співробітництво та університетська освіта : Матеріали міжнародної наукової конференції. – Миколаїв: Вид-во МФ НаУКМА, 2000. – С. 103 – 108.

118. Линенко А. Ф. Готовність майбутніх вчителів до педагогічної діяльності / А. Ф. Линенко // Педагогіка і психологія. – К., 1995. – №1. – С. 125 – 132.

119. Линенко А. Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности: Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / А. Ф. Линенко. – К., 1996. – 412 с.

120. Ломов Б. Ф. Психические процессы и общение // Методологические проблемы социальной психологии. – М. : Наука, 1975. – С. 106 – 123.

121. Лучечко Р. І. Формування готовності старшокласників сільської школи до трудової діяльності в умовах ринкових відносин: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Р. І. Лучечко. – К., 1994. – 147 с.

122. Майерс Д. Социальная психология. – 7-е изд./Д. Майерс. – СПб. : Питер, 2007. – С. 200 – 214. – (Серия «Мастера психологии»).

123. Максименко С. Д. Теорія і практика психолого-педагогічних досліджень / С. Д. Максименко. – К. : КДІП, 1990. – 240 с.

124. Максименко С. Д. Технологія спілкування (комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування) / С. Д. Максименко, М. М. Зароцький. – К. : Главник, 2005. – 112 с.

125. Максименко С. Д., Пелех О. М. Фахівця потрібно моделювати / С. Д. Максименко, О. М. Пелех // Рідна школа. – 1994, №3 – 4. – С. 45 – 57.

126. Маркова А. К. О сотрудничестве учителя и школьного психолога / А. К. Маркова // Педагогика. – 1994. – № 6. – С. 67 – 76.

127. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности. Тексты / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – С. 108 – 117.

128. Матохнюк Л. О. Аналіз структури психологічної готовності до професійної діяльності в науковій літературі / Л. О. Матохнюк // Матеріали міжнар. наук.- практ. конф. «Актуальні проблеми психологічної підготовки в системі вищої освіти». – Одеса : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2005. – С. 58 – 66.

129. Межличностное общение / сост. и общ. ред. Н. В. Казариновой, В. М. Погорьши. – СПб. : Питер, 2001. – 512 с.

130. Мэй Р. Искусство психологического консультирования. Как давать и обретать душевное здоровье / Пер. с англ. М. Будининой,

Г. Пимочкиной. – М. : Апрель. Пресс, Изд-во ЭКСМО – Пресс, 2001. – С. 98 – 99.

131. Мешко О. І. Формування готовності шкільних психологів до створення психологічного клімату у педагогічному колективі : дис . канд. психол. наук : 19.00.07 / О. І. Мешко. – К., 1995. – 174с.

132. Михайлов О. В. Теоретическая модель готовности к деятельности как акмеологического феномена / О. В. Михайлов // Акмеология. – 2007. – №2. – С. 107 – 112.

133. Мова Л. В. Психологічні особливості забезпечення особистісної самореалізації майбутніх психологів у процесі фахової підготовки / Л. В. Мова. – К., 2003. – 20 с.

134. Моляко В. А. Психологическая готовность к труду на современном производстве / В. А. Моляко, М. Л. Смутьсон. – К. : Знание, 1985. – 14 с.

135. Моляко В. А. Техническое творчество, трудовое воспитание / В. А. Моляко. – М. : Знание, 1985. – 80 с.

136. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці / В. О. Моляко. – К. : Знання, 1989. – 48 с.

137. Москальова А. С. Розвиток умінь педагогічного спілкування в системі післядипломної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 13. 00. 04 / А. С. Москальова ; ЦППО АПН України. – К., 2001. – 22 с.

138. Муляр В. І. Самореалізація особистості як соціальна проблема: філософсько-культурологічний аналіз / В. І. Муляр. – Житомир : ЖІТІ, 1997. – 214 с.

139. Мучински П. Психология, профессия, карьера / П. Мучински. – СПб. : Питер, 2004. – 539 с.

140. Мясищев В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясищев. – М. : Ин-т практической психологии, 1995. – 356 с.

141. М'ясоїд П. А. Загальна психологія : навч. Посібник / П. А. М'ясоїд. – К. : Вища школа, 2001. – 487 с.
142. Немов Р. С. Психология : Учебник. В 3 кн. Кн. 2 : Психология образования / Р. С. Немов. – М. : Владос, 2003. – 606 с.
143. Нерсисян Л. С. Психологическая структура готовности оператора к экстремальным действиям / Л. С. Нерсисян, В. Н. Пушкин // Вопросы психологии. – 1969. – № 5. – С. 24 – 31.
144. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений / Н. Н. Обозов. – Л. : ЛГУ, 1979. – 151 с.
145. Оборина Д. В. Становление профессиональной ментальности педагогов и психологов : дис. канд. психол. наук. / Д. В. Оборина. – М., 1992. – 185 с.
146. Овдієнко І. М. Зміст і структура психологічної готовності керівників загальноосвітніх навчальних закладів до взаємодії зі шкільною психологічною службою / І. М. Овдієнко // Актуальні проблеми психології; за ред. С. Д. Максименко, Л. М. Карамушки. – К., 2008. – Т. 1. – Ч. 20. – С. 106 – 108.
147. Овсянецька Л. П. Соціально-психологічне прогнозування професійного становлення майбутнього спеціаліста (педагога) : дис. кандидата психол. наук : 19.00.05 / Овсянецька Лариса Петрівна – Івано-Франківськ, 1995. – 209 с.
148. Овчарова Р. В. Практическая психология образования : учеб. пособие / Р. В. Овчарова. – М. : Академия, 2003. – 448 с.
149. Олійник В. В. Проблеми підготовки педагогічних кадрів до роботи в сучасних умовах // Освітня система сільського регіону : проблеми та перспективи розвитку : зб. наук. праць / Уклад. Н. І. Клокар, М. С. Солодуха. – К. : Педагогіка, 2000. – С. 242 – 248.
150. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : Підручник : У 2 кн. Кн. 1 : Соціальна психологія особистості і спілкування / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К. : Либідь, 2004. – 576 с.

151. Освіта України. Нормативно-правові документи. – К. : Міленіум, 2001. – 472 с.
152. Осипова А. А. Общая психокоррекция / А. А. Осипова. – М., 2001. – 512 с.
153. Основи практичної психології / Підручник. – К. : Либідь, 1999. – С. 216 – 228.
154. Основи практичної психології: Підручник / Панок В., Титаренко Т., Чепелєва Н. та ін. – К. : Либідь, 1999. – 536 с.
155. Панок В. Г. Особистість практикуючого психолога. Психотерапевтична ситуація / В. Г. Панок, Т. М. Титаренко, Н. В. Чепелєва та ін. Основи практичної психології / Підручник. – К. : Либідь, 1999. – С. 216 – 228.
156. Панок В. Г. Концептуальні підходи до формування особистості практикуючого психолога / В. Г. Панок // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 4-5. – С. 5 – 7, С. 4 – 6.
157. Панок В. Г. Практична психологія. Теоретико-методологічні засади розвитку: монографія / В. Г. Панок. – Чернівці : Технодрук, 2010. – 486 с.
158. Пахальян В. Э. Каким должен быть и каким может быть психолог, работающий в системе образования / В. Э. Пахальян // Вопросы психологии. – 2002. – №6. – С. 102 – 110.
159. Педагогіка і психологія: аспекти активізації творчості і готовності до професійної діяльності: навч. посібник для тех. вузів / В. К. Марігодов, С. Є. Моторная. – Севастополь : вид-во Севастопольського НТУ, 2004. – 170 с.
160. Педагогічний словник / під ред. М. Д. Ярмаченка. – Серія «Педагогічна думка». – К., 2001. – 516 с.
161. Петровская Л. А. Активные методы социально-психологического воздействия на коммуникативные процессы // Общение и оптимизация

совместной деятельности / Под ред. Г. М. Андреевой, Я. Яноушека. – М. : Изд-во Моск. ун-та. – 1987. – С. 74 – 85.

162. Петровская Л. А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.

163. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 256 с.

164. Пов'якель Н. І. Професійна рефлексія психолога-практика / Н. І. Пов'якель // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 6/7. С. 3 – 6.

165. Пов'якель Н. І. Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів / Н. І. Пов'якель. – К., 2004. – 40 с.

166. Попова А. Ю. Психологические условия развития мотивации профессионального учения студентов-психологов : дис. ... канд. психол. наук / А. Ю. Попова. – М., 2004. – 155 с.

167. Потапова В. Д. Гуманістична спрямованість розвитку професійного психолога / В. Д. Потапова. – Д., 2000. – 132 с.

168. Практическая психодиагностика: методики и тесты / Под ред. Д. Я. Райгородского. – Самара : Бахрах, 1999. – 668 с.

169. Практическая психология образования : учеб. пособие. – 4-е изд. / Под ред. И. В. Дубровиной. – СПб : Питер, 2004. – 592 с.

170. Пророк Н. В. Рефлексивна оцінка діяльності шкільного психолога / Н. В. Пророк // Психологічні чинники розвиваючого навчання в різних освітніх системах / Посібник ; за заг. ред. акад. С. Д. Максименка / Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2000. – С. 240 – 266.

171. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. – М. : НПО МОДЭК : Воронеж, 1996. – 256 с.

172. Пряжников Н. С. Психология труда / Н. С. Пряжников, Ю. Л. Пряжникова. – Самара, 2001. – 427 с.
173. Психология затрудненного общения: теория, методы, диагностика, коррекция / В. А. Лабунская, Ю. А. Менжерицкая, Е. Д. Брус. – М. : Академия, 2001. – 288 с.
174. Психология межличностного познания / под ред. А. А. Бодалева, А. Е. Мудрика. – М. : Педагогика, 1981. – 224 с.
175. Психология: словарь / (ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского) – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
176. Психологія праці та професійної підготовки особистості: за ред. П. С. Перепелиці, В. В. Рибалки. – Харків : ТУП, 2001. – 330 с.
177. Пуни А. Ц. Некоторые психологические вопросы готовности к соревнованиям в спорте: Избранные лекции / А. Ц. Пуни. – Л. : ГДОИФК, 1973. – 32 с.
178. Рабочая книга практического психолога : Пособие для специалистов, работающих с персоналом / Под ред. А. А. Бодалева, А. А. Деркача, Л. Г. Лаптева. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2001. – 640 с.
179. Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И. В. Дубровиной. – М. : Просвещение, 1991. – 303 с.
180. Развитие субъекта образования : проблемы, подходы, методы исследования / Под ред. Е. Д. Божович. – М. : ПЕР СЭ, 2005. – 400 с.
181. Рогов Е. И. Психология общения / Е. И. Рогов. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 336 с.
182. Рогов Е. И. Учитель как объект психологического исследования / Е. И. Рогов. – М. , 1998. – 496 с.
183. Романова Е. С. Психодиагностика : учеб. пособие / Е. С. Романова. – СПб. : Питер, 2006. – 400 с.
184. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1999. – 720 с.

185. Руда Г. В. Готовність практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи / Г. В. Руда // Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць / Ун-т менедж. освіти АПН України / Асоц. безперерв. освіти дорослих ; редкол. : О.Л. Ануфрієва [та ін.] – К. : Геопринт, 2009. – Вип. 12. – С. 254 – 261.

186. Руда Г. В. Професійна взаємодія практикуючого психолога та педагога в закладі освіти / Г. В. Руда // Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць / Ун-т менедж. освіти НАПН України, редкол. : О. Л. Ануфрієва [та ін.]. – К., 2005 – Вип. 1(14), ч.2 : Психологія / голова ред. В. В. Олійник. – 2010. – С. 338 – 343.

187. Руда Г. В. Професійна взаємодія шкільного психолога і педагога: теоретичний аспект / Г. В. Руда // Актуальні проблеми психології: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія : зб. наук. праць / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К. : Вид-во «А.С.К.», 2010. – Т. 1. – Ч. 27. С. 145 – 150.

188. Руда Г. В. Психологічні умови розвитку готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи / Г. В. Руда // Актуальні проблеми психології: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія: зб. наук. праць / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К. : Вид-во «А.С.К.», 2012. – Вип. 33. – С. 376 – 382.

189. Руда Г. В. Розвиток готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи. Спецкурс / Г. В. Руда. – Чернівці, 2011. – 32 с.

190. Руда Г. В. Особливості взаємодії практичного психолога і педагогічного колективу в закладі освіти / Г. Руда, О. Григор'єва // Освіта регіону. – 2011. – №3. – С. 404 – 407.

191. Рудестам К. Групповая психотерапия. 2-е международное издание / К. Рудестам. – СПб. : Питер, 2006. – 384 с.

192. Самоукина Н. В. Практический психолог в школе : лекции, консультирование, тренинги / Н. В. Самоукина. – М. : Из-во ин-та Психотерапии, 2005. – 244 с.
193. Самоукина Н. В. Первые шаги школьного психолога. Психологический тренинг / Н. В. Самоукина. – Дубна, 2000. – 192 с.
194. Самошенко Е. Ю. Проблема повышения квалификации практического психолога / Е. Ю. Самошенко, Ю. Н. Иванова // Проблемы организации школьной психологической службы. – Воронеж, 1993. – С. 21 – 22.
195. Санжаева Р. Д. Психологические механизмы формирования готовности человека к деятельности : дис. ... докт. психол. н. / Р. Д. Санжаева. – Новосибирск, 1997. – 276 с.
196. Сапогова Е. Е. Профессиональное психологическое сознание: рефлексия вслух / Е.Е. Сапогова // Журнал практического психолога. – 1997. – №6. – С. 3 – 12.
197. Семенов В. Д. Педагогический процесс : социально-педагогический аспект / В. Д. Семенов. – Свердловск : Изд-во УрГУ, 1990. – 79 с.
198. Семиченко В. А. Готовність вчителя до реалізації гуманістичних відносин з учнями / В. А. Семиченко // Міжнар. семінар з гуманістичної психології та педагогіки (Рівне, 15-17 червня 1998 р.): Тези доповідей і повідомлень / Відп. ред. Г. О. Балл. – Київ – Рівне : Ліста, 1998. – С. 90 – 92.
199. Семиченко В. А. Психология общения / В. А. Семиченко. – К. : Магистр-S, 1999. – 187 с.
200. Семиченко В. А. Психология социальных отношений / В. А. Семиченко. – К. : Магистр-S, 1999. – 168 с.
201. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модуль «Направленность» / В. А. Семиченко. – К. : Милениум, 2004. – 521 с.

202. Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования / Ю. В. Сенько. – М. : Академия, 2000. – 234 с.
203. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб : Речь, 2004. – 350 с.
204. Сидоренко Е. В. Психодраматический и недирективный подходы в групповой работе с людьми. Методические описания и комментарии / Е. В. Сидоренко. – СПб, 1992. – 198 с.
205. Сингаївські І. В. Психологічні основи освітнього менеджменту / І. В. Сингаївські. К. : Ун-т «КРОК», 2002. – 120 с.
206. Сінельнікова Т. В. Тренінгові технології в системі фахової підготовки майбутніх психологів / Т. В. Сінельнікова. – О., 2006. – 20 с.
207. Скрипко Л. В. Социально-психологические факторы адаптации практических психологов в учреждении образования : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07 / Л. В. Скрипко. – К., 1998. – 217 с.
208. Сластенин В. А. Перестройка высшего педагогического образования и формирование социально-активной личности учителя / В. А. Сластенин, В. С. Ильин // Формирование социально-активной личности учителя. – М., 1987. – С. 8 – 11.
209. Слободчиков В. И. Образовательное пространство как пространство развития / В. И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 24 – 32.
210. Современная западная социология: Словарь. – М. : Политиздат, 1990. – 432 с.
211. Соколова Е. Т. Проективные методики исследования личности / Е. Т. Соколова. – М. : МГУ, 1980. – 176 с.
212. Социология. Наука об обществе: Учебн. пособие / Под ред. В. П. Андрущенко, Н. И. Горлача. – Харьков, 1996. – 688 с.
213. Степанова М. А. Профессия : практический психолог / М. А. Степанова // Вопросы психологии. – 2001. – № 5. – С. 80 – 85.

214. Творча діяльність в ускладнених умовах / Моляко В. О., Коваленко А. Б., Мойсеєнко Л. А., Семиченко В. А., Третяк Т. М. та ін., під ред. В. О. Моляко. – К., 2007. – 308 с.

215. Технології роботи організаційних психологів: Навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядипл. освіти / за наук. ред. Л. М. Карамушки. – К. : Фірма «ІНКОС», 2005. – 366 с.

216. Тимощук І. Г. Формування морально-етичної відповідальності особистості майбутнього практичного психолога / І. Г. Тимощук. – К., 2003. – 20 с.

217. Толковый словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. Д. И. Ушакова. – М., 1995.

218. Томчук М. І. Методологічні засади дослідження та формування психологічної готовності особистості до діяльності / М. І. Томчук // Психологія і суспільство. – 2010. – №4. – С. 41 – 46.

219. Туріщева Л. В. Вивчення особистості школяра і педагога / Л. В. Туріщева, О. В. Гончаренко. – Х. : Вид. група «Основа», 2007. – 144 с.

220. Тыкляк Н. В. Готовность к деятельности как акмеологический феномен / Н. В. Тыкляк // Акмеология. – 2007. – №1. – С. 18 – 21.

221. Узнадзе Д. Н. Мотивация – период, предшествующий волевому акту / Д. Н. Узнадзе // Психология личности. Тексты. Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырея. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1982. – С. 80 – 84.

222. Узнадзе Д. Н. Основные положения теории установки / Д. Н. Узнадзе. – Тбилиси : Изд-во Акад. наук Грузинской ССР, 1961. – 178 с.

223. Урсул А. Д. Диалог как единица общения / А. Д. Урсул // Познание и общение. – М. : Наука, 1988. – С. 24 – 35.

224. Фарапонова Э. А. Воспитание психологической готовности к труду / Э. А. Фарапонова // Вопросы психологии. – 1985, №6. – С. 59 – 68.
225. Федотова Е. Л. Теоретико-методологические основы педагогического взаимодействия / Е. Л. Федотова. – Иркутск, 1997. – 114 с.
226. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / Л. Фестингер; пер. А. Анистратенко, И. Знаешаева. – СПб : Ювента, 1999.
227. Философский словарь // Под ред. И. Т. Фролова. – 4-е изд. – М. : Политиздат, 1980. – 444 с.
228. Фридман Л. М. С кем работать школьному психологу? / Л. М. Фридман // Народное образование. – 1992, сентябрь-октябрь. – С. 27 – 32.
229. Фром Е. Революція надії / Е. Фром // Сучасна заруб. соц. філософія: хрестоматія: навч. посіб. / упоряд. В. Лях. – К. : Либідь, 1996. – С. 192.
230. Фурман А. В. Психологічна служба у школі : завдання, проблеми, перспективи / А. В. Фурман, О. Ю. Живоглядов // Радянська школа. – 1987. – №11. – С. 37 – 40.
231. Хайкин В. Л. Активность (характеристики и развитие) / В. Л. Хайкин. – М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 448 с.
232. Хайрулин Г. Т. Технология и техника взаимодействия / Г. Т. Хайрулин. – Амиаты : КИЦ «АВС», 1999. – 245 с.
233. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен : в 2 т. – Т. 1 ; пер. с нем. / под ред. Б. М. Величковского. – М. : Педагогика, 1986. – 408 с.
234. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен : в 2 т. – Т. 2 ; пер. с нем. / под ред. Б. М. Величковського. – М. : Педагогика, 1986. – 302 с.

235. Хоуманс Дж. Социальное поведение как обмен / Дж. Хоуманс // Современная зарубежная социальная психология. – М., 1984. – 321 с.

236. Хьелл Л. Теории личности (основные положения, исследования и применения) : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер, 1997. – 608 с.

237. Царева Р. Ш. Развивающее учебное взаимодействие как условие профессиональной подготовки будущих учителей : дис. ... докт. пед. наук / Р. Ш. Царева. – М., 1997. – 431 с.

238. Цимбалюк І. М. Психологія спілкування : Навчальний посібник. – 2-ге вид., випр. та доп. / І. М. Цимбалюк. – К. : ВД «Професіонал», 2007. – 464 с.

239. Цуканова Е. В. Психологические трудности межличностного общения / Е. В. Цуканова. – К. : Вища школа, 1985. – 159 с.

240. Чепелева Н. В. Личностная подготовка психолога в условиях вуза. Психолого-педагогические основы личностно-ориентированного образования : сб. науч. трудов / Н. В. Чепелева. – Ялта : Артек, ГИА, 2001. – С. 34 – 41.

241. Чепелєва Н. В. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога / Н. В. Чепелєва, Н. І. Пов'якель // Психологія: зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 1998. – Вип. 3. – С. 35 – 41.

242. Чепелєва Н. В. Формування професійної культури майбутніх практичних психологів / Н. В. Чепелєва // Методи підготовки фахівців до професійного спілкування. – Черкаси, 1997. – Кн. 1. – С. 34 – 42.

243. Чернецькі К. Психологія професійного розвитку особистості: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук / К. Чернецькі. – К, 1999. – 48 с.

244. Такирова И. Э. Тренинги для персонала : корпоративные стандарты обучения и оценки / И. Э. Шакирова. – СПб. : Речь, 2008. – 144 с.

245. Шевченко Н. В. Висловлювання психолога як знаряддя його професійної діяльності / Н. В. Шевченко // Вісник Дніпропетровського

університету. Педагогіка і психологія. – Вип. 5. – Дніпропетровськ : Дніпропетровський нац. ун-т, 2000. – С. 3 – 9.

246. Шевченко Н. Ф. Формування професійної свідомості практичних психологів у системі вищої освіти : дис. ... докт. психол. н. / Н. Ф. Шевченко. – К., 2005. – 405 с.

247. Щепанський Я. Элементарные понятия социологии : Пер. с польск. / Я. Щепанський. – М. : Прогресс, 1969. – 240 с.

248. Ялом И. Теория и практика групповой психотерапии / И. Ялом. – СПб : Питер, 2000. – 640 с.

249. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції / Т. С. Яценко. – К. : Либідь, 1996. – 262 с.

250. Blumer H. Symbolik Interactionism : Perspective and Method. – Englewood Cliffs, N. J. : Prentice Hall, 1969.

251. Hynd, A. (1983) The School Psychologist : An Introduction. – N.Y., 204 p.

252. Kagan G., Havemann E. Psychology, an introduction. – N.Y., 1976. – 195 p.

253. Kelli H. H. Thibaut J. W. The Social Psychology of Group. N.Y., 1959. – 210 p.

254. Lewin K. Field Theorj and Experiment in Social Psychology: Concepts and Methods / K. Lewin // American Journal on Sociology. 1939. – Vol. 44. – P. 123 – 135.

255. Magary H. School Psychological Services in Theory and Practice: A. Handbook. – Englewood Cliffs, 1972. – 143p.

256. Maslov A. N. The father reaches of human nature / A. N. Maslov // N. J. : Viking pres, 1971. – 423 p.

257. Phye H., Reschly D. School Psychology; Perspectives and Issues. – N.Y., 1979. – 284 p.

258. Rogers C. R. Client – centered Therapj: alts Current Practike, Implications and Theorj. – Boston : Houghton – Mifflin, 1951.

259. Thibaut J. W., Kellj H. H. The Social Psychology of Groups. – N.J., Wiley, 1975.
260. Vallett R. E. The practice of school psychology ; Professional problems. – N.Y., 1963. – 264 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета для практичних психологів «Особливості взаємодії практичного психолога з педагогічним колективом школи»

(авторська розробка)

Шановний колего!

Чернівецький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти спільно з кафедрою психології управління УМО АПН України проводить дослідження з метою підвищення якості взаємодії усіх суб'єктів навчально-виховного процесу та оптимізації діяльності шкільної психологічної служби.

Хто, як не Ви, безпосередній учасник цього процесу, може нам допомогти.

1. У чому полягає місія психолога в школі?
2. Наскільки чітко Ви розумієте мету і зміст діяльності практичного психолога в освітньому закладі?
а) розумію чітко б) недостатньо розумію в) не розумію
3. Чи є достатнім для ефективної професійної діяльності Ваш рівень підготовки у ВНЗ?
а) так б) ні в) не зовсім
4. Чи часто звертаються до Вас педагоги за кваліфікованою психологічною допомогою?
а) постійно б) часто в) інколи г) ніколи
5. З якими проблемами найчастіше звертаються до Вас педагоги?
6. Чи співпрацюєте Ви з педагогічним колективом закладу?
а) так б) ні в) іноді
7. У яких видах Вашої професійної діяльності співпраця з педагогами є найбільш результативною?
8. Ви відвідуєте уроки вчителів?

а) часто

б) інколи (час від часу)

B) H $\dot{i}$

9. Що, на Вашу думку, ускладнює співпрацю педагога і психолога?

10. Чи потрібна підтримка психологу-молодому спеціалісту в адаптаційний період?

a) так

б) Ні

в) важко сказати

11. Від кого (чого) залежить ефективність адаптації психолога в закладі освіти?

12. Чи узгоджується Ваше планування з планом школи?

а) так б) ні

13. Чи наявна управлінська підтримка Вашої роботи?

а) так б) ні

14. У яких формах вона проявляється?

15. Якої підтримки з боку адміністрації закладу Ви очікуєте?

16. Що, на Вашу думку, в роботі психолога освітнього закладу є найбільш ефективним щодо оцінки його діяльності експертами?

17. Які якості притаманні психологу-професіоналу?

18. Які з них притаманні Вам?

19. Чи прагнете Ви шукати в людях позитивні якості і орієнтуватися на них у професійній діяльності?

а) так б) ні

в) не завжди

20. Чи знаєте, як використати позитивні якості, наявні у колег педагогів, у спільній діяльності?

а) так б) ні

в) не завжди

21. Чи часто виникають у Вас конфліктні ситуації?

а) так б) ні

в) іноді

22. З ким найчастіше Вам доводиться конфліктувати?

23. Чи готові Ви брати на себе відповідальність за конкретну ситуацію?

а) так б) ні

в) не завжди

24. Що на Ваш погляд перешкоджає (чи може стати на заваді) професійній та особистісній самореалізації психолога в закладі освіти?

25. Що перешкоджає (чи може стати на заваді) особисто Вам у професійній самореалізації?

26. Ваші пропозиції щодо оптимізації професійної взаємодії практичного психолога та педагогічного колективу освітнього закладу.

27. Що вже робиться Вами в цьому плані?

28. Чи потребуєте Ви допомоги? Якщо так, то якої саме?

Ваш вік (підкреслити): 20-30; 30-40; 40-50; 50-60

Стать _____

Посада _____

Інше навантаження _____

Педстаж –

Стаж роботи психологом –

Освіта: базова психологічна
курси перекваліфікації

Тип навчального закладу, в якому працюєте: заклад нового типу, традиційний ЗНЗ тощо.

Область –

Місто (село) –

Додаток Б

**Анкета для педагогів «Професійна взаємодія педагога та
практичного психолога в освітньому закладі»
(авторська розробка)**

1. Вік (підкреслити): 20 – 30 р., 30 – 40 р., 40 – 50 р., 50 – 60 р., 60р.
2. Як часто у своїй педагогічній діяльності Ви відчуваєте потребу в кваліфікованій психологічній допомозі?
а) постійно б) часто в) інколи г) ніколи
3. Чи є практичний психолог у Вашому закладі?
а) так б) немає в) був г) ще не було
4. Чи є доцільною посада психолога у школі?
а) так б) ні в) важко відповісти
5. Наскільки чітко Ви розумієте мету і зміст діяльності практичного психолога?
а) розумію чітко б) недостатньо розумію
в) не розумію г) не намагаюсь зрозуміти
6. Чи співпрацюєте Ви з психологом школи?
а) так б) ні в) іноді
7. Якщо співпраця з шкільним психологом відсутня, то вкажіть, з яких причин.
8. Чи змінилася специфіка Вашої діяльності з появою у закладі практичного психолога?
а) так б) ні
9. Чи потрібна співпраця педагога і практичного психолога у закладі освіти?
а) так б) ні в) не знаю
10. У яких видах Вашої професійної діяльності співпраця з психологом є найбільш результативною?
11. Чи використовуєте у своїй професійній діяльності рекомендації психолога школи?
а) так б) ні в) дуже рідко

12. Як Ви ставитесь до присутності психолога на уроці?

- а) позитивно б) негативно

13. Як впливає діяльність психолога у Вашому закладі на соціально-психологічний клімат у колективі?

- а) позитивно б) негативно в) ніяк не впливає

14. Чи зверталися до психолога з особистих питань?

- а) так б) ні

15. Які якості на Вашу думку необхідні психологу-професіоналу?

16. Чи потрібна підтримка психологу – молодому спеціалісту в адаптаційний період?

- а) так б) ні

17. Від кого (чого) залежить ефективність адаптації психолога в освітньому закладі?

18. Що, на Вашу думку, ускладнює співпрацю педагога і психолога?

19. Ваші пропозиції щодо оптимізації професійної взаємодії практичного психолога та педагога в закладі освіти

Додаток В

Анкета для практичних психологів «Ставлення практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи»**(авторська розробка)**

1. Взаємодія з педагогічним колективом школи є обов'язковою умовою результативності психологічної діяльності
а) так б) не зовсім так в) ні
2. Психолог може реалізувати себе у закладі освіти без взаємодії з педагогами
а) ні б) не зовсім так в) так
3. Я прагну до налагодження взаємодії з педагогічним колективом школи
а) так б) не зовсім в) ні
4. Налагоджена взаємодія шкільного психолога і педагогічного колективу сприяє позитивному іміджу психолога в закладі
а) так б) не зовсім так в) ні
5. Ефективний психолого-педагогічний супровід навчально-виховного процесу можливий тільки за умови співпраці психолога і педагога
а) так б) не зовсім так в) ні
6. Взаємодія психолога і педагога – це не тільки професійна співпраця, це також делікатні емоційні стосунки, важливі для кожного її учасника
а) так б) не зовсім так в) ні
7. Вирішуючи з педагогом спільну проблему, я прагну зрозуміти ситуацію та поведінку колеги
а) так б) не зовсім так в) ні
8. Ініціатором взаємодії психолога і педагогічного колективу школи повинен бути психолог
а) так б) не зовсім так в) ні
9. Я прагну віднаходити у педагогів позитивні якості і орієнтуватися на них у налагодженні співпраці
а) так б) не зовсім так в) ні
10. У професійній взаємодії з педагогічним колективом школи завжди є щось нове, незнайоме і тому цікаве
а) так б) не зовсім так в) ні

Додаток Г

Показники

кореляційного зв'язку між співпрацею практичних психологів з

педагогічними колективами шкіл та соціально-демографічними і

організаційно-професійними факторами

	розу- міння	ВНЗ	допо- мога	спів-праця	уроки	адапта-ція	позитиви	конфлікт- ти	відпові- дальність	вік	стать
розуміння	1,00										
ВНЗ	0,04	1,00									
допомога	0,19	0,12	1,00								
співпраця	0,02	0,05	0,26	1,00							
уроки	0,05	0,11	0,38	0,34	1,00						
адаптація	-0,03	-0,02	0,07	0,30	0,02	1,00					
позитиви	0,06	0,17	0,22	0,09	0,13	0,08	1,00				
конфлікти	-0,05	-0,03	-0,06	0,15	0,01	0,06	0,10	1,00			
відповідальн.	0,15	-0,07	0,16	0,04	0,10	0,04	0,20	-0,03	1,00		
вік	0,14	-0,07	0,42	0,18	0,25	0,06	0,19	0,09	0,08	1,00	
стать	0,01	0,03	0,00	0,09	0,11	0,02	0,01	-0,05	-0,07	0,04	1,00
посада	0,01	-0,12	0,13	-0,06	0,04	0,02	0,00	-0,21	0,18	0,23	0,08
пед. стаж	0,12	-0,04	0,37	0,14	0,21	0,05	0,18	0,06	0,05	0,84	0,03
пс. стаж	0,18	-0,11	0,46	0,15	0,18	0,03	0,13	-0,13	0,14	0,71	0,08
освіта	0,02	-0,08	0,00	0,13	-0,03	0,03	-0,03	0,15	-0,14	0,08	-0,03
заклад	0,06	-0,14	0,15	0,00	0,09	-0,07	0,03	-0,18	0,24	0,24	0,13
село-місто	-0,10	0,08	-0,17	0,04	-0,04	-0,06	-0,04	-0,02	-0,24	-0,22	-0,02
область	0,03	-0,10	0,13	-0,08	0,02	0,02	-0,01	-0,19	0,20	0,16	0,06
кабінет	0,12	0,09	0,18	0,13	0,14	0,10	0,16	0,00	0,17	0,23	0,17
мотив	0,13	0,14	0,03	0,04	-0,03	0,05	0,09	-0,13	0,07	-0,10	0,05
професія	0,15	0,21	0,15	0,06	0,18	-0,10	0,11	0,04	0,00	0,11	0,11
плануван.	0,03	-0,07	0,25	0,53	0,29	-0,02	0,04	0,20	0,12	0,13	0,00
підтримка	0,09	0,06	0,27	0,29	0,23	-0,04	0,10	0,19	0,12	0,23	0,05
якості	0,03	-0,01	0,06	-0,06	-0,02	-0,03	0,11	-0,04	-0,02	0,03	-0,03

Показники
кореляційного зв'язку між співпрацею практичних психологів з
педагогічними колективами шкіл та соціально-демографічними і
організаційно-професійними факторами
(продовження)

посада	пед. стаж	пс. стаж	освіта	заклад	село- місто	область	кабінет	мотив	професія	плану- вання	підтрим- ка	якості
1,00												
0,29	1,00											
0,29	0,69	1,00										
-0,02	0,06	0,02	1,00									
0,84	0,29	0,33	-0,04	1,00								
-0,38	-0,16	-0,23	0,16	-0,42	1,00							
0,88	0,22	0,28	-0,02	0,75	-0,38	1,00						
0,03	0,25	0,31	-0,08	0,15	-0,13	0,05	1,00					
0,03	-0,12	-0,02	-0,07	-0,01	-0,08	0,04	0,13	1,00				
-0,13	0,01	0,12	-0,01	-0,07	-0,15	-0,13	0,17	0,26	1,00			
0,00	0,11	0,13	0,15	0,14	0,00	-0,01	0,12	-0,09	0,00	1,00		
0,01	0,18	0,20	-0,06	0,12	-0,10	0,02	0,19	-0,08	0,01	0,34	1,00	
0,03	0,06	0,07	0,04	0,05	0,00	0,08	0,02	0,07	0,06	0,00	0,09	1

Примітка: $p \leq 0,05$ для всіх $r \geq 0,12$

Додаток Д

Рівні розвитку мотиваційно-ціннісного компонента готовності до взаємодії

мотиваційно-ціннісний компонент	рівень			
48	2			
46	2			
48	2			
46	2			
46	2	<i>мотиваційно-ціннісний компонент</i>		
42	1			
43	1	Среднее		46,99705
48	2	Стандартная ошибка		0,550889
38	1	Медиана		48,14
45	2	Мода		48,14
45	2	Стандартное отклонение		4,302582
42	1	Дисперсия выборки		0,185122
43	1	Эксцесс		0,265169
45	2	Асимметричность		0,778333
48	2	Интервал		24,9
43	1	Минимум		36,52
48	2	Максимум		61,42
50	3	Сумма		2866,82
50	3	Счет		61
48	2	Наибольший(1)		61,42
45	2	Наименьший(1)		36,52
48	2	Уровень надежности(95,0%)		1,101942
46	2			
45	2			
37	1			
50	3			
48	2			
43	1			
48	2			
42	1			
45	2			
48	2			
43	1			
46	2			
48	2			
48	2			
46	2			
45	2			
48	2			
50	3			
46	2			
48	2			
48	2			
48	2			
48	2			

48	2			
46	2			
45	2			
50	3			
48	2			
46	2			
45	2			
40	1			
42	1			
53	3			
46	2			
45	2			
48	2			
46	2			
45	2			
45	2			
низький	19,61			
середній	70,59			
високий	9,8			

Примітка: 1 – низький; 2 – середній; 3 – високий рівень

Додаток Є

**Рівні розвитку когнітивно-операційного компонента готовності до
взаємодії**

когнітивно-операційний компонент	рівень			
29	2			
32	2			
28	2			
31	2			
32	2			
30	2	когнітивно-операційний компонент		
31	2			
32	2	Среднее		31,01639
25	1	Стандартная ошибка		0,531259
20	1	Медиана		32
34	2	Мода		32
29	2	Стандартное отклонение		4,149264
28	2	Дисперсия выборки		17,21639
25	1	Эксцесс		-0,06644
26	1	Асимметричность		-0,26819
23	1	Интервал		21
28	2	Минимум		20
32	2	Максимум		41
32	2	Сумма		1892
32	2	Счет		61
29	2	Наибольший(1)		41
35	2	Наименьший(1)		20
35	2	Уровень надежности(95,0%)		1,062676
33	2			
24	1			
34	2			
34	2			
30	2			
36	3			
35	2			
26	1			
27	2			
32	2			
34	2			
33	2			
33	2			
31	2			
31	2			
33	2			
33	2			
33	2			
37	3			
41	3			
34	2			

38	3			
29	2			
29	2			
26	1			
36	3			
37	3			
27	2			
31	2			
28	2			
35	2			
37	3			
29	2			
24	1			
25	1			
30	2			
34	2			
35	2			
низький	15,69			
середній	72,55			
високий	11,76			

Примітка: 1 – низький; 2 – середній; 3 – високий рівень

Додаток Ж

Рівні розвитку особистісного компонента готовності до взаємодії

особистісний компонент	рівень			
24	1			
23	1			
24	1	особистісний компонент		
26	2			
33	2	Среднее		29,4918
31	2	Стандартная ошибка		0,486778
30	2	Медиана		30
27	2	Мода		28
28	2	Стандартное отклонение		3,801855
19	1	Дисперсия выборки		14,4541
35	3	Эксцесс		-0,21266
29	2	Асимметричность		-0,20407
29	2	Интервал		18
24	1	Минимум		19
30	2	Максимум		37
28	2	Сумма		1799
29	2	Счет		61
28	2	Наибольший(1)		37
31	2	Наименьший(1)		19
28	2	Уровень надежности(95,0%)		0,9737
30	2			
32	2			
30	2			
28	2			
28	2			
32	2			
31	2			
33	2			
35	3			
27	2			
27	2			
24	1			
32	2			
34	3			
36	3			
34	3			
30	2			
24	1			
35	3			
32	2			
32	2			
32	2			
29	2			
37	3			
34	3			
30	2			

27	2			
32	2			
30	2			
33	2			
28	2			
28	2			
31	2			
24	1			
36	3			
28	2			
35	3			
24	1			
26	2			
26	2			
27	2			
низький	15,69			
середній	68,63			
високий	15,69			

Примітка: 1 - низький, 2 - середній, 3 - високий рівень.

Додаток 3

Рівні розвитку регуляційного компонента готовності до взаємодії

регуляційний компонент	рівень			
27	1			
28	2			
29	2			
22	1	<i>регуляційний компонент</i>		
30	2			
34	2	Среднее		33,03279
30	2	Стандартная ошибка		0,724274
37	2	Медиана		34
32	2	Мода		38
26	1	Стандартное отклонение		5,656758
36	2	Дисперсия выборки		31,99891
25	1	Эксцесс		-0,11166
30	2	Асимметричность		-0,08233
23	1	Интервал		22
31	2	Минимум		22
24	1	Максимум		44
35	2	Сумма		2015
33	2	Счет		61
34	2	Наибольший(1)		44
31	2	Наименьший(1)		22
27	1	Уровень надежности(95,0%)		1,448763
37	2			
38	2			
37	2			
26	1			
41	3			
32	2			
29	2			
40	3			
38	2			
24	1			
27	1			
39	2			
42	3			
38	2			
41	3			
36	2			
36	2			
38	2			
38	2			
40	3			
39	2			
36	2			
44	3			
39	2			
38	2			
35	2			

27	1			
28	2			
42	3			
28	2			
28	2			
30	2			
31	2			
38	2			
40	3			
34	2			
35	2			
30	2			
25	1			
27	1			
низький	21,57			
середній	64,71			
високий	13,73			

Примітка: 1 – низький; 2 – середній; 3 – високий рівень

Додаток I

Рівні розвитку готовності до взаємодії

готовність	рівень		
120	1		
121	1		
121	1		
122	1		
150	2		
146	2		
141	2		готовність
141	2		
131	2	Среднее	140,4560656
97	1	Стандартная ошибка	1,696718583
163	3	Медиана	141,48
131	2	Мода	145,14
135	2	Стандартное отклонение	13,25179576
112	1	Дисперсия выборки	175,6100909
137	2	Эксцесс	-0,391806389
121	1	Асимметричность	-0,086222966
140	2	Интервал	62,6
139	2	Минимум	109,82
148	2	Максимум	172,42
137	2	Сумма	8567,82
136	2	Счет	61
157	2	Наибольший(1)	172,42
153	2	Наименьший(1)	109,82
144	2	Уровень надежности(95,0%)	3,393942456
124	1		
160	3		
148	2		
147	2		
169	3		
145	2		
122	1		
118	1		
156	2		
166	3		
167	3		
164	3		
147	2		
131	2		
164	3		
156	2		
158	2		
161	3		
154	2		
176	3		
167	3		
147	2		
136	2		
138	2		

144	2		
167	3		
129	2		
133	2		
140	2		
130	2		
171	3		
143	2		
151	2		
124	1		
129	2		
128	2		
134	2		
низький	18,03		
середній	62,3		
високий	19,67		

Додаток К

**Порівняння експериментальних груп (ЕГ1 та ЕГ2) до впливу за
Манна-Уїтні**

	U	Z	p-level	Z	p-level	Допу- стим	Допу- стим	2*1sided
1	63,50000	-0,78870	0,430290	-0,80383	0,421494	13	12	0,437102
2	64,00000	0,76150	0,446359	0,77658	0,437407	13	12	0,469594
3	63,00000	-0,81589	0,414562	-0,83372	0,404440	13	12	0,437102
4	49,50000	-1,55020	0,121096	-1,62231	0,104739	13	12	0,122518
5	60,50000	-0,95187	0,341161	-0,97562	0,329256	13	12	0,347493
6	68,50000	-0,51673	0,605344	-0,53705	0,591234	13	12	0,611412
7	70,50000	-0,40795	0,683313	-0,42674	0,669567	13	12	0,688522
8	32,50000	-2,47487	0,013329	-2,54588	0,010901	13	12	0,011394
9	74,50000	0,19037	0,849015	0,19676	0,844016	13	12	0,851719
10	69,00000	-0,48954	0,624463	-0,51350	0,607603	13	12	0,649511
11	77,50000	-0,02720	0,978303	-0,02758	0,978001	13	12	0,978697
12	54,00000	-1,30543	0,191748	-1,37020	0,170626	13	12	0,205087
13	60,50000	-0,95187	0,341161	-0,98583	0,324219	13	12	0,347493
14	69,50000	-0,46234	0,643839	-0,47263	0,636477	13	12	0,649511
15	44,00000	-1,84936	0,064407	-1,87551	0,060724	13	12	0,067833
загальна готовність	50,00000	-1,52300	0,127760	-1,52535	0,127173	13	12	0,136614
ОГ	53,50000	-1,33262	0,182656	-1,33804	0,180885	13	12	0,186070
КОГ	50,50000	-1,49580	0,134706	-1,50130	0,133279	13	12	0,136614
РГ	53,50000	-1,33262	0,182656	-1,33674	0,181307	13	12	0,186070
МЦГ	64,50000	-0,73430	0,462765	-0,74795	0,454492	13	12	0,469594
готовність	89,00000	-2,83786	0,004542	-2,84001	0,004511	20	19	0,003902

Додаток Л

**Порівняння контрольної групи та експериментальної групи (ЕГ1) до
впливу за Манна-Уїтні**

	Rank Sum	Rank Sum	U	Z	p-level	Z	p-level	Допу- стим	Допу- стим	2*1sided
1	289,5000	238,5000	79,5000	-1,57646	0,114921	-1,61495	0,106321	20	22	0,115933
2	351,5000	176,5000	98,5000	0,83689	0,402657	0,85922	0,390217	20	22	0,408348
3	286,5000	241,5000	76,5000	-1,69324	0,090412	-1,73391	0,082934	20	22	0,090641
4	291,0000	237,0000	81,0000	-1,51807	0,128997	-1,58738	0,112429	20	22	0,135563
5	280,5000	247,5000	70,5000	-1,92678	0,054007	-1,96348	0,049592	20	22	0,053055
6	253,0000	275,0000	43,0000	-2,99722	0,002725	-3,06540	0,002174	20	22	0,002013
7	301,0000	227,0000	91,0000	-1,12882	0,258973	-1,18945	0,234264	20	22	0,271778
8	332,0000	196,0000	118,0000	0,07785	0,937948	0,08110	0,935366	20	22	0,954161
9	322,5000	205,5000	112,5000	-0,29194	0,770335	-0,30508	0,760305	20	22	0,773706
10	274,5000	253,5000	64,5000	-2,16033	0,030748	-2,19335	0,028283	20	22	0,029192
11	279,0000	249,0000	69,0000	-1,98517	0,047126	-2,02201	0,043176	20	22	0,048240
12	314,0000	214,0000	104,0000	-0,62280	0,533417	-0,64260	0,520487	20	22	0,551805
13	268,5000	259,5000	58,5000	-2,39388	0,016672	-2,45140	0,014231	20	22	0,015012
14	275,5000	252,5000	65,5000	-2,12141	0,033888	-2,16016	0,030761	20	22	0,032394
15	260,5000	267,5000	50,5000	-2,70528	0,006825	-2,74093	0,006127	20	22	0,005499
загальна готовність	254,0000	274,0000	44,0000	-2,95830	0,003094	-2,96183	0,003058	20	22	0,002343
ОГ	270,0000	258,0000	60,0000	-2,33550	0,019518	-2,34584	0,018985	20	22	0,018886
КОГ	265,0000	263,0000	55,0000	-2,53012	0,011403	-2,54297	0,010992	20	22	0,010473
РГ	255,5000	272,5000	45,5000	-2,89991	0,003733	-2,90390	0,003686	20	22	0,002718
МЦГ	283,0000	245,0000	73,0000	-1,82947	0,067330	-1,89040	0,058706	20	22	0,069862
готовність	251,5000	276,5000	41,5000	-3,05561	0,002246	-3,05729	0,002234	20	22	0,001474

Додаток М

**Порівняння контрольної групи та експериментальної групи (ЕГ2)
до впливу за Манна-Уїтні**

	Rank Sum	Rank Sum	U	Z	p-level	Z	p-level	Допу- стим	Допу- стим	2*1sided
1	213,0000	283,0000	93,0000	0,85166	0,394402	0,88102	0,378310	22	19	0,411551
2	172,0000	324,0000	94,0000	-0,811111	0,417305	-0,82409	0,409892	22	19	0,434894
3	181,5000	314,5000	103,5000	-0,42583	0,670231	-0,44446	0,656713	22	19	0,674848
4	193,0000	303,0000	113,0000	0,04056	0,967650	0,04241	0,966173	22	19	0,984076
5	219,5000	276,5000	86,5000	1,11527	0,264735	1,14340	0,252875	22	19	0,269274
6	250,0000	246,0000	56,0000	2,35221	0,018663	2,40719	0,016076	22	19	0,018003
7	199,5000	296,5000	106,5000	0,30417	0,761002	0,33438	0,738089	22	19	0,764551
8	136,5000	359,5000	58,5000	-2,25082	0,024397	-2,30612	0,021105	22	19	0,022721
9	192,5000	303,5000	113,5000	0,02028	0,983822	0,02116	0,983118	22	19	0,984076
10	229,5000	266,5000	76,5000	1,52083	0,128305	1,56784	0,116920	22	19	0,129748
11	210,5000	285,5000	95,5000	0,75027	0,453090	0,77488	0,438411	22	19	0,458957
12	162,0000	334,0000	84,0000	-1,21666	0,223734	-1,34015	0,180196	22	19	0,235523
13	230,5000	265,5000	75,5000	1,56138	0,118435	1,60999	0,107400	22	19	0,119574
14	200,5000	295,5000	105,5000	0,34472	0,730305	0,35130	0,725365	22	19	0,734240
15	196,0000	300,0000	110,0000	0,16222	0,871132	0,16580	0,868312	22	19	0,888881
загальна готовність	211,0000	285,0000	95,0000	0,77055	0,440973	0,77188	0,440189	22	19	0,458957
ОГ	195,5000	300,5000	110,5000	0,14194	0,887125	0,14322	0,886117	22	19	0,888881
КОГ	217,0000	279,0000	89,0000	1,01388	0,310639	1,01986	0,307794	22	19	0,325656
РГ	208,0000	288,0000	98,0000	0,64889	0,516413	0,65231	0,514199	22	19	0,535297
МЦГ	223,0000	273,0000	83,0000	1,25722	0,208676	1,38737	0,165329	22	19	0,219783
готовність	215,5000	280,5000	90,50000	0,953051	0,340565	0,954592	0,339785	22	19	0,345991

Додаток Н

**Порівняння експериментальних груп (ЕГ1 та ЕГ2) після впливу за
Манна-Уїтні**

	Rank Sum	Rank Sum	U	Z	p-level	Z	p-level	Допу- стим	Допу- стим	2*1sided
1	371,0000	409,0000	161,0000	-0,81483	0,415170	-0,83981	0,401016	20	19	0,427568
2	389,5000	390,5000	179,5000	-0,29502	0,767975	-0,30028	0,763962	20	19	0,770535
3	338,0000	442,0000	128,0000	-1,74205	0,081501	-1,77927	0,075197	20	19	0,084003
4	329,0000	451,0000	119,0000	-1,99493	0,046052	-2,06052	0,039350	20	19	0,046761
5	349,0000	431,0000	139,0000	-1,43298	0,151866	-1,47390	0,140510	20	19	0,157561
6	403,0000	377,0000	187,0000	0,08429	0,932824	0,09069	0,927738	20	19	0,944651
7	385,0000	395,0000	175,0000	-0,42146	0,673417	-0,43903	0,660637	20	19	0,687015
8	348,0000	432,0000	138,0000	-1,46107	0,143996	-1,50151	0,133224	20	19	0,149367
9	358,5000	421,5000	148,5000	-1,16605	0,243595	-1,18702	0,235221	20	19	0,246677
10	363,5000	416,5000	153,5000	-1,02556	0,305099	-1,05232	0,292655	20	19	0,308837
11	314,0000	466,0000	104,0000	-2,41639	0,015676	-2,44211	0,014602	20	19	0,015069
12	306,0000	474,0000	96,0000	-2,64117	0,008262	-2,79649	0,005166	20	19	0,007548
13	368,5000	411,5000	158,5000	-0,88507	0,376118	-0,91860	0,358306	20	19	0,380296
14	330,5000	449,5000	120,5000	-1,95278	0,050846	-1,99555	0,045983	20	19	0,050072
15	323,0000	457,0000	113,0000	-2,16351	0,030502	-2,19564	0,028119	20	19	0,030461
загальна готовність	290,5000	489,5000	80,5000	-3,07668	0,002093	-3,08168	0,002059	20	19	0,001539
ОГ	306,5000	473,5000	96,5000	-2,62712	0,008611	-2,64322	0,008212	20	19	0,007548
КОГ	325,5000	454,5000	115,5000	-2,09327	0,036326	-2,10427	0,035356	20	19	0,035263
РГ	289,5000	490,5000	79,5000	-3,10478	0,001904	-3,11204	0,001858	20	19	0,001379
МЦГ	434,0000	346,0000	156,0000	0,95532	0,339418	1,02240	0,306592	20	19	0,350601
готовність	293,5000	486,5000	83,50000	-2,99239	0,002768	-2,99634	0,002733	20	19	0,002121

Додаток О

**Порівняння контрольної групи та експериментальної групи (ЕГ1)
після впливу за Манна-Уїтні**

	Rank Sum	Rank Sum	U	Z	p-level	Z	p-level	Допу- стим	Допу- стим	2*1sided
1	203,5000	324,5000	114,5000	0,21409	0,830479	0,22239	0,824007	22	20	0,833032
2	166,0000	362,0000	88,0000	-1,24560	0,212913	-1,26908	0,204415	22	20	0,223842
3	210,0000	318,0000	108,0000	0,46710	0,640429	0,47768	0,632879	22	20	0,659117
4	214,0000	314,0000	104,0000	0,62280	0,533417	0,66289	0,507401	22	20	0,551805
5	207,0000	321,0000	111,0000	0,35032	0,726095	0,36267	0,716855	22	20	0,744494
6	117,5000	410,5000	39,5000	-3,13346	0,001728	-3,25795	0,001122	22	20	0,001067
7	205,5000	322,5000	112,5000	0,29194	0,770335	0,31756	0,750817	22	20	0,773706
8	175,0000	353,0000	97,0000	-0,89527	0,370641	-0,92500	0,354968	22	20	0,386734
9	211,0000	317,0000	107,0000	0,50602	0,612840	0,51660	0,605439	22	20	0,631526
10	220,5000	307,5000	97,5000	0,87581	0,381133	0,88669	0,375249	22	20	0,386734
11	247,0000	281,0000	71,0000	1,90732	0,056480	1,94272	0,052051	22	20	0,058250
12	177,5000	350,5000	99,5000	-0,79796	0,424893	-0,88436	0,376502	22	20	0,430641
13	187,5000	340,5000	109,5000	-0,40871	0,682751	-0,42064	0,674020	22	20	0,687163
14	236,0000	292,0000	82,0000	1,47915	0,139102	1,51863	0,128857	22	20	0,146263
15	239,5000	288,5000	78,5000	1,61539	0,106228	1,63744	0,101539	22	20	0,106968
загальна готовність	212,5000	315,5000	105,5000	0,56441	0,572474	0,56529	0,571875	22	20	0,577841
ОГ	195,5000	332,5000	117,5000	-0,09731	0,922478	-0,09781	0,922086	22	20	0,923673
КОГ	180,5000	347,5000	102,5000	-0,68119	0,495754	-0,68598	0,492726	22	20	0,501471
РГ	232,5000	295,5000	85,5000	1,34291	0,179302	1,34575	0,178384	22	20	0,182100
МЦГ	205,5000	322,5000	112,5000	0,29194	0,770335	0,31005	0,756519	22	20	0,773706
готовність	212,5000	315,5000	105,5000	0,564412	0,572474	0,565085	0,572016	22	20	0,577841

Додаток П

**Порівняння контрольної групи та експериментальної групи (ЕГ2)
після впливу за Манна-Уїтні**

	Rank Sum	Rank Sum	U	Z	p-level	Z	p-level	Допу- стим	Допу- стим	2*1sided
1	181,0000	315,0000	103,0000	-0,44611	0,655519	-0,45491	0,649177	22	19	0,674848
2	140,0000	356,0000	62,0000	-2,10888	0,034956	-2,18086	0,029195	22	19	0,035289
3	158,0000	338,0000	80,0000	-1,37888	0,167932	-1,42242	0,154905	22	19	0,176993
4	159,5000	336,5000	81,5000	-1,31805	0,187488	-1,36613	0,171899	22	19	0,190530
5	167,0000	329,0000	89,0000	-1,01388	0,310639	-1,04883	0,294258	22	19	0,325656
6	105,0000	391,0000	27,0000	-3,52832	0,000418	-3,65347	0,000259	22	19	0,000182
7	194,5000	301,5000	111,5000	0,10139	0,919242	0,10680	0,914947	22	19	0,920506
8	144,0000	352,0000	66,0000	-1,94666	0,051577	-1,99132	0,046447	22	19	0,053090
9	177,0000	319,0000	99,0000	-0,60833	0,542969	-0,63210	0,527323	22	19	0,562050
10	194,0000	302,0000	112,0000	0,08111	0,935354	0,08364	0,933339	22	19	0,952255
11	175,5000	320,5000	97,5000	-0,66916	0,503392	-0,68108	0,495824	22	19	0,509180
12	119,5000	376,5000	41,5000	-2,94026	0,003280	-3,10244	0,001920	22	19	0,002313
13	167,5000	328,5000	89,5000	-0,99361	0,320415	-1,01459	0,310304	22	19	0,325656
14	180,0000	316,0000	102,0000	-0,48666	0,626497	-0,50317	0,614848	22	19	0,645846
15	193,0000	303,0000	113,0000	0,04056	0,967650	0,04147	0,966923	22	19	0,984076
загальна готовність	137,5000	358,5000	59,5000	-2,21027	0,027087	-2,21272	0,026918	22	19	0,025443
ОГ	79,5000	416,5000	1,5000	-4,56248	0,000005	-4,57680	0,000005	22	19	0,000000
КОГ	136,0000	360,0000	58,0000	-2,27110	0,023142	-2,28263	0,022453	22	19	0,022721
РГ	160,0000	336,0000	82,0000	-1,29777	0,194367	-1,30158	0,193060	22	19	0,204790
МЦГ	223,0000	273,0000	83,0000	1,25722	0,208676	1,38737	0,165329	22	19	0,219783
готовність	145,5000	350,5000	67,5000	1,885824	0,059320	1,888682	0,058935	22	19	0,058518

Додаток Р

**Порівняння експериментальної групи (ЕГ1) до та після впливу за
Віллкосоном**

	Количест	Процент	Z	p-level
1 до & 1 після	16	62,5000	0,750000	0,453255
2 до & 2 після	18	77,7778	2,121320	0,033895
3 до & 3 після	14	42,8571	0,267261	0,789268
4 до & 4 після	15	80,0000	2,065591	0,038867
5 до & 5 після	9	66,6667	0,666667	0,504985
6 до & 6 після	20	100,0000	4,248529	0,000022
7 до & 7 після	15	66,6667	1,032796	0,301700
8 до & 8 після	11	72,7273	1,206045	0,227800
9 до & 9 після	14	57,1429	0,267261	0,789268
10 до & 10 після	15	80,0000	2,065591	0,038867
11 до & 11 після	13	53,8462	0,000000	1,000000
12 до & 12 після	12	58,3333	0,288675	0,772830
13 до & 13 після	14	85,7143	2,405351	0,016157
14 до & 14 після	16	50,0000	-0,250000	0,802587
15 до & 15 після	13	76,9231	1,664101	0,096092
загальна готовність по компл до & після	20	85,0000	2,906888	0,003650
ОГ до & ОГ після	17	76,4706	1,940285	0,052345
КОГ до & КОГ після	18	100,0000	4,006938	0,000062
РГ до & РГ після	20	85,0000	2,906888	0,003650
МЦГ до & після	16	87,5000	2,750000	0,005960
готовність до & готовність після	20	85,00000	2,906888	0,003650

Додаток С

**Порівняння експериментальної групи (ЕГ2) до та після впливу
за Вілкоксоном**

	Количест	Процент	Z	p-level
1 до & 1 після	12	50,0000	-0,288675	0,772830
2 до & 2 після	18	61,1111	0,707107	0,479500
3 до & 3 після	10	50,0000	-0,316228	0,751830
4 до & 4 після	14	85,7143	2,405351	0,016157
5 до & 5 після	15	66,6667	1,032796	0,301700
6 до & 6 після	19	100,0000	4,129483	0,000036
7 до & 7 після	10	60,0000	0,316228	0,751830
8 до & 8 після	12	41,6667	0,288675	0,772830
9 до & 9 після	13	69,2308	1,109400	0,267258
10 до & 10 після	13	84,6154	2,218801	0,026500
11 до & 11 після	14	78,5714	1,870829	0,061369
12 до & 12 після	11	63,6364	0,603023	0,546494
13 до & 13 після	13	84,6154	2,218801	0,026500
14 до & 14 після	13	53,8462	0,000000	1,000000
15 до & 15 після	13	61,5385	0,554700	0,579100
загальна готовність по компл до & після	19	100,0000	4,129483	0,000036
ОГ до & ОГ після	18	83,3333	2,592725	0,009522
КОГ до & КОГ після	19	100,0000	4,129483	0,000036
РГ до & РГ після	15	80,0000	2,065591	0,038867
готовність до & готовність після	19	100,0000	4,129483	0,000036

*Додаток Т***Порівняння контрольної групи (1 та 2 зрізи) за Вілкоксоном**

	Количест	Процент	Z	p-level
1 (1 зріз) & 1 (2 зріз)	13	33,3333	0,666667	0,504985
2 (1 зріз) & 2 (2 зріз)	13	77,7778	1,333333	0,182422
3 (1 зріз) & 3 (2 зріз)	10	16,6667	1,224745	0,220671
4 (1 зріз) & 4 (2 зріз)	13	66,6667	0,666667	0,504985
5 (1 зріз) & 5 (2 зріз)	10	33,3333	0,666667	0,504985
6 (1 зріз) & 6 (2 зріз)	12	62,5000	0,353553	0,723674
7 (1 зріз) & 7 (2 зріз)	9	40,0000	0,000000	1,000000
8 (1 зріз) & 8 (2 зріз)	14	50,0000	-0,316228	0,751830
9 (1 зріз) & 9 (2 зріз)	12	62,5000	0,353553	0,723674
10 (1 зріз) & 10 (2 зріз)	14	50,0000	-0,316228	0,751830
11 (1 зріз) & 11 (2 зріз)	12	50,0000	-0,353553	0,723674
12 (1 зріз) & 12 (2 зріз)	14	30,0000	0,948683	0,342782
13 (1 зріз) & 13 (2 зріз)	15	27,2727	1,206045	0,227800
14 (1 зріз) & 14 (2 зріз)	12	37,5000	0,353553	0,723674
15 (1 зріз) & 15 (2 зріз)	13	66,6667	0,666667	0,504985
загальна готовність по компл 1 зріз & 2 зріз	16	41,6667	0,288675	0,772830
ОГ 1 зріз & ОГ 2 зріз	15	27,2727	1,206045	0,227800
КОГ1 зріз & КОГ 2 зріз	13	22,2222	1,333333	0,182422
РГ 1 зріз & РГ 2 зріз	16	33,3333	0,866025	0,386476
МЦГ1 зріз & МЦГ 2 зріз	9	80,0000	0,894427	0,371093
готовність 1 зріз & готовність 2 зріз	12	41,66667	0,288675	0,772830