

ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені К.Д.УШИНСЬКОГО

На правах рукопису

Петрусенко Сергій Юрійович

УДК: 378.169.14+373.11+370.113

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ
МОЛОДИХ УЧИТЕЛІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ
ЗАКЛАДІ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник –
Осипова Тетяна Юріївна,
кандидат педагогічних наук,
доцент

Одеса – 2008

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МОЛОДИХ УЧИТЕЛІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....	11
1.1. Професійне становлення молодих учителів у загальноосвітньому навчальному закладі як педагогічна проблема.....	11
1.2. Складові професійного становлення молодих учителів в умовах загальноосвітнього навчального закладу.....	27
1.3. Педагогічні умови, що сприяють професійному становленню молодих учителів.....	42
1.3.1. Створення сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі загальноосвітнього навчального закладу, спрямованого на співтворчість учителів з різним стажем роботи.....	44
1.3.2. Організація педагогічної школи наставництва в загальноосвітньому навчальному закладі	51
1.3.3. Залучення молодих учителів до науково-методичної діяльності загальноосвітнього навчального закладу в межах роботи цільової комплексної школи молодого вчителя.....	57
Висновки з першого розділу.....	65
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МОЛОДИХ УЧИТЕЛІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....	69
2.1. Критерії, показники і рівні ефективності професійного становлення молодих учителів у загальноосвітньому навчальному закладі.....	69
2.2. Експериментальна модель професійного становлення молодих учителів у загальноосвітньому навчальному закладі	98
2.3. Реалізація експериментальної моделі процесу професійного становлення молодих учителів шляхом впровадження	104

педагогічних умов.....	141
2.4. Результати формувального експерименту та їх аналіз.....	141
Висновки з другого розділу.....	164
ВИСНОВКИ.....	168
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	174
ДОДАТКИ.....	204

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасні соціально-політичні й економічні зміни, що відбуваються у нашій країні, модернізація вітчизняної системи освіти викликають необхідність створення належних умов, що сприятимуть розвитку й реалізації потенційних можливостей учителів, основним завданням яких є навчання й виховання підростаючого покоління. У перші роки роботи молоді викладачі усвідомлюють основні цілі педагогічної діяльності, переносять професійні знання, уміння і навички, здобуті під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, у безпосередню практичну діяльність. Від успішності їхньої адаптації до умов роботи конкретного загальноосвітнього навчального закладу, процесу самовизначення й самореалізації у цій професії залежить ефективність усієї подальшої педагогічної діяльності молодого вчителя.

У Державній програмі «Вчитель» наголошується на необхідності створення системи професійно-педагогічної адаптації молодих фахівців, визначення змісту і форм роботи органів управління освітою та навчальних закладів для забезпечення їхнього професійного становлення і зростання. Відновлення такої системи роботи з молодими вчителями, яка існувала ще у 80-х роках ХХ століття, зумовлено насамперед необхідністю реалізації ідеї неперервності освіти вчителя, яка є методологічною базою теорії і практики педагогічної освіти.

На сучасному етапі значна кількість науковців розглядають окремі аспекти професійно-педагогічної діяльності вчителя, зокрема досліджено: шляхи і методи професійного становлення учителів (О.Абдуліна, Ю.Бабанський, Є.Голобородько, І.Зязюн, В.Загвязинський, В.Кан-Калік, Н.Кічук, Н.Кузьміна, І.Підкасистий, Р.Скульський, В.Сластьонін та ін.); формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності (І.Богданова, О.Волошенко, Л.Кадченко, З.Курлянд, А.Линенко, Л. Михайлова, О.Цокур, Р.Хмелюк тощо); адаптацію учителя до професійної діяльності (О.Мороз, А.Семез, А.Сманцер, Р.Хмелюк та ін.); проблеми

особистісного саморозвитку (К.Альбуханова-Славська, Л.Анциферова, Л.Виготський, М.Кларін, А.Маслоу, С.Рубінштейн); організацію методичної роботи в загальноосвітньому навчальному закладі (Ю. Бабанський, М.Красовицький, В.Лозова, Л.Таланова та ін.).

Проблема професійного становлення особистості також привертає увагу науковців, якими досліджено: професійне становлення методистів у закладах післядипломної освіти (В.Дивак); формування професійного інтересу (В.Правоторов); соціальну зрілість молодих учителів (В.Радул), адаптацію молодого працівника (Є.Таранов, С.Пустовалов, А.Семез); особливості професійного становлення студенток у вищих аграрних навчальних закладах (С.Виговська).

Натомість слід зазначити, що, незважаючи на численність досліджень, і досі не існує єдиного підходу до визначення сутності професійного становлення молодих учителів. Крім того, як засвідчив аналіз наявного наукового фонду, визначення педагогічних умов професійного становлення молодих учителів у загальноосвітньому навчальному закладі не набуло належного відображення у педагогічній літературі.

Відтак, наявні суперечності між комплексом вимог, що ставляться до професійної діяльності вчителя школи та їх реалізацією у власній професійній діяльності в умовах конкретного трудового колективу, між педагогічним ідеалом і реальністю, між метою формування компетентного вчителя і засобами досягнення цієї мети, між масовим характером підготовки вчительських кадрів та індивідуальним характером педагогічної діяльності вчителя, між ростом соціальної значущості професії учителя та її реальним статусом у системі суспільних відносин зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: **«Педагогічні умови професійного становлення молодих учителів у загальноосвітньому навчальному закладі».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконано відповідно до наукової теми кафедри педагогіки «Професійно-педагогічні засади підготовки фахівців» (№ 0105U000190), що

входить до плану науково-дослідної роботи Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського. Автором досліджувалися педагогічні умови професійного становлення молодих учителів у загальноосвітньому навчальному закладі.

Тема дисертації була затверджена Вченою радою Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського (протокол № 9 від 28 квітня 2006 року) й узгоджена в координаційній раді при АПН України (протокол № 10 від 18 грудня 2007 року).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати й експериментально апробувати модель процесу професійного становлення молодих учителів у загальноосвітньому навчальному закладі.

Завдання дослідження:

1. З'ясувати та науково обґрунтувати сутність феномена «професійне становлення молодих учителів у загальноосвітньому навчальному закладі», уточнити поняття «адаптація», «самовизначення», «самореалізація», «наставництво», «наставник».
2. Визначити й теоретично обґрунтувати педагогічні умови, що сприяють професійному становленню молодих учителів у загальноосвітньому навчальному закладі.
3. Визначити критерії, показники і рівні професійного становлення молодих учителів у загальноосвітньому навчальному закладі.
4. Розробити й апробувати експериментальну модель процесу професійного становлення молодих учителів у загальноосвітньому навчальному закладі.

Об'єкт дослідження – професійна діяльність учителів загальноосвітніх навчальних закладів.

Предмет дослідження – зміст та організація процесу професійного становлення молодих учителів у загальноосвітньому навчальному закладі.

Гіпотеза дослідження – професійне становлення молодих учителів у загальноосвітньому навчальному закладі відбуватиметься ефективно, якщо реалізувати модель, яка передбачає впровадження таких педагогічних умов:

- створення сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі загальноосвітнього навчального закладу, спрямованого на співтворчість учителів з різним стажем роботи;
- організація педагогічної школи наставництва в загальноосвітньому навчальному закладі;
- залучення молодих фахівців до науково-методичної діяльності загальноосвітнього навчального закладу в межах роботи цільової комплексної школи молодого вчителя.

Методи дослідження: для розв'язання окреслених завдань, досягнення мети, перевірки гіпотези дослідження використано загальнонаукові методи *теоретичного рівня*: вивчення й аналіз філософської, психолого-педагогічної та методичної літератури вітчизняних авторів з проблеми професійного становлення молодих спеціалістів; вивчення й аналіз результатів сучасних науковців з метою виявлення стану досліджуваної проблеми; узагальнення науково-теоретичних і дослідних даних для побудови моделі та з'ясування педагогічних умов професійного становлення молодих учителів у загальноосвітньому навчальному закладі; узагальнення передового педагогічного досвіду; *емпіричного рівня* (анкетування, спостереження, бесіди, вивчення практичної діяльності в початковий період роботи в загальноосвітньому навчальному закладі, самооцінка, метод експертної оцінки, психологічні тести і методики, питальники тощо) для розробки і перевірки методики впровадження педагогічних умов; *констатувальний етап експерименту* задля визначення первинного рівня професійного становлення молодих учителів; *формувальний етап* – для перевірки ефективності педагогічних умов й апробації моделі; кількісний та якісний аналіз результатів дослідження з використанням *методів математичної статистики*.

Базою дослідження виступили Одеська гімназія № 1 імені А.П. Бистріної, Спеціалізована школа І-ІІІ ступенів № 10 з поглибленим вивченням французької мови імені льотчиків-космонавтів Г.Т.

Добровольського та Г.С.Шоніна, Одеська загальноосвітня школа I-III ступенів № 39, Одеський навчально-виховний комплекс № 90 імені О.С.Пушкіна, Мелітопольська загальноосвітня школа I-III ступенів № 15 Запорізької області, Львівська середня загальноосвітня школа № 87. Експериментальним дослідженням було охоплено 208 молодих спеціалістів, 50 педагогів-наставників. У формульованому експерименті взяли участь 102 учителя-початківця.

Наукова новизна дослідження: вперше визначено комплекс педагогічних умов професійного становлення молодих учителів у загальноосвітньому навчальному закладі: створення сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі загальноосвітнього навчального закладу, спрямованого на співтворчість учителів з різним стажем роботи; організація педагогічної школи наставництва в загальноосвітньому навчальному закладі; залучення молодих фахівців до науково-методичної діяльності загальноосвітнього навчального закладу в межах роботи цільової комплексної школи молодого вчителя; визначено критерії (мотиваційно-пізнавальний, операціонально-діяльнісний, оцінно-рефлексивний), показники, якісні характеристики рівнів (низький, середній, високий) зазначеного феномена, сутність педагогічного наставництва на сучасному етапі; розроблено модель процесу професійного становлення молодих учителів у загальноосвітньому навчальному закладі, що містить складові (адаптація, самовизначення, самореалізація), які сприяють результативності зазначеного процесу; розкрито сутність феномена «професійне становлення молодих учителів у загальноосвітньому навчальному закладі», уточнено поняття «адаптація», «самовизначення», «самореалізація», «наставництво», «наставник». Подальшого розвитку дістала методика організації роботи з молодими вчителями в умовах загальноосвітнього навчального закладу після закінчення ВНЗ.

Практична значущість дослідження полягає у тому, що розроблено й експериментально апробовано методику діагностики рівнів професійного

становлення молодих учителів у загальноосвітньому навчальному закладі, методику організації процесу професійного становлення учителів-початківців, цільову комплексну програму роботи «Школи молодого вчителя», програму роботи «Школи наставництва», методичні рекомендації для молодих учителів «Банк швидкої допомоги». Матеріали дослідження можуть бути використані в курсах «Педагогіка», «Основи професійної майстерності», під час проходження студентами педагогічної практики в загальноосвітніх навчальних закладах, спецкурсах для магістрантів, у процесі написання курсових, дипломних та магістерських робіт, підвищення кваліфікації учителів в інститутах післядипломної освіти, у роботі методичних центрів обласного, міського, районного, шкільного рівнів.

Результати дослідження впроваджено в навчально-виховний процес Одеської гімназії № 1 імені А.П.Бистріної (акт про впровадження № 175 від 15 травня 2008 р.), Спеціалізованої школи I-III ступенів № 10 з поглибленим вивченням французької мови імені льотчиків-космонавтів Г.Т.Добровольського та Г.С.Шоніна (акт про впровадження № 181 від 09 квітня 2008 р.), Одеської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 39 (акт про впровадження № 98 від 05 травня 2008 р.), Одеського навчально-виховного комплексу № 90 імені О.С.Пушкіна «Спеціалізована загальноосвітня школа I-III ступенів з поглибленим вивченням німецької, англійської мов – дошкільний заклад» (акт про впровадження № 98 від 20 квітня 2008 р.), Мелітопольської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 15 Запорізької області (акт про впровадження № 205 від 30 травня 2008 р.), Мелітопольської гімназії № 19 Запорізької області (акт про впровадження № 168 від 26 травня 2008 р.), Львівської спеціалізованої школи I ступеня № 4 з поглибленим вивченням англійської мови (акт про впровадження № 53 від 29 травня 2008 р.), Львівської середньої загальноосвітньої школи № 87 (акт про впровадження № 129 від 04 червня 2008 р.), Оброшинської загальноосвітньої школи імені Л.Шанковського I-III ступенів Пустомитівського району Львівської області (акт про впровадження № 559 від 10 травня 2008 р.).

Достовірність результатів дослідження забезпечується методологією положення про цілісність особистості, опорою на результати психолого-педагогічної науки, доцільним поєднанням комплексу теоретичних та емпіричних методів дослідження, адекватних його меті, завданням, предмету і гіпотезі; порівняльним аналізом даних, одержаних за допомогою різноманітних методів дослідження, що мають репрезентативний характер.

Апробація результатів дослідження. Основні положення, висновки та результати дослідження доповідалися на міжнародній конференції «Християнські цінності в освіті та вихованні (Одеса, 2007), всеукраїнських «Управління якістю підготовки фахівців у вищій школі: історія, досвід, перспективи» (Одеса, 2007), «Соціалізація молоді в умовах розбудови демократичної правової держави» (Одеса, 2007), «До 90 років з Дня народження В.О.Сухомлинського» (Одеса, 2008) науково-практичних конференціях.

Основні результати дослідження висвітлено в 10 публікаціях автора, з них 6 – у фахових виданнях України.

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг дисертації 173 сторінки. У тексті вміщено 36 таблиць, 8 діаграм, 2 схеми, що займають 2 сторінки основного тексту. У списку використаних джерел 289 найменувань. Додатки викладено на 89 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МОЛОДИХ УЧИТЕЛІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

1.1. Професійне становлення молодих учителів у загальноосвітньому навчальному закладі як педагогічна проблема

Нова парадигма виховання й освіти ставить сьогодні вимоги до вчителів загальноосвітніх закладів освіти, що полягають в усвідомленні ними педагогічної діяльності як глибоко гуманістичної, спрямованої на створення умов для розвитку дитини як суб'єкта самоосвіти та самовиховання. У свою чергу, така діяльність може бути забезпечена лише за умови постійного самовдосконалення вчителів. Зазначимо, що проблема педагогічної діяльності вчителів була предметом дослідження як багатьох російських та українських (О. Абдуліна, І. Богданова, Ф. Гоноболін, І. Зимняя, Е. Карпова, Н. Кічук, Н. Кузьміна, З. Курлянд, А. Линенко, В. Радул, В. Сластьонін, О. Цокур, Р. Хмелюк та ін.), так і зарубіжних (Т. Букре, П. Вітті, Е. Гомм, Г. Грассел, В. Кессель, Д. Роланд, П. Петерс, Ж. Троншер та ін.) учених.

Одним із найважливіших завдань, що стоять перед школою на сучасному етапі, є підвищення якості виховання і навчання школярів. Значною мірою успішне виконання цього завдання залежить від учителя, від його професійної кваліфікації.

Сьогодні значна кількість науковців розглядають окремі аспекти професійно-педагогічної діяльності вчителя: дослідження ефективних шляхів і методів професійного становлення учителів (О. Абдуліна, Ю. Бабанський, Є. Голобородько, І. Зязюн, В. Загвязинський, В. Кан-Калік, Н. Кічук, Н. Кузьміна, І. Підкасистий, Р. Скульський, В. Сластьонін та ін.); формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності (І. Богданова,

О. Волошенко, Л. Кадченко, З. Курлянд, А. Линенко, Л. Михайлова, О. Цокур, Р. Хмелюк тощо); проблеми особистісного саморозвитку (К. Альбуханова-Славська, Л. Анциферова, Л. Виготський, М. Кларін, А. Маслоу, С. Рубінштейн) і т. ін.

Професійна діяльність вимагає від учителя усвідомлення значущості своєї ролі в суспільстві, глибоких знань і позитивної мотивації займатися нею. Оскільки без цього, зауважує В. Курок, неможливе натхнення і творчий пошук, уміння адекватно спостерігати пізнавальну діяльність учнів, стимулювати їхній розумовий розвиток, а також розвиток пізнавальних інтересів, здібностей і самостійності в навчанні, тобто неможлива висока якість праці вчителя і формування його педагогічної майстерності [105].

А. Линенко зауважує, що в педагогічній діяльності вчителя важливу роль відіграє достатній рівень самосвідомості, який передбачає узагальнене, оцінне та цілеспрямоване відображення; конструктивно-творче перетворення педагогічної дійсності на попередньо мисленнєво вибудовану діяльність з передбаченням її результатів; а також регулювання й самоконтроль власної професійної діяльності. Відтак, на думку вченої, знання молодого вчителя про свої особистісні та професійні якості, оцінка рівня своєї професійної компетентності повинна стати предметом його самоствавлення чи, іншими словами, ставлення самого до себе, тобто самооцінки, важливішою характеристикою професійної самосвідомості. Відтак, наголошує науковець, педагогічна самосвідомість учителя забезпечує саморозвиток особистості, його самоактуалізацію, сприяє розкриттю професійного потенціалу [113].

Для успішної педагогічної діяльності, зауважує І.Цимбалюк, необхідні власна глибока професійна позиція, стійке переконання й розуміння високого покликання вчителя. Натомість, практика шкільної дійсності свідчить про те, що не завжди переконання вчителя стають реальним, справжнім регулятором його діяльності в конкретних ситуаціях [255, с. 7].

Зауважимо, що особливості різних професій ставлять до фахівця різні вимоги, що позначаються на його як професійних, так і особистісних

якостях. Діяльність учителя є складною працею. Вона вимагає чітко вираженої професійної спрямованості, постійного оновлення знань, оскільки наука і суспільство постійно розвиваються. Зважаючи на це, постійно змінюються й вимоги до професії вчителя, хоча існують і стандартні професійні якості. На думку О.Саннікової, ці зміни у вимогах до професії вчителя викликають певні суперечності, зокрема:

- 1) між загальним обсягом знань, яких вимагає професія, і вибором необхідної інформації для розв'язання конкретних практичних завдань;
- 2) між загальними «рекомендовано-заборонювальними» вимогами до професійної діяльності й особливостями індивідуальної діяльності кожного конкретного вчителя;
- 3) між усередненим набором вимог до професійно важливих якостей особистості і реальними можливостями, здібностями та властивостями індивідуальності вчителя;
- 4) між традиційними загальними підходами, методами і необхідністю розроблювати самостійні технології у вирішенні конкретних професійних завдань [233, с. 7].

Така зміна вимог до професії вчителя й суперечності, що виникають, наголошує вчена, з одного боку, можуть гальмувати процес становлення професіонала, з іншого – сприяти формуванню різних індивідуальних стилів, своєрідних прийомів і способів діяльності, що розвиває не тільки особистість професіонала, але й привносить у саму професію нові, оригінальні способи досягнення успіху [233].

Відповідно до цього зауважимо, що мета, засоби, форми та методи професійної діяльності вчителя виробляються безпосередньо у процесі суспільно-педагогічної практики, а отже, молода людина, яка бажає стати вчителем, лише настільки виявляється спроможною її виконати, наскільки опановує її зміст і форми [120, с. 64].

Педагогічна діяльність є творчим процесом, який не зводиться лише до повторення усталених еталонів, у ньому постійно відбуваються зміни, що

вимагають від учителя прийняття рішень на підставі особистісних знань, досвіду і життєвої інтуїції. Е.Карпова акцентує на тому, що виникнення нового у професійно-педагогічній діяльності залежить від способів розв'язання суперечностей між двома формами її здійснення: як суспільної (тобто нормативно заданої й обумовленої) й особистісної (тобто індивідуально засвоєваної і варіативно відтворювальної) [70, с 58].

В.Кравцов підкреслює, що нові завдання, які стоять перед шкільною освітою в контексті формування творчої особистості, забезпечення сприятливих умов для саморозвитку кожного учня, вимагають від учителя, як організатора навчально-виховного процесу, не тільки найвищого рівня кваліфікації зі свого предмету, але досконалого розвитку його педагогічної майстерності, соціальної компетентності, професійної культури [92, с. 43].

Зважаючи на те, що в цілому професійне становлення починається ще у стінах професійного навчального закладу, зокрема педагогічному училищі чи університеті, то цілком правомірно, що науковці (І.Ісаєв, З.Курлянд, В.Орлов, В.Радул, В.Сластьонін, Є.Шиянов та ін.) розглядають професійне становлення як надбання ознак та форм у процесі розвитку, наближення до певного стану. Загалом поняття «професійне становлення» розглядається такими педагогами і психологами, як І.Батракова, С.Вершловський, Н.Дука, В.Кравцов, З.Курлянд, Л.Мітіна, В.Орлов, С.Полуйкова, І.Проданов, В.Радул, А.Семез та ін.

В умовах постійного реформування й модернізації освіти підвищуються вимоги до вчителя. З огляду на це, все більш вагомим стає етап входження молодого вчителя у педагогічну професію, тому вповні зрозумілою є та увага, яку приділяють педагоги-практики до особистості вчителя, його підготовки, професійного й особистісного розвитку, процесу професійного становлення.

Так, В.Орлов, розглядає професійне становлення майбутнього вчителя як складне й багатовимірне явище перетворення особистості, що починається зі вступу до професійного навчального закладу [146].

Не заперечуючи цієї думки, З.Курлянд уточнює, що зазначений процес триває під час всієї педагогічної діяльності вчителя упродовж життя і проходить декілька етапів від професійної орієнтації, в ході якої формуються професійні наміри майбутнього фахівця, до професійного навчання, під час якого набуваються професійні знання, уміння, навички, способи практичних творчих дій, розвиваються особистісно-професійні якості, а від цього – до професійної самореалізації, що супроводжує весь процес подальшого професійного зростання, фахового самовдосконалення [102].

Відтак, учена розглядає професійне становлення як послідовність ступенів, етапів, стадій, що детермінуються за часом і як сукупність способів та засобів діяльності, коли послідовність перебігу подій детермінована метою, а не часом. На її думку, професійне становлення – це розвиток особистості вчителя, під час якого відбувається реалізація професійно-значущих якостей і здібностей, професійних знань, умінь, навичок, унаслідок чого якісно перетворюється його внутрішній світ [102, с. 41].

В.Кравцов під професійним становленням розуміє становлення професійної компетентності як процес оволодіння засобами вирішення професійно-педагогічних задач, а також моделями їх розв'язань [92, с. 48].

Процес професійного становлення вчителів, на думку Е.Карпової, насамперед орієнтує їх на створення прототипів, моделей професійної діяльності. У цьому процесі формуються аналітичні й дослідницькі вміння та навички; створюється цілісна картина педагогічного процесу і розуміння реальних можливостей учителя в його зміні; формується професійна свідомість та педагогічне мислення, засвоюються методологічні підходи і способи постановки й вирішення професійно-педагогічних завдань [72, с. 88]. Відтак, професійне становлення майбутнього вчителя передбачає виникнення в нього тих професійних якостей, яких раніше не було, але які відповідають вимогам професії (за В.Орловим).

Дещо по-іншому трактує поняття професійного становлення особистості К.Левітан, зауважуючи, що це передусім процес вирішення

професійно значущих, соціально детермінованих, дедалі більш ускладнювальних завдань – пізнавальних, морально-етичних та комунікативних, у процесі чого вчитель оволодіває необхідним комплексом пов'язаних з його професією ділових та моральних якостей. Отже, професійне становлення особистості вчителя, на думку вченого, – це вдосконалення способів її включення в педагогічну роботу, здатність реалізувати себе в ній [112, с.50].

Процес становлення молодого вчителя передбачає засвоєння зразків і еталонів наявних в певному загальноосвітньому навчальному закладі видів діяльності. Е Карпова зауважує, що нормативно задаючи способи та форми діяльності, яка здійснюється, межі особистісного самовизначення і соціальної дії, педагогічна професія надає кожному вчителю свої специфічні риси, що відрізняють його від представників інших професій. Ці норми, на думку вченої, визначають схожість між учителями різних спеціальностей, з різним рівнем освіти та досвіду навчання і виховання, незважаючи на їхні індивідуальні, фізичні та психічні розбіжності. Відтак, професія задає їм єдиний – педагогічний – тип особистості, який виявляється в єдності поглядів, оцінок, норм поведінки і діяльності [70, с. 50].

Л.Литвинюк розглядає «професійне зростання вчителя», яке трактується нею як процес якісних змін особистісно-професійної сфери та професійної діяльності педагога, детермінованих сприйняттям суспільних, професійних і визначених на підставі їх інтеріоризації, індивідуальних особливостей та власної акмеологічної позиції вимог до суб'єкта, під час здійснення ним самоконтролювальної функції [114].

С.Виговська на підставі вивчення та аналізу психолого-педагогічної літератури дійшла висновку, що особистість професіонала формується, виявляється й реалізується в межах системи, що включає: соціально-професійні вимоги до фахівця (у нашому випадку – до вчителя), цінності й норми професійної спільності, вимоги людини до змісту й умов професіоналізації, потреби й можливості індивіда з реалізації своїх вимог, а

також соціально-професійних вимог і норм [28].

О.Саннікова процес становлення професіонала уявляє складним багатоплановим завжди індивідуальним процесом розвитку і саморозвитку особистості у професійній діяльності [203, с. 49]. Цей процес вона розглядає з двох підходів: діяльнісного й особистісного. З позиції першого, діяльнісного підходу, особистість професіонала вивчається у плані відповідності чи невідповідності вимогам діяльності. Ці вимоги, зауважує О.Саннікова, залежно від особливостей праці в різному ступені детермінують професійну поведінку особистості. Професійна діяльність розвиває не лише відповідні їй навички, вміння, формує окремі функціональні системи, впливає на своєрідність психічних процесів, але й формує особистість в цілому, її професійні риси, її професійний тип [233, с. 7].

Особистісний підхід передбачає врахування індивідуальних особливостей професіонала, що виявляються в конкретній професійній діяльності. У цьому разі, зазначає вчена, в діаді «діяльність» – «особистість» акцент зміщується з поняття «професійна діяльність» на поняття «особистість професіонала», цей підхід орієнтований на саморозвиток особистості педагога, на збільшення ступеня свободи особистості у професійному самовизначенні, формуванні індивідуального стиля діяльності, розширенні своїх можливостей, що, у свою чергу, збільшує варіативність і самої педагогічної діяльності. Отже, професійна діяльність розглядається не як жорстка імперативна детермінанта у формуванні особистості, а як поле докладання творчих можливостей кожної індивідуальності [233, с. 7].

У професійному становленні вчитель себе реалізує, створюючи певний образ людини, педагога, що стверджує ті чи інші цінності, тобто, зауважує М.Євтух, бере за основу не лише своє буття, а й досвід, набутий людством [52].

У своєму дослідженні С.Виговська доходить висновку, що особистість професіонала – це «інтегральна системна властивість, яка закономірно проявляється на певному етапі професійного розвитку індивіда» [28, с.7].

Професійне становлення особистості, на її думку, це процес, що за формою і змістом є полісистемним утворенням. Сутність зазначеного процесу, продовжує С.Виговська, розкривається у ході його аналізу, як форми професійної соціалізації та індивідуалізації, частини життєвого шляху індивіда і як специфічної форми професійного розвитку й навчання, специфічної форми прояву активності індивіда [28, с.8].

Тобто, професійне становлення – це формування потреби в оволодінні основами професії, педагогічною культурою, гармонійний розвиток інтелектуальних, емоційних, вольових, етичних якостей.

Важливу роль у професійному становленні молодих учителів відіграє професійна самоідентичність, яку ми, слідом за А.Линенко, розуміємо як самоототожнення себе з педагогічним еталоном, прилучення до педагогічного співтовариства. Педагогічна самоідентичність є необхідною умовою становлення молодого вчителя та його самоактуалізації. Успішна професійна самоідентичність залежить від рівня потреби в педагогічній професії, актуалізації мотивації на педагогічну діяльність, наявності педагогічної культури, педагогічних знань, умінь, придатності до праці вчителя [113].

Цю думку, виходячи зі специфіки професійної діяльності сучасного вчителя, продовжують й інші вчені (В.Кравцов, М.Михайліченко, В.Радул) які наголошують на тому, що «період професійного становлення визначається фактом сформованості професійної «Я-концепції», для якої характерні вибір професійної філософії, прагнення до самостійної професійної поведінки, індивідуального світосприйняття, прагнення до розвитку певних професійних здібностей, унаслідок чого вчитель набуває своєї професійної ідентичності». З огляду на це, продовжують науковці, вчитель сприймає професійну діяльність як складову власного способу життя, виробляє до неї власне ставлення через індивідуальний досвід, збагачений інноваційною педагогікою [187, с.125-126].

В аспекті нашого дослідження, інтерпретуючи теорію мотивації

А.Маслоу, зазначимо, що вчитель-початківець повинен мати:

- потребу в безпеці й упевненість у майбутньому, що пов'язані з його педагогічною діяльністю;
- соціальні потреби, які передбачають відчуття причетності до важливої справи навчання й виховання підростаючого покоління;
- потребу у взаємодії та розумінні з боку педагогічного колективу;
- потребу в повазі й визнанні колегами, самоповазі;
- потребу в самовираженні, тобто прагненні реалізувати свої потенційні можливості, вдосконалити себе як професіонала й особистості.

Зауважимо, що вчителі-початківці не одразу адекватно почуваються в умовах нового для них середовища. Вони, здебільшого погано уявляють слабкі та сильні сторони своєї особистості.

В.Хайруліна зазначає, що хоча перший етап фахової біографії вчителя традиційно пов'язаний з його перебуванням у закладі вищої або середньої спеціальної освіти, який і закладає фундамент професійної майстерності педагога, то другий етап, зазвичай, пов'язується саме з безпосередньою, різноспрямованою фаховою діяльністю вчителя у школі, яка й покликана завершити його професійну підготовку шляхом перевірки на практиці теоретичних здобутків, шляхом вироблення індивідуальної творчої манери [252].

Погоджуючись із цією думкою, ми вважаємо, що значні труднощі, яких зазнає молодий учитель, викликані насамперед розривом між його теоретичною підготовкою і практичною реалізацією здобутих знань під час безпосередньої роботи з дітьми в умовах конкретного загальноосвітнього навчального закладу. Тому перші роки педагогічної праці молодого вчителя завжди важкі, сповнені значних зрушень у його свідомості і професійних поглядах, переорієнтування (часом доволі болючого, драматичного) на потреби сучасного життя й нові завдання освіти. Тож, наголошує В.Хайруліна, цілком очевидною й умотивованою є думка про те, що місцем остаточного завершення формування вчителя як фахівця є саме школа і саме

школа покликана забезпечити необхідні умови для запуску в дію механізмів самоосвіти, самовдосконалення, самозбагачення молодого спеціаліста. Адже від того, наскільки продуманою, різноспрямованою, масштабною буде методична робота школи з молодими фахівцями, залежатиме і темп та якість їхнього фахового зростання, і майбутнє школи загалом [252, с. 185].

Труднощі першопочаткового періоду роботи у школі, на думку В.Семиченко, багато в чому пов'язані з тим, що включення в нову систему діяльності характеризується низкою принципних відмінностей від усього попереднього періоду життя молодшої людини. Так, зауважує вчена, виникає потреба в оволодінні новим алгоритмом дій, який до того ж відрізняється принципово новою спрямованістю. Адже, якщо в школі або вищому навчальному закладі діяльність учня/студента була зорієнтована на присвоєння (інтеріоризацію) знань, умінь, навичок, тобто мала переважно егоцентричний характер, то у професійній діяльності вона вже зорієнтована на зовнішні дії, екстеріоризується. Відтак, розпочинається віддача накопиченого раніше пасивного потенціалу [208, с.65].

На нашу думку, процес розвитку професійних якостей молодого фахівця неможливий без розвитку його особистісних якостей. Зазначене підтверджується й дослідженням Т.Осипової, яка доходить висновку, що в ході розвитку професійних здібностей і навичок майбутнього вчителя (уміння спілкуватися з дітьми та дорослими, організовувати роботу дитячого колективу, позбавлення страху перед дітьми, вміння організовувати і проводити конкретну справу, розбирати конфліктні ситуації, аналізувати їх та приймати правильні рішення щодо їх розв'язання, вміння терпляче і з любов'ю ставитися до дітей, знаходити індивідуальний підхід до кожної конкретної дитини, не лише брати участь, але й ставитись із зацікавленням до підготовки і проведення будь-якої спільної творчої діяльності разом з дітьми: гри, постановці вистави, концерту, диспуту і т. ін.) розвиваються й суто особистісні якості (вміння спілкуватися, не розгублюватися в ситуації, що склалася, знаходити рішення і бути відповідальним за свої дії, вміння не

боятися висловлювати свої думки, налагоджувати свої стосунки з людьми, які їх оточують, тощо). Тобто, розвиток особистісних якостей впливає на розвиток професійних якостей учителів, і навпаки [150].

Молодому вчителю нелегко пристосуватися до реальних умов професійної діяльності в певному навчальному закладі, адже він повинен не лише продемонструвати свої знання, вміння та навички з навчальної дисципліни, а й виявити свої здібності в налагодженні стосунків як з учнями, так і з педагогічним колективом. Включення в нову систему соціальних відносин, зазначає В.Семиченко, супроводжується передусім зміною рольових позицій. У школі і вищому навчальному закладі учень чи студент найчастіше виступає в ролі «дитини», якою всі опікуються і яку контролюють. Тепер молодий учитель змушений діяти одночасно в декількох різних «площинах», грати різні ролі: відповідальної людини (з дітьми), співрозмовника, консультанта (з їхніми батьками), тоді як колеги можуть ще довго бачити в ньому недосвідчену, безпорадну «дитину», яка сама потребує опіки й допомоги [208, с. 66]. Зауважимо, що в кожному навчальному закладі (школі, ліцеї, гімназії тощо) панує свій психологічний, моральний, духовний клімат, тому одним із завдань педагогічного колективу закладу є забезпечення емоційної та психологічної підтримки вчителя-початківця в адаптаційний період професійного становлення, підвищення його мотивації й потреби займатися цією діяльністю.

Проведене пілотажне дослідження засвідчило, що майже всі молоді вчителі (83%) мають певні труднощі в адаптаційний період. Насамперед, це пов'язано з тим, що вони вперше, крім педагогічної практики, опиняються в статусі вчителя. Однак, під час проходження педагогічної практики вони все ж таки не несуть повної відповідальності за проведення уроків, поряд з ними знаходяться досвідчені вчителі, які своєчасно прийдуть на допомогу. У статусі ж дійсно вчителя вони відчують себе вперше і це викликає певний дискомфорт. Виникає страх перед тим, що вони не зможуть правильно подати необхідний матеріал, використати відповідні методи, недостатньо знають

учнів, бояться щось забути тощо.

Проте, не лише в організації і проведенні уроків на перших етапах своєї професійної діяльності відчувається тривога вчителя-початківця. Значне занепокоєння викликає в них також те, як сприймуть його в новому колективі, чи поставляться до нього як до молодого фахівця, чи не буде він об'єктом постійних зауважень з боку більш досвідчених учителів, чи правильно він поводить себе в педагогічному колективі і т. ін.

В.Семиченко вважає, що чинниками, які поглиблюють труднощі молодих учителів, є:

- відсутність умінь і навичок самоорганізації, несформованість умінь здійснювати психічну саморегуляцію поведінки і діяльності..., що може викликати в молодого вчителя сумніви у своїх здібностях до цього виду діяльності;
- болісні сумніви у правильності вибору професії внаслідок відсутності необхідних стимулів праці, розходження між раніше сформованою ідеальною моделлю діяльності та її реальним характером, недостатня психологічна підготовленість до педагогічної діяльності, несформованість професійної позиції;
- незадовільні стосунки з колегами, відсутність позапрофесійного спілкування, зниження можливостей у встановленні неформальних зв'язків, що посилює переживання, пов'язані з професійними невдачами;
- відсутність спрямованості на конструктивне подолання труднощів, особливо в тих, хто навчався тільки на «відмінно» і звик до того, що навколишні захоплюються їх успіхами. Тепер вони очікують звичного визнання з перших днів роботи на новому місці та ін. [208, с. 68].

У зв'язку з цим В.Радул зауважує, що у процесі фахового зростання молодий учитель передусім з'ясовує сутність своєї діяльності, знайомиться з тими вимогами та очікуваннями, які існують у конкретному навчальному закладі. Наступний крок щодо розвитку молодого вчителя, на думку вченого, значною мірою запрограмований тим, який потенціал має цей шкільний

колектив, які його професійні вимоги, яка сукупність норм та цінностей у ньому переважає [189, с. 13].

У ході перших років праці в загальноосвітньому навчальному закладі молодий учитель опановує необхідний мінімум тих умінь і навичок, якими він не оволодів під час навчання у вищій школі і без яких неможливо здійснювати педагогічну діяльність. Цей період часто супроводжується помилками, тому, на нашу думку, перед адміністрацією та методичною службою загальноосвітнього навчального закладу постає завдання допомогти молодому вчителю усунути ці помилки. Зазвичай, приходячи до школи, молодий учитель зазнає певні ускладнення, що пов'язані з недостатністю фахових знань, невмінням застосовувати на практиці здобуті у вищому навчальному закладі знання, відсутністю як професійного, так і життєвого досвіду, які необхідні в роботі вчителя, а також занижена, а часом і завищена самооцінка власних здібностей.

Ми згодні з І.Цимбалюком, який, спостерігаючи за молодими вчителями, доходить висновку, що кожний з них припускається типових помилок. Особливо часто вони виникають тоді, коли вчитель ще не зовсім навчився розмовляти з учнем, входячи в довіру, не вміє спілкуватися з батьками учнів, не може стримати або проявити гнів, побороти невпевненість у собі [255, с. 72].

Коли молодий учитель вперше починає спілкуватись із класом, у нього з'являється невпевненість, страх, стриманість. Особливо, коли за його роботою спостерігають діти, вчителі, батьки, тобто його дії в усіх «на очах», це відбивається в думках молодого педагога, в його голосі, фізичному самопочутті, а особливо це позначається на психічному стані вчителя [255].

Досліджуючи педагогічні умови адаптації до професійно-педагогічної діяльності, С.Хатунцева виявила, що викладачі-початківці в ході підготовки та проведення навчальних занять відчувають утруднення (недостатньо знань) під час: вибору й використання найбільш ефективних і оптимальних форм, методів і засобів навчання, їх раціонального поєднання, здійснення

індивідуально-диференційованого підходу в навчанні, стимулювання й активізації роботи тих, хто навчається, контролювання й оцінки навчальної діяльності і т. ін. [253, с. 10].

Деякі вчителі-початківці виявляють невластиву їм суворість, боячись доброзичливого тону, або навпаки. Іноді говорять скоромовкою, відчуваючи страх, надмірно жестикулюють, або невпевнено стоять біля дошки, не знаючи, куди подіти власні руки. У поставі деяких з них виявляється сутулість, безпомічні рухи руками. Недоліками, на думку І.Цимбалюка, також є монотонність, сухість мовлення, відсутність навичок виразного читання, нечітка дикція і багато іншого. Усі ці помилки заважають педагогу ефективно впливати на учнів. Тому найважливішим завданням підготовки вчителя до управління навчальним процесом є ліквідація типових помилок [255, с.72].

Ще однією проблемою, з якою стикається молодий учитель у перші роки роботи, є конфлікти. Причому конфлікти, що виникають у професійній діяльності молодого спеціаліста, достатньо різноманітні і можуть відбуватись у процесі міжособистісного спілкування з адміністрацією навчального закладу, учнями, колегами, батьками.

На жаль, хоча у вищому педагогічному навчальному закладі студенти вивчають різні конфліктні ситуації, обіграють їх, визначають свою поведінку під час виникнення таких ситуацій, знаходять шляхи їх розв'язання, але вони не мають достатнього життєвого досвіду для застосування цих рішень безпосередньо у професійній діяльності, часто губляться, не знають як поводитись, це значною мірою може відвернути молодого фахівця від педагогічної діяльності. Зазначене вимагає від керівництва загальноосвітнього навчального закладу допомогти їм, не дати можливості прийняття неправильного рішення щодо обраної професії.

Загалом від того, наскільки адміністрацією школи будуть створюватися відповідні умови для професійного й особистісного росту молодого фахівця в період його становлення, залежить наскільки успішною буде його подальша діяльність. Від такої цілеспрямованої і копіткої роботи залежить: чи

залишитися молода людина працювати в школі, чи покине її, а також те, яким саме стане молодий учитель у майбутньому.

Л.Даниленко і В.Олійник, досліджуючи організаційно-педагогічний аспект фахового зростання педагогічних працівників, вважають, що пріоритетними ідеями цього процесу є: стратегія постійного розвитку особистості; демократизація та гуманізація відносин учасників освітнього процесу; стратегія випереджувального розвитку освіти і науки, фізичних, інтелектуальних, моральних та інших сутнісних якостей особистості, які забезпечують її самоствердження та самореалізацію тощо [144, с. 78].

У процесі професійного становлення, у перші роки професійної діяльності, на нашу думку, дуже важливим аспектом роботи адміністрації загальноосвітнього навчального закладу є недопущення деформацій, що можуть відбутися під час педагогічної діяльності.

Так, у дослідженні, присвяченому особистісним змінам, які відбуваються з педагогічними працівниками з різним стажем роботи, О.Бондарчук і В.Семиченко [209] дійшли висновку, що педагогічна діяльність призводить до таких деформацій:

– Посилення акцентуацій характеру педагогів, фіксація і загострення саме тих схильностей, які у процесі професійної підготовки виявлялися лише як тенденція. Під впливом професійної діяльності ці тенденції остаточно закріплюються і посилюються, що починає суттєво впливати на особливості взаємодії з учнями, світосприйнятті самого вчителя, його ставленні до себе і інших людей....

– Поява «комплексу загрози авторитету», сприйняття дій навколишніх людей як таких, що спрямовані проти особистості вчителя, містять невизнання його особистісної та професійної компетентності...

– Відчуття певної самодостатності, припинення професійного зростання й особистісного розвитку, висновки про те, що наявний рівень забезпечує всі професійні потреби...

– Жорстка фіксація у професійній позиції. Навіть в інших

життєвих системах педагог поводить ся як абсолютний, єдино відповідальний носій навчальних, виховних і розвивальних відносин, що тільки його втручання забезпечує необхідну гармонію у світі.

– «Емоційне вигорання» як стан фізичного, емоційного і розумового виснаження, який супроводжується деперсоналізацією (цинізмом, негативним ставленням до педагогічної праці в цілому, негуманним ставленням до учнів тощо), емоційним змінам (почутті спустошеності, втоми), редукцією професійних досягнень, виникненням почуття некомпетентності у професійній сфері, усвідомлення неспіху в ній)... [209, с. 89].

На нашу думку, цілеспрямована робота з молодими кадрами саме під час їхнього як професійного, так і особистісного становлення, не припустить таких деформацій у подальшому, сприятиме уникненню помилок і недопустимих дій у педагогічній діяльності. Зазначене потребує створення належних умов, що сприятимуть професійному росту молодих вчителів, їхньому самовдосконаленню й самореалізації у професійній діяльності.

Відтак ми доходимо висновку, що професійне становлення особистості молодого вчителя – це процес його входження у професійну діяльність, у ході якого відбувається привласнення ролі вчителя, формується його професійна позиція й визначаються шляхи самореалізації в подальшій педагогічній діяльності.

Процес професійного становлення молодого вчителя в загальноосвітньому навчальному закладі, на нашу думку, має декілька складових, від яких залежить успішність і результативність цього процесу. Зазначений процес повинен бути спрямований не лише на вдосконалення професійних, а й особистісних якостей молодого спеціаліста, що відповідатимуть як вимогам суспільства до вчителя в цілому, так і навчального закладу, в якому він працює.

1.2. Складові професійного становлення молодих учителів у

загальноосвітньому навчальному закладі

На нашу думку, процес професійного становлення молодого вчителя містить такі складові, як адаптація, самовизначення й самореалізація, результатом розвитку яких є входження у професійну діяльність, вироблення індивідуального стилю і власної педагогічної позиції, оволодіння знаннями, уміннями й навичками, нормами і функціями педагогічної діяльності та її творчий характер. Розглянемо їх більш детально.

К.Левітан виокремлює три періоди у професійному становленні особистості вчителя:

- 1) підготовчий, довузівський, пов'язаний з вибором професії;
- 2) початковий, вузівський період, під час якого формуються основи професійно важливих умінь і навичок особистості вчителя;
- 3) основний, післявузівський – період розвитку всіх сутнісних сил особистості вчителя з метою її найбільш повної самореалізації в педагогічній діяльності [112, с.50].

Нам більше імпонує думка В.Кравцова, який, порівнюючи особистісний і професійний розвиток учителя, відзначає процес зміни стереотипів традиційних форм професіоналізації, взаємозв'язок професійного розвитку й особистісного, в основі яких лежить принцип саморозвитку, що детермінує здатність особистості перетворювати власну життєдіяльність у предмет практичного перетворення, що призводить до творчої самореалізації [92].

Дослідження А.Семеза виявили, що початковий період входження у професійне середовище є специфічним за своєю напруженістю, важливим для особистісного й професійного розвитку педагога-початківця. Від того, зазначає науковець, як пройде цей період, залежить, чи відбудеться новоявлений педагог як професіонал, чи залишиться він у сфері освіти чи знайде себе в іншій сфері [207, с. 54].

В аспекті нашого дослідження ми розглядатимемо саме початок

професійної педагогічної діяльності молодих фахівців у навчальному закладі, які працюють від 1 до 5 років, хоча як уже зазначалося, цей процес розпочинається значно раніше – під час вибору професії старшокласниками.

У процесі безпосередньої педагогічної діяльності професійний розвиток учителя визначається двома типами: професійне функціонування (адаптація) й особистісний розвиток (творчість, особистісне зростання). На нашу думку, під час педагогічної діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі процес професійного становлення молодих учителів визначається такими складовими, як-от: адаптація, самовизначення й самореалізація.

Зауважимо, що кожна із зазначених складових має свої особливості і кожна з них відіграє важливу роль у професійному й особистісному становленні молодих спеціалістів. Розглянемо їх більш детально.

Процес адаптації визначається суперечностями між вимогами дійсності та можливостями, здібностями, стилем діяльності особистості молодого вчителя.

Науковці (С.Вершловський, Г.Кондратьєва, А.Маркова, А.Семез, О.Шиян та ін.) розглядають процес адаптації у професійному становленні молодих спеціалістів як процес оволодіння знаннями, уміннями й навичками, нормами і функціями професійної діяльності. А.Семез зауважує, що це поняття має також психологічний аспект, який виявляється в розвитку стійкого позитивного ставлення до обраної професії, у появі суб'єктивного почуття задоволення цим видом діяльності [207, с. 56].

Українські вчені (І.Бойко, І.Булах, Л.Закутська, М.Левченко, О.Мороз, В.Розов, О.Скрипченко, Т.Яценко та ін.), розглядаючи проблему соціальної адаптації особистості в колективі, професійної адаптації молодого вчителя, визначають, що це не пасивне пристосування до колективу, а творчий комунікативний процес, вироблення нових способів взаємодії з середовищем. При цьому І.Бойко наголошує на позитивних і негативних чинниках адаптації молодого вчителя до школи, які впливають на його формування [18, с. 5-6].

Характеризуючи загальний стан розвитку сучасних психологічних досліджень проблеми адаптації, В.Ямницький відзначає, що відбулося розмежування понять «пристосування» і власне «адаптації». Зокрема науковцями (К.Альбуханова-Славська, Г.Балл, А.Реан, А.Налчаджян та ін.) відзначається розвиток досліджень у напрямі від пасивного пристосування до побудови системи продуктивної взаємодії особистості та середовища; перехід від кінцевої мети – досягнення гомеостатичної рівноваги, до кінцевої мети – самоактуалізації та самореалізації особистості в реальному соціальному середовищі [279]. Відтак, для молодих учителів важливим є саме процес адаптації до тих умов, які панують у певному загальноосвітньому навчальному закладі.

Зазначимо, що проблема адаптації молодих учителів до навчально-виховного процесу загальноосвітнього навчального закладу в умовах сьогодення є однією з нагальних проблем педагогіки та психології. Адже не таємниця, що випускники вищих педагогічних закладів освіти не бажають працювати у школі. Пов'язано це насамперед з матеріальними проблемами, соціальною незахищеністю вчителів, часто зневажливим ставленням до професії вчителя. Також у нових умовах роботи, зі зміною соціального статусу «вчорашній студент – учитель» виникають певні труднощі в молодих спеціалістів, особливо в перші роки їхньої самостійної роботи.

Адаптація визначається як складний багатогранний процес і результат установалення певних відносин між особистістю і соціальним середовищем. Відтак, специфіка взаємодії особистості і соціального середовища є основним чинником, що впливає на соціально-психологічну адаптацію, під якою розуміється особистісна адаптація, тобто адаптація особистості до соціальних проблемних ситуацій [23]. Зазначимо, що процес адаптації неможливий без активної діяльності самої особистості й усвідомлення нею необхідності само зміни, зважаючи на довкілля, що передбачає формування нових стилів поведінки, гармонізацію відносин з колегами, учнями, батьками та ін.

У філософії термін «адаптація» (від лат. *adaptio* – пристосовую) розуміється як процес пристосування системи до умов зовнішнього і внутрішнього середовища [209, с. 8]. Соціологи розглядають адаптацію як пристосування людини або групи людей до нового соціального середовища, а також і як пристосування до них цього середовища з метою співіснування та взаємодії [249].

Зокрема, соціальними психологами (Г.Андрєєва, І.Бойко, Н.Лукашевич, В.Немировський, В.Розов та ін.) адаптація розглядається як процес освоєння і засвоєння індивідом суспільних відносин, норм поведінки та системи цінностей.

В.Ямницьким розрізняються декілька форм прояву зазначеного феномена: з одного боку, адаптація є динамічним утворенням, безпосереднім процесом пристосування до умов зовнішнього середовища; з іншого – властивістю будь-якої живої саморегульовальної системи, що визначає стійкість її до умов впливу зовнішнього середовища [279].

У педагогіці адаптація визначається як процес або результат процесу пристосування працівника в початковий період його роботи на конкретному підприємстві до особливостей робочого місця та організації праці на виробництві [38].

Г.Балл визначає поняття «адаптація», як підкорення індивіда середовищу, котре від нього практично не залежить. У цьому разі середовище трактується ним як безпосереднє оточення індивіда або вважається досить обмеженим у просторі і часі [9].

На думку А.Семеза, адаптація – це пристосування організму, індивідуума, колективу до умов середовища, що змінюються, або до своїх внутрішніх змін, що призводить до підвищення ефективності їх існування і функціонування [207, с. 55].

Ми поділяємо думку В.Ямницького, який зауважує, що процес адаптації має багатфункціональний характер. Зокрема, адаптація є необхідною умовою і водночас засобом оптимізації взаємодії людини з

природою та соціальним середовищем; сприяє розвитку молодого фахівця і вдосконаленню довкілля; завдяки адаптації формується соціальна сутність особистості; вона є необхідною для оволодіння будь-яким видом діяльності [279].

Значну роль в адаптації молодого фахівця до нових умов роботи відіграє така його здібність, як адаптивність. Психологами адаптивність визначається як здібність людини пристосовуватися до невизначених умов середовища й ефективно функціонувати за нових обставин [95].

О.Саннікова зауважує, що процес професійного розвитку особистості має свою кінцеву мету: успішність і результативність діяльності з одного боку, і становлення особистості професіонала, її самоактуалізацію – з іншого. І якщо сформованість особистості професіонала визначається дозріванням і розвитком усіх елементів, що складають її структуру (виваженість професійно-важливих якостей особистості, наявність професійних знань, умінь, розвиненість потребово-мотиваційної сфери особистості і т. ін.), які в тій чи іншій мірі відповідають вимогам професії, то сформованість самої професійної діяльності визначається критеріями її успішності [201].

Саме поняття «успішність», зазначає вчена, неоднозначне. З одного боку, успішність відбиває об'єктивні показники ефективності діяльності, з іншого – суб'єктивне ставлення до себе. У цілому спостерігаються дві основні позиції, що виявляються на етапі адаптації до професійної діяльності, професійного спілкування: пасивна й активна, яка спрямована на пошук сфери діяльності, що найбільше відповідає індивідуально-типовим особливостям (або зміна сфери діяльності, або перетворення) особистості [201, с.51-52].

Схожу позицію має Е.Зеєр, який у своїх дослідженнях розглядає кризи професійного становлення, що характеризуються кардинальною перебудовою професійної свідомості, діяльності і поведінки особистості, зміни вектора її професійного розвитку. Він доходить висновку, що кризи професійного розвитку призводять до переорієнтації на нові цілі; до корекції і ревізії

соціально-професійної позиції, готують зміну способів виконання діяльності; до зміни взаємовідносин з людьми, які оточують; до зміни професії [57].

Важливим моментом під час адаптації є врахування того, що молодий учитель змінює й соціальне середовище, свій соціальний статус. Ми поділяємо думку А.Семеза, який розглядає соціально-професійну адаптацію вчителя як складову процесу його особистісного та професійного розвитку, що пов'язана з переходом із зони актуального розвитку вчителя в зону його потенційного розвитку. При цьому під зоною актуального розвитку вчителя розуміються ті особливості його особистісного і професійного розвитку, якими володіє вчитель на цьому етапі, а під зоною потенційного розвитку розуміються особливості особистісного і професійного розвитку вчителя, які найгостріше затребувані його взаємодією з освітнім середовищем [207, с. 57]. Відтак, зауважує вчений, професійно-педагогічна адаптація вчителя-початківця – це процес досягнення оптимальної відповідності професійно-педагогічної підготовленості вчителя, його особистісного професійного потенціалу вимогам, що ставляться до його педагогічної діяльності в умовах роботи школи [207, с. 61].

Під час адаптації відбувається знайомство і прийняття певних традицій, що панують у навчальному закладі, пристосування до вимог педагогічного колективу, особливостей організації навчально-виховного процесу школи, правил внутрішнього розпорядку тощо.

Звісно в ході адаптації, коли формується ставлення до професії, молодому спеціалісту необхідна цілеспрямована допомога, підтримка як з боку адміністрації, так і з боку педагогічного колективу, щоб у нього не виникло відчуття непотрібності, виникнення комплексу неповноцінності через побоювання, що він не так щось робить, неспроможний добре впоратися з покладеними на нього обов'язками.

Зауважимо, що точно встановити межі закінчення цього процесу неможливо. Тривалість періоду адаптації залежить насамперед від професійних та особистісних якостей молодого фахівця, а також від того,

наскільки своєчасно було надано йому допомогу. Підсумовуючи вищезазначене, ми доходимо висновку, що адаптація є важливою складовою у професійному становленні молодих учителів, ознаками якої є: пристосування до освітнього середовища загальноосвітнього навчального закладу; оволодіння його цінностями, традиціями, культурою, вимогами до професійної діяльності вчителя; оволодіння знаннями, уміннями й навичками, нормами і функціями педагогічної діяльності.

Іншою складовою процесу професійного становлення молодого вчителя, на нашу думку, є його самовизначення у професійній діяльності, що необхідне для усвідомлення своєї ролі, активної регуляції своїх педагогічних дій, розуміння власних прагнень, можливостей, наявності адекватної самооцінки, що є передумовою професійного становлення початківця. Отже, цілком очевидно, що процес самовизначення молодих фахівців постійно привертає увагу відомих науковців. Зокрема, своє відображення зазначена проблема набула у працях І.Кона, О.Кондратьєвої, М.Пряжнікова, О.Туриніної, П.Шавіра, О.Філіпова тощо.

О.Туриніна, досліджуючи психологічні особливості професійного самовизначення, зазначає, що у витоків теорії зазначеного процесу стоять А.Маслоу, К.Роджерс, Д.Сьюпер та інші вчені, переконанням яких було те, що для успішної діяльності необхідно вивчати особистість у всіх її багатогранних аспектах і на підставі цього розвивати й формувати соціально-активну поведінку [243].

У Всесвітній енциклопедії поняття «самовизначення» тлумачиться як процес і результат вибору особистістю своєї позиції, цілей і засобів самореалізації в конкретних життєвих обставинах; основний механізм набуття і прояву людиною свободи. І далі зазначається, що самовизначення особистості насамперед базується на виборі системи цінностей, з якими вона себе ідентифікує і які намагається втілити в повсякденне життя. Засобами самовизначення є послідовна рефлексія послідовних дій, оцінювання результатів ситуативної поведінки, аналіз результатів і наслідків самостійної

діяльності, встановлення обмежень на власні задуми у процесі їх реалізації [35, с. 893].

У соціальній психології, на нашу думку, дещо звужується визначення цього поняття, де наголошується на тому, що самовизначення особистості – це «вибір і утвердження власної позиції у проблемних та критичних соціально-значущих ситуаціях» [276, с. 403].

Н.Волянюк зазначає, що самовизначення – це знаходження, створення чи продукування психологічних засобів психічної активності для досягнення поставленої мети [33, с.8].

В умовах сьогодення заклики до гуманізації освіти, її олюднення безспірно, на думку Е.Карпової, замикаються на вчителі, адже усвідомити іншу людину особистістю можливо лише усвідомивши особистістю самого себе. Відтак, заміна суб'єкт-об'єктного ставлення суб'єкт-суб'єктним, що затверджується новою парадигмою педагогічної діяльності, сучасною теорією та практикою освіти висувають на перший план завдання особистісного становлення і професійного самовизначення вчителя, гармонізації його загальнолюдських, професійних та індивідуально особистісних ціннісних орієнтацій і світоглядних настанов [72, с. 87-88].

У процесі активної взаємодії з іншими людьми відбувається пізнання себе молодим учителем, своїх психічних та фізичних особливостей, формується ставлення до людей, до праці, до учнів, до самого себе. Самопізнання відбувається внаслідок рефлексії, самопостереження, самоаналізу своєї професійної діяльності.

На відміну від адаптації, процес самовизначення, на нашу думку, характеризується активною цілеспрямованою взаємодією зі шкільним оточенням (адміністрацією, колегами, учнями, батьками), прагненням виявити свою індивідуальність, добитися визнання, ствердити себе у своїх очах, набути певної соціальної та особистісної значущості. Загалом у цей період учитель-початківець цілком самостійно приступає до педагогічної діяльності, застосовуючи здобуті знання та вміння, набуваючи власного

досвіду організації навчально-виховного процесу.

З огляду на зазначене, ми вважаємо, що в ході самовизначення здійснюється формування індивідуального стилю діяльності молодого вчителя. Ученими (В.Безрукова, А.Маркова та ін.) формування індивідуального стилю вчителя-початківця ототожнюється з розвитком творчого потенціалу особистості, по мірі росту професіоналізму, особливо під час професійного становлення. На цьому етапі вчитель-початківець визначає для себе засоби та способи педагогічної діяльності, стиль спілкування з колегами, учнями та їхніми батьками, обирає певний ритм роботи, виявляє наявні прогалини у своїх знаннях і накреслює шляхи їх усунення. У цей період відбувається формування ціннісних настанов молодого вчителя, його професійні переконання, що впливають на всю майбутню педагогічну діяльність.

І.Кулагіна та Л.Фрідман визначають чотири види стилів діяльності вчителя.

1. Емоційно-імпровізаційний, який характеризується тим, що вчитель недостатньо адекватно відносно кінцевих результатів планує свою роботу, і хоча його діяльність високо оперативна, на уроках часто змінюються види роботи, проте багатий арсенал використовуваних методів навчання має низьку методичність, його діяльність заснована, здебільшого, на інтуїції, підвищеній чутливості, залежить від ситуації на уроці тощо.
2. Емоційно-методичний. У разі такого стилю в діяльності вчителя вже присутній момент рефлексії, однак переважає все ж таки інтуїція. Учитель тривожний, чутливий до змін на уроці.
3. Розсудливо-імпровізаційний, коли для вчителя характерні орієнтація на процес та результат навчання, йому притаманні адекватне планування, оперативність, поєднання інтуїтивності і рефлексивності, натомість він не завжди дотримується високого темпу в проведенні уроків, він менш чутливий до змін ситуації на уроці, для нього характерними є обачливість, традиційність.

4. Розсудливо-методичний, за якого вчитель виявляє консервативність у використанні засобів і способів педагогічної діяльності. Для нього характерна висока методичність, однак вона поєднується з малим, стандартним набором методів навчання. Учитель такого типу відрізняється рефлексивністю, незначною чутливістю до змін ситуацій на уроці, обачливістю у своїх діях [251, с. 270-271].

М.Євтухом уведено поняття педагогічного іміджу, який він розглядає як категорію, що характеризує стиль професійно-педагогічної діяльності, манеру спілкування, вміння індивідуалізувати свій образ, надавати йому естетичної виразності. У зв'язку з цим молодому вчителю треба володіти спеціальними технологіями самопрезентації, індивідуалізації власного стилю роботи, щоб добитися визнання, підвищити репутацію, зміцнити авторитет, переконати громадськість у доцільності й корисності своєї діяльності [197, с. 72].

Погоджуючись з ученим, О.Пехота розглядає професійну індивідуальність учителя як багатоструктурне утворення, куди входять індивід, особистість і суб'єкт педагогічної діяльності. Відповідно вона має три важливих взаємопов'язаних компоненти: індивідуальний – природна біологічна, психофізіологічна основа вчителя; особистісний – система професійно вагомих відносин; суб'єктний – спосіб взаємодії (характер професійної діяльності) у професійно значущому середовищі, коли ініціатива щодо створення системи раціональних прийомів діяльності переходить до вчителя. Вчена зауважує, що в цілому індивідуалізація як система професійного розвитку – це комплекс педагогічних умов, у рамках якого цілеспрямовано формується стиль педагогічної діяльності вчителя, здійснюється формування потреб і здатностей до професійного зростання (за О.Пехотою [175, с.76-77]).

З огляду на вищезазначене, ми вважаємо, що індивідуальний стиль учителя – це система поведінки, вироблення індивідуальних прийомів і методів, що забезпечують успішне виконання ним професійної діяльності і

забезпечують особистісно-професійний розвиток.

Тому в ході процесу самовизначення важливим завданням керівництва загальноосвітнього навчального закладу, на нашу думку, є допомога молодому вчителю презентувати себе, надати йому можливість максимально ефективно використати свої можливості, здібності в безпосередній роботі як з учнівським, так і педагогічним колективом.

Підсумовуючи вищезазначене, під самовизначенням ми будемо розуміти процес, який формує в молодого вчителя позитивне ставлення до професії, допомагає оцінити свою діяльність порівняно з діяльністю інших учителів і визначити свою роль у цій сфері діяльності. Ознаками самовизначення, на нашу думку, виступають: вибір особистістю своєї позиції, цілей і засобів самореалізації в конкретних життєвих обставинах; вибір системи цінностей, з якими вона себе ідентифікує і які намагається втілити в повсякденне життя; пізнання себе, своїх психічних та фізичних особливостей.

У тому разі, коли вчитель знає, якими якостями повинен володіти, коли усвідомлює, як вони в нього розвинені, він може визначити подальші кроки самореалізації у професійній діяльності. З огляду на зазначене, у процесі професійного становлення нами виокремлено й таку складову, як самореалізація. Зауважимо, що зазначені складові є взаємопов'язаними і взаємозалежними. Адже від того, яку позицію обере для себе молодий фахівець, які соціальні і професійні цінності в нього сформується під час самовизначення, залежатиме процес його самореалізації у професійно-педагогічній діяльності.

Досліджуючи психологічні особливості забезпечення особистісної самореалізації майбутніх психологів у процесі фахової підготовки, Л.Мова зазначає, що корінням ідеї самореалізації є ідеї А.Адлера. В подальшому вони були впроваджені в концепціях самореалізації К.Хорні, самоактуалізації К.Гольдштейна та А.Маслоу, в основі яких лежать потреби росту, розвитку і самовдосконалення особистості. Усі ці концепції, зауважує вчена, описують

дуже близькі явища: повну реалізацію наших справжніх можливостей (К.Хорні), прагнення людини до найбільш повного виявлення і розвитку своїх можливостей і здібностей (К.Роджерс), внутрішню активну тенденцію розвитку себе, начебто щире самовираження (Ф.Перлз), прагнення людини стати тим, чим вона може стати (А.Маслоу) [128, с. 7].

Тобто, виходячи з позицій зазначених учених, у період професійного становлення вчителів-початківців у загальноосвітньому навчальному закладі необхідно створити належні умови, що сприятимуть професійній самореалізації молодого спеціаліста, розкриттю його індивідуальних здібностей.

Самореалізація вчителя розглядається З.Курлянд як внутрішня потреба особистості до повного розкриття своїх потенційних можливостей. При цьому, зауважує вчена, якщо в учителя спостерігається регресивний варіант самореалізації, то він характеризується інертністю, ригідністю, самовдоволеністю, закритістю до нового, внаслідок чого виникає бажання зберігати отриманий рівень знань, умінь і навичок не приймати нічого нового, а це в кінцевому результаті призводить до неповного самовираження у професійній діяльності, що викликає незадоволеність нею.

Натомість, продовжує З.Курлянд, прогресивний варіант особистісної самореалізації спрямований на самостворення особистості в різних сферах, на творчість. Творчий характер педагогічної діяльності мобілізує всі психічні сфери особистості, налаштовує її на відкритість до інновацій, унаслідок чого людина стає більш мобільною й у професійному плані, спрямовується на професійне зростання [102].

М.Шевандрін зауважує, що потреба в самоствердженні під час самореалізації виявляється у прагненні людини реалізувати свій особистісний потенціал (запас життєвої енергії, задатки, здібності). Відтак, повинні створюватися такі умови, завдяки яким людина може стати тим, ким вона здатна стати, тобто самореалізуватися [266, с. 10].

Г.Гребенюк продовжує цю думку, зауважуючи, що ствердження

людиною себе відбувається постійно, розширюється взаємодія із середовищем та її сфери, діапазон і характер самореалізації, розвивається свідомість. Мірою становлення та розвитку особистості в її прямуванні шаблонами соціального самоствердження є зростання значущостей соціальних ролей і функцій [39,с.68].

Досліджуючи проблему підготовки майбутніх учителів іноземних мов до професійної самореалізації у процесі вивчення фахових дисциплін, І.Лебедик доходить висновку, що в центрі педагогічної концепції самореалізації знаходиться віра в індивідуальний досвід людини та її здатність до саморозкриття, у можливість вияву в собі унікальної й неповторної сутності, у визначенні напряду і засобів особистісного зростання. Тут здійснюється, на думку автора, вплив соціально-професійних вимог на самооцінку, самоствердження, самовизначення, професійну самосвідомість, на мотивацію досягнень у професії, на цілі професійного зростання [111, с.7].

Значною мірою успішність процесу самореалізації залежить від задоволеності молодого фахівця своїм станом у колективі, результатами власної діяльності. Не останню роль тут відіграє доброзичлива соціально-психологічна атмосфера, яка повинна панувати в шкільному колективі. Провідну роль у процесі самореалізації відіграє самоосвіта, в ході якої накопичується творчий потенціал особистості вчителя-початківця.

У професійній діяльності для педагога важливим є постійне самовдосконалення, що сприяє розвитку тих якостей, що забезпечують успіх у роботі. Цей процес передбачає обов'язкове підвищення рівня професійних знань і вмінь, зважаючи на постійний розвиток виробництва, досягнення науки та техніки, вимагає від учителя опанування нових педагогічних технологій, обізнаності про нові винаходи як педагогічної, так і інших наук. Зазначене дозволяє стверджувати, що успішне вирішення нових, більш складних завдань, що постають перед сучасним учителем, стає неможливим без застосування новітніх досягнень науки.

Отже, постійне оновлення і поглиблення професійних знань, удосконалення особистісних якостей, необхідних для здійснення педагогічної діяльності, повинне стати потребою молодого вчителя.

У зв'язку з цим, процес професійного самовдосконалення, на думку З.Курлянд, повинен узгоджувати розвиток особистісних професійно-значущих якостей з вимогами, які ставить суспільство до фахівця. В основі цього процесу знаходиться психічний механізм постійного подолання внутрішніх суперечностей між наявним рівнем професіоналізму і тим, якого людина прагне досягти. З огляду на зазначене, вчена доходить висновку, що основою самовдосконалення є різниця між «Я – реальним професійним» і «Я – ідеальним професійним», і наскільки особистість усвідомлює цю різницю, залежить її професійне зростання і формується потреба в самовдосконаленні [103, с. 19-20].

Проте, як зазначають психологи (О.Саннікова), не всі знання, не всі відомості, що поступають із довкілля, відбиваючись у свідомості індивіда, приймаються, переживаються ним, стаючи частиною особистості. Людина може бути частиною, «інформаційним носієм» певних відомостей, моральних, етичних норм, професійних знань тощо, але при цьому зовсім не користуватися ними, не приймати й не переживати їх. У цьому разі знання, у тому числі і професійні, залишаються на рівні декларації, тобто відсторонені від особистості і не використовуються професіоналом у повній мірі [203, с. 51-52]. На нашу думку, такий учитель залишається на рівні лише транслятора знань, не вбачаючи сенсу подальшого вдосконалення своїх професійних знань.

У ході самореалізації у професійній діяльності важливим є розвиток педагогічного мислення. М.Євтух вважає, і ми з ним повністю згодні, що педагогічне мислення передбачає нестандартний, пошуковий підхід до будь-яких проблем організації та проведення педагогічного процесу і постійне його вдосконалення [52, с. 171]. Саме на цьому етапі в молодих учителів формуються навички аналізу навчально-виховних заходів з позиції сучасних

досягнень психологічної, педагогічної, соціологічної та інших наук, вони набувають свій власний педагогічний досвід, намагаються творчо використовувати передовий педагогічний досвід своїх колег та інших учителів.

Ще одним важливим аспектом процесу самореалізації, на нашу думку, є формування професійної свідомості вчителя-початківця. Н.Волянюк зауважує, і ми цілком погоджуємося з цим твердженням, що професійна самосвідомість відіграє роль передумови цілеспрямованого планування суб'єктом власної стратегії вектора професійного розвитку. Базові життєві орієнтації, продовжує науковець, визначають напрям реалізації потенціалу спеціаліста у процесі професійного становлення й зумовлюють міру його активності в побудові власної життєдіяльності. Джерелом активності суб'єкта виступає його система активно-пошукових ставлень до подій, явищ, людей і до самого себе [33, с.9].

В.Радул зазначає, що розкриття творчого потенціалу особистості, творча самореалізація у професійній діяльності є важливою умовою зростання її професіоналізму [187]. Відтак, процес професійної самореалізації вчителя неможливий без постійного самовдосконалення, максимальної реалізації всіх його можливостей, творчого ставлення й підвищення продуктивності педагогічної діяльності, визначення шляхів досягнення професіоналізму.

З огляду на це, перед молодими вчителями постає завдання аналізу власної діяльності та співставлення його результатів з очікуваними, усвідомлення своїх справжніх здібностей, визначення необхідності неперервної освіти, постійного підвищення кваліфікації, що, на нашу думку, має важливе значення для подальшої педагогічної діяльності вчителя-початківця.

Зауважимо, що повне занурення у професійне життя, задоволеність обраною професією, усвідомлена професійна позиція, постійне підтвердження своєї професійної вагомості, потрібності і корисності

призводять до виникнення особливого емоційного стану – професійного оптимізму. Всі ці професійно обумовлені зміни допомагають професійному самоствердженню, констатують самовизначення особистості у професійній культурі, сприяють самореалізації у професії й означають повну інтеграцію у професійне середовище [182, с. 16].

Відтак, процес самореалізації вчителя-початківця характеризується задоволенням педагогічною діяльністю, установленням певних стосунків з педагогічним оточенням (учителями, учнями та їхніми батьками), виробленням стійкої потреби в постійному самовдосконаленні задля досягнення певних результатів у професійній діяльності, здобуття особистісної значущості. Ознаками процесу самореалізації є: потреба у професійному самовдосконаленні; творчий характер педагогічної діяльності; створення індивідуального стилю професійної діяльності.

З огляду на зазначене, ми доходимо висновку, що процес професійного становлення молодого вчителя містить такі складові, як адаптація, самовизначення й самореалізація, результатом розвитку яких є відповідний рівень професійного становлення.

На нашу думку, процесу професійного становлення молодих учителів сприятиме впровадження в загальноосвітньому навчальному закладі відповідних педагогічних умов.

1.3. Педагогічні умови, що сприяють професійному становленню молодих учителів у загальноосвітньому навчальному закладі

Якщо звернутися до словників, то ми можемо констатувати, що поняття «умова» дещо по-різному в них тлумачиться. Так, у словнику С.Ожегова зазначено, що умова – це «... обставини, за яких відбувається чи залежить будь-що» [143].

Психологи визначають умову як сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що ймовірно впливає на розвиток конкретного

психічного явища [223, с. 243].

Філософами зазначається, що умови виражають ставлення предмета до явищ, які його оточують, без яких він існувати не може [249].

Педагоги вважають, що явище є умовою в тому разі, коли воно обумовлює існування іншого (за З.Курлянд [101]). Відтак, ми доходимо висновку, що умови – це обставини, які певною мірою впливають на розвиток особистості.

Стосовно поняття «педагогічні умови», то сучасними вченими (Ю.Бабанський, К.Конюхов, З.Курлянд, К.Недялкова, В.Стасюк, О.Цокур, Л.Яновська та ін.) вони трактуються як певні обставини, за яких найбільш ефективно відбувається якийсь процес.

Так, О.Цокур розглядає педагогічні умови як зовнішню передумову для існування й розвитку явищ [258, с. 23].

За В.Стасюк педагогічні умови – це обставини, за яких залежить і відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей [132, с.5].

К.Недялкова конкретизує, що педагогічні умови – це зовнішні стосовно особистості обставини середовища навчання і виховання, що є причиною якісних змін особистості учня (студента) [138, с. 6-7].

На думку Л.Яновської, педагогічні умови – це сукупність обставин, об'єктів і мір, що необхідні для здійснення досліджуваного процесу [280].

Є.Подтергера у своєму дослідженні доходить висновку, що педагогічні умови є взаємопов'язаними обставинами, обстановкою чи способом упорядкування і тривалого існування педагогічного процесу, що утворюють певну систему, рівень складності якої розкривається через їхні зв'язки (зв'язки взаємодії, перетворення, функціонування, розвитку, управління), за рахунок яких утворюється означена система, і які проявляються у взаємозумовленості та взаємовпливовості педагогічних явищ, що виникають унаслідок запровадження цих умов і призводять до підвищення

результативності процесу [178, с. 170].

О.Пенчук педагогічні умови розуміє як сукупність взаємопов'язаних передумов, необхідних для створення цілеспрямованого освітнього процесу певної професійної підготовки [166].

Узагальнюючи вищезазначене, в аспекті нашого дослідження під педагогічними умовами ми будемо розуміти зовнішні обставини, які, впливаючи на особистісний і професійний розвиток молодого вчителя загальноосвітнього навчального закладу, забезпечують результативність процесу його професійного становлення і сприяють його професійному та особистісному росту в педагогічній діяльності.

Педагогічними умовами, що сприяють професійному становленню молодих учителів у загальноосвітньому навчальному закладі, на нашу думку, є: створення сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі загальноосвітнього навчального закладу, спрямованого на співтворчість учителів з різним стажем роботи; удосконалення системи педагогічного наставництва в загальноосвітньому навчальному закладі шляхом створення відповідної школи; залучення молодих фахівців до науково-методичної діяльності загальноосвітнього навчального закладу в межах роботи цільової комплексної школи молодого вчителя.

1.3.1. Створення сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі загальноосвітнього навчального закладу, спрямованого на співтворчість учителів з різним стажем роботи. Гарний учитель, підкреслював В.Сухомлинський, не завжди приходить до школи з уже готовими якостями. Тому необхідна копітка робота з цією людиною, і вона стає гарним учителем насамперед завдяки обстановці творчої праці педагогічного колективу й учнів [234, с. 44].

Цілком погоджуючись з видатним педагогом, на нашу думку, успішність педагогічної діяльності багато в чому залежить від тих міжособистісних стосунків, що склалися в педагогічному колективі

загальноосвітнього навчального закладу. Адже лише за сприятливих умов у педагогічному колективі утверджується атмосфера взаєморозуміння, співробітництва, взаємодопомоги, самореалізації особистості вчителя (за Н.Волковою [32, с. 60]).

Зауважимо, що проблема створення доброзичливого клімату в колективі постійно привертає увагу науковців, хоча вони дещо по-різному ставляться до його визначення: як гуманізації середовища (Ш.Амонашвілі, І.Песталоцці, В.Сухомлинський та ін.), впливу соціального середовища на розвиток особистості (Л.Буєва, А.Макаренко, С.Шацький та ін.), управління самоосвітою педагогічних кадрів (С.Вершловський, Л.Карпова, Ю.Кулюткін, Г.Сухобська тощо), процес взаємодії і міжособистісних стосунків (Ю.Бабанський, В.Кан-Калік, Н.Кузьміна, Б.Лихачов, І.Підкасистий, В.Сухомлинський, Г.Щедровицький та ін.).

Так, В.Сухомлинський наголошував на тому, що жодний учитель не може бути універсальним втіленням усіх достоїнств. В кожному з них щось переважає, кожний, маючи неповторну живинку, здатний більш яскраво і повно розкрити, виявити себе в певній сфері життя. Водночас, кожний повинен бути часткою єдиного цілого – джерела інтелектуальної, моральної, естетичної, фізичної, психічної, емоційної культури [234, с. 321].

Досліджуючи процес розвитку особистості в колективі, В.Радул акцентує на тому, що колектив має великі можливості як засіб втілення в індивідуальну свідомість суспільних ідеалів і цінностей, колективістської психології, а також як інструмент індивідуального становлення особистості вчителя. При цьому, стверджує автор, соціальний розвиток кожного вчителя необхідний для розвитку самого колективу, його якісного стану [187].

Вищезазначене дає підставу стверджувати, що організація ефективної професійної діяльності педагогічного колективу загальноосвітнього закладу багато в чому залежить від того, наскільки кожний з учителів буде комфортно почуватися в колективі, від єдності зусиль, спрямованих на виконання загальної мети діяльності на підставі почуття активної участі у спільній

діяльності, задоволеності від міжособистісних відносин у колективі, бажанні постійно розвиватися й удосконалюватися.

З огляду на це, створення доброзичливого, творчого соціально-психологічного клімату в загальноосвітньому навчальному закладі, на нашу думку, є необхідною педагогічною умовою, що сприятиме успішному протіканню процесу професійного становлення молодих учителів.

У педагогічному словнику соціально-психологічний клімат визначається як вид психологічного клімату, що викликаний міжособистісними відносинами. Важливими факторами соціально-психологічного клімату є психологічна сумісність членів групи і чіткість розподілу ролей. Доброзичливий клімат передбачає усталені позитивні емоції в усіх членів колективу, а також високий рівень взаємної поваги й довіри, вимогливості та принциповості, що виражають сутність творчого клімату, створюють найбільш сприятливі умови для інтенсифікації ділових контактів співробітників, тобто повної психологічної сумісності [226, с. 761].

Н.Волкова розглядає соціально-психологічний клімат у колективі як стан міжособистісних стосунків, що виявляється в сукупності психологічних умов, які сприяють або перешкоджають продуктивній діяльності колективу [32, с. 64]. На думку вченої, сприятливий соціально-психологічний клімат характеризують:

- довіра, доброзичливість, чуйність, висока взаємовимогливість і ділова критика; вільне висловлювання власної думки від час обговорення питань, що стосуються колективу;
- відсутність тиску керівника на підлеглих і визнання за ними права приймати важливі для колективу рішення;
- поінформованість усіх про завдання колективу і стан їх виконання, можливість займати активну позицію у процесі ділового спілкування в колективі;
- наявність умов для активної професійної і творчої діяльності, самореалізації, самоствердження, саморозвитку кожного працівника;

- задоволення роботою та належністю саме до цього колективу;
- взаємодопомога членів колективу в критичних ситуаціях;
- прийняття індивідами на себе відповідальності за справи у колективі;
- уболівання за честь колективу, сприяння його розвитку [32, с. 65].

З педагогічної позиції Н.Щуркова визначає соціально-психологічний клімат у групі як феномен, як динамічне поле відносин, в якому розгортається групова діяльність і що визначає самопочуття особистості, міру прояву особистісного «Я», а, отже, і розвиток кожного. До структури соціально-психологічного клімату авторка відносить ставлення членів групи до Людини, до справи, що виконується, до групи в цілому, до самого себе, до подій, що відбуваються у групі, до керівника, до соціальних цінностей тощо. При цьому, науковець зазначає, що сприятливим є той клімат, коли особистість відчуває себе захищеною, «прийнятою» групою, має можливість і прагнення позитивно виявити своє «Я», активно вступає в діяльність і спілкування, а, отже, інтенсивно розвивається [275, с.98].

Схожої думки щодо визначення соціально-психологічного клімату групи дотримується П.Підкасистий, який розглядає його як механізм формування колективу, що складається зі стійких відносин групи до людини і справи, яка поєднує членів групи, до керівника групи, а також до подій, що відбуваються як у групі, так і за її межами. Характерними ознаками сприятливого соціально-психологічного клімату вчений виокремлює:

- доброзичливість як розцінювання поведінки будь-якого члена групи в сприятливому для нього сенсі;
- захищеність як безумовну відсутність агресії на адресу будь-якої людини і готовність надати допомогу;
- працездатність як творчу активність групи, за наявності позитивної мотивації й мобільності групи;
- ініціативність як індивідуальну активність кожного члена групи і вільний вияв особистісного «Я»;
- мажор і оптимізм як прагнення групи до радісних перспектив [158].

Психологи (Б.Паригін, В.Покровський, В.Шепель та ін.) аналізують соціально-психологічний клімат через стиль взаємовідносин людей, що знаходяться в безпосередньому контакті один з одним. Існує також думка (А.Коган, В.Косолапов, О.Щербань), що клімат необхідно розглядати крізь призму соціальної та психологічної сумісності членів групи, їхньої морально-психологічної єдності, згуртованості, наявності загальних думок, звичаїв та традицій.

За Є.Кузьмінім соціально-психологічний клімат – це є стала система взаємин, що виявляється в пануючому умонастрої, задоволенні роботою, стабільності й зростанні кадрів, єдності колективних й особистих цілей, зближенні офіційних й неофіційних взаємин на діловій основі [97, с. 109].

Як ми бачимо, науковцями достатньо близько за значенням визначається сутність поняття «соціально-психологічний клімат». Аналізуючи наукову літературу, ми дійшли висновку, що в тому разі, якщо в колективі створений сприятливий соціально-психологічний клімат, то він стає засобом професійного й особистісного становлення молодого спеціаліста, тобто успішна професійна діяльність молодих учителів значною мірою залежить від того, наскільки безпечно і комфортно вони почувуються в педагогічному колективі.

Ми поділяємо і в дослідженні будемо дотримуватися визначення М.Молочко, яка розглядає соціально-психологічний клімат педагогічного колективу як складну інтегровану характеристику колективу, що емпірично виявляється в домінуючому відносно стійкому груповому настрої, який є результатом відображення членами колективу міжособистісних взаємин, що опосередковані цілями й змістом професійно-педагогічної діяльності та специфікою роботи певного навчального закладу [131, с. 5].

Значну роль у створенні сприятливого соціально-психологічного клімату, на думку Г.Андреєвої і О.Донцова, відіграє морально-психологічна позиція членів групи, що передбачає:

– захищеність і рівноправність особистості у колективі,

- задоволеність кожного учасника колективного життя й діяльності тим впливом, який колектив здійснює на розвиток його морально-вольової сфери та здібностей,
- задоволеність допомогою з боку колективу у здійсненні особистістю різних соціальних ролей, в реалізації життєвих планів,
- наявність у кожного члена колективу почуття відповідальності перед колективом,
- активна діяльність для досягнення цілей колективу,
- внутрішнє прийняття кожною особистістю офіційної колективної думки і принципу колективістських взаємовідносин,
- збіг позицій особистості з цілями колективу, прив'язаність до колективу, переживання почуття радості, підйому й натхнення від приналежності до цього колективу [123].

Близьким до поняття соціально-психологічного клімату в загальноосвітньому навчальному закладі є поняття сприятливого навчально-виховного середовища. Досліджуючи сприятливе навчально-виховне середовище, О.Макагон доходить висновку, що це таке середовище, в якому взаємодія всіх суб'єктів педагогічного процесу має своїм результатом їхнє духовне, інтелектуальне, моральне, естетичне, фізичне взаємозбагачення, сприяє розвитку творчого потенціалу, самореалізації особистості, формує готовність до особистісного самовдосконалення, забезпечує реалізацію співтворчості в межах гуманістичної парадигми [116, с.50-51].

Відтак, ми доходимо висновку, що в будь-якому професійному колективі створення сприятливого соціально-психологічного клімату відіграє важливу роль. Зважаючи на те, що педагогічна діяльність учителів загальноосвітнього навчального закладу має за мету засвоєння найбільш раціональних методів і прийомів навчання і виховання учнів; підвищення рівня загальнодидактичної та методичної підготовленості педагога до організації і проведення навчально-виховної роботи; обмін досвідом між членами колективу, вияв і пропагування актуального педагогічного досвіду,

ми доходимо висновку, що значна увага з боку керівництва школи повинна приділятися налагодженню позитивних взаємовідносин між членами педагогічного колективу.

Успішне розв'язання науково-дослідницьких завдань, поставлених перед колективом загальноосвітнього навчального закладу, залежить від того, наскільки учасники педагогічного процесу можуть взаємодіяти між собою, наскільки кожний з учителів буде комфортно почувати себе в колективі, від єдності зусиль, спрямованих на виконання загальної мети діяльності на підставі активної участі у спільній діяльності, почуття задоволеності від міжособистісних відносин у колективі.

На думку Н.Волкової, взаємодія вчителів, залежно від того, наскільки вони дотримуються інтересів один одного, може розгортатися на таких засадах:

- 1) співробітництво – взаємодія, за якої педагоги сприяють задоволенню інтересів один одного, дотримуються приблизного паритету, об'єднують зусилля добровільно, спираючись на усвідомлення значення і необхідності розв'язання спільного завдання, на прагнення допомогти іншим учасникам спільної справи. Між ними виникають взаємні обов'язки і відповідальність;
- 2) суперництво – боротьба учасників взаємодії за реалізацію своїх інтересів, утвердження своєї позиції;
- 3) домінування – підкорення своїм інтересам партнера по взаємодії з використанням слабкості його позиції [32, с. 62].

У колективі, що працює на засадах співробітництва вчитель відчувається більш впевнено, має прагнення максимально розкрити свій внутрішній потенціал, принести найбільше користі у спільній діяльності. Під впливом доброзичливої взаємодії відбуваються глибокі якісні зміни в духовному світі вчителя, формуються правильне розуміння громадського обов'язку, об'єктивна самооцінка вчинків з позицій суспільно значущих інтересів [32, с. 65].

Підсумовуючи висловлене вище, ми доходимо висновку, що соціально-психологічний клімат значно впливає на розвиток професійних здібностей молодих фахівців, їхню задоволеність своєю педагогічною діяльністю, яка ґрунтується на засадах ділового спілкування, довіри, взаємовідносин, що складаються в учителів-початківців зі своїми старшими, більш досвідченими колегами. Зазначене дає можливість без боязкості висловлювати свою думку, розкрити свій творчий потенціал і виробити індивідуальний стиль діяльності тощо.

Отже, успішність професійної діяльності молодих спеціалістів залежить від того, наскільки позитивний соціально-психологічний клімат створено в навчальному закладі, яка атмосфера в ньому панує, наскільки доброзичливо ставляться члени колективу один до одного, наскільки вони відповідальні за результати своєї праці.

На підставі вищезазначеного ми доходимо висновку, що створення доброзичливого соціально-психологічного клімату в загальноосвітньому навчальному закладі є необхідною педагогічною умовою, що сприяє професійному становленню вчителів-початківців.

1.3.2. Організація педагогічної школи наставництва в загальноосвітньому навчальному закладі. Наставництво – явище не нове. Дуже поширеним рух наставництва був у 30-60-ті роки ХХ століття, однак з плином часу наставництво поступово втрачало свою значущість. Сьогодні проблема наставництва знову привертає увагу науковців.

Досліджуючи питання наставництва, Т.Осипова зазначає, що донедавна під наставником розумілася мудра людина, з великим життєвим та професійним досвідом, яка не тільки розкривала своєму підопічному таємниці професійної майстерності, але й наставляла його «по житті», впливала на становлення молодого людини як особистості [149]. Це визначення якостей наставника не втратило своєї актуальності й сьогодні.

Поняття «наставник» у довідковій літературі тлумачиться по-різному:

- як той, хто дає поради, навчає; порадник, учитель [141, с. 800];
- як особа, що здійснює індивідуальне чи групове професійне навчання безпосередньо на робочому місці [226, с. 480];
- як вихователь, учитель [222, с. 631];
- як людина, що поряд із навчанням професії вводить нового робітника у сферу соціально-психологічних стосунків, через які відбувається реалізація професійної ролі робітника [38, с. 227].

Наставник (*mentor*) – співробітник організації чи інший індивід, що виступає як взірець рольової моделі, що ділиться з іншим співробітником (протеже) цінними порадами відносно виконуваних ролей і стереотипів поведінки [238].

Процес наставництва в сучасному словнику з педагогіки визначається як одна з форм передачі педагогічного досвіду, в ході якої педагог-початківець практично засвоює професійні прийоми під безпосереднім керівництвом педагога-майстра [226, с. 480-481].

Т.Осіпова, розглядаючи сутність понять «наставництво» і «наставник», зазначає, що неабияку роль у цьому процесі відіграє особистість наставника, який повинен бути людиною гуманною, «в якій на вищому рівні розвинена любов до людей, толерантність, повага до іншої особистості, м'якість і чутливість у людських відносинах». У навчально-виховному процесі вищого навчального закладу педагогічне наставництво тлумачиться нею як діяльність викладача, який виходячи з позицій особистісно-орієнтованого виховання, персоналістичного підходу до розвитку особистості, ґрунтуючись на принципах толерантності, активності і творчості майбутніх фахівців, спрямовує їх на особистісний і професійний розвиток [149, с. 71].

Цілком погоджуючись з думкою вченої, ми визначаємо наставництво в сучасному загальноосвітньому навчальному закладі як процес, що сприяє адаптації вчителя-початківця до реальних умов педагогічної праці, формуванню позитивного ставлення до своєї професії, виникненню відчуття психологічного комфорту в нових незвичних умовах психолого-педагогічного

середовища навчального закладу, встановленню доброзичливих взаємовідносин із суб'єктами навчально-виховного процесу, спрямуванню на самовизначення й самореалізацію у професійній діяльності.

Учені (В.Кричевський, О.Лебедєв, Н.Немова, В.Сухобська, В.Сухомлинський та ін.) розглядають наставника як досвідченого педагога, консультанта, що надає допомогу не лише у професійному становленні молодих фахівців, а й сприяє їхньому духовному, інтелектуальному, моральному розвитку, орієнтує на здоровий спосіб життя, допомагає у вирішенні складних життєвих ситуацій.

Аналізуючи психолого-педагогічну літературу стосовно періоду адаптації вчителя-початківця в реальних умовах навчально-виховного процесу сучасного загальноосвітнього закладу, ми дійшли висновку, що значну роль у протіканні цього процесу відіграє педагог-наставник. Так, у загальноосвітньому навчальному закладі наставником повинна призначатися людина зі стажем роботи не менше 5 років, яка готова поділитися своїми знаннями з молоддю, має потребу допомогти молодому вчителю розкрити свої можливості, забезпечити моральну й емоційну підтримку. Водночас, наставник повинен допомогти своєму підопічному виявити помилки, осмислити їх, подолати труднощі, які часто виникають на шляху молодого вчителя, особливо на перших етапах його самостійної роботи, зміцнювати мотивацію на професійну діяльність.

Зазначимо, що до наставника ставляться й певні вимоги. Насамперед педагог-наставник – це кваліфікований фахівець, який відчуває потребу і вмотивований на передачу свого досвіду молодому вчителю. Натомість, на нашу думку, педагог-наставник повинен не лише майстерно володіти методикою викладання свого предмету, новітніми інноваційними технологіями організації навчального процесу, але й бути високоморальною, комунікабельною, творчою й доброзичливою особистістю, що в будь-який момент може дати пораду, допомогти у вирішенні проблем, які виникають у молодого вчителя як у професійному, так і в особистому житті.

Спілкування з педагогом-наставником повинно викликати в молодих учителів позитивні емоції, що виражаються в радості, задоволенні, симпатії, захопленні, вдячності, повазі внаслідок взаємодії з ним. Наставництво вимагає значних відшкодувань часу і сил. Ефективність наставництва залежить від здатності керівництва навчального закладу створити відповідні умови і сформуванню високого рівня зацікавленості в цій діяльності вчителів, які виконують роль наставника. Відтак, наставник повинен бути другом, порадником, консультантом, помічником.

На жаль, у сучасних умовах відсутність відповідних документів, що регламентують діяльність наставників, призводять до хаосу і формального виконання функцій наставника. Як наслідок, наявна невизначеність обов'язків та міри відповідальності наставника, розмиті завдання, що пов'язані з професійною підготовкою молодих учителів, відсутність чіткої відповідальності адміністрації навчального закладу перед наставником.

Зазначимо також, що дуже часто досвідчені вчителі не сприймають своїх молодих колег як рівноправних партнерів. Типовим для них є ставлення до вчителів-початківців як до «великих учнів». При цьому виникає небезпека затримки формування активної позиції молодих учителів, появи в них активної позиції, боязкості самостійних дій, унаслідок чого наставницька діяльність не стає джерелом творчого росту як молоді, так і самих досвідчених учителів.

У межах нашого дослідження зазначимо, що в ході адаптації до умов діяльності вчитель-початківець зустрічається з певними труднощами, його діяльність, здебільшого, має споглядальний характер, має за мету засвоєння досвіду педагога-наставника, наслідування йому. Під час процесу самовизначення роль наставника полягає в тому, щоб допомогти своєму молодому колезі зрозуміти, осмислити все те, що він сприйняв, виробити власну позицію, індивідуальний стиль педагогічної діяльності, сприяти формуванню стійкого позитивного ставлення до професії. Процес самореалізації характеризується вдосконаленням професійних умінь,

набуттям власного педагогічного й життєвого досвіду, пошуком нових методів і прийомів, що використовуються в організації навчально-виховного процесу.

Відтак, наставником у загальноосвітньому навчальному закладі повинен призначатися педагог, який добре володіє методикою викладання своєї дисципліни; обізнаний з новинками в галузі педагогіки і психології; комунікабельний, який вміє налагоджувати міжособистісні стосунки; бере участь у науково-методичній роботі, працює над розробкою певної педагогічної теми; орієнтований на передачу свого досвіду, виявляє зацікавленість у проблемах інших педагогів і надає свою допомогу в разі потреби. Отже, наставництво – це не лише проста передача певних знань, це значна моральна підтримка. Молодий учитель повинен бути впевнений у тому, що він завжди може звернутися до свого наставника не лише з професійних питань, але й отримати пораду з особистих проблем.

Уже під час проходження студентами педагогічної практики в навчальному закладі до них прикріплюються вчителі-наставники, завданням яких є не лише передача знань, вироблення певних умінь і навичок, а насамперед прищепити любов до професії вчителя, показати на практиці, наскільки важливою вона є, скільки задоволення отримує вчитель, навчаючи дітей і розвиваючи їхню особистість.

Педагоги-наставники можуть допомогти студентам виробити важливі професійні вміння й навички, наприклад, такі, як: комунікативні, що сприяють розвитку здатності входити в контакт з учнями, спілкуватися як з колективом учнів, так і з колективом учителів, батьками; діагностичні, що розвиває в майбутніх учителях вміння збирати усну й письмову інформацію про учнів, їхні умови життя, фіксувати й обробляти одержані результати; організаційні, що виражаються в умінні студентів налагоджувати спільну й індивідуальну роботу з учнями, організовувати виховні заходи, дозвілля дітей; рефлексивну, що передбачає вміння майбутнього учителя аналізувати здійснену роботу, вчинки й поведінку дітей і свою власну, робити висновки,

тощо [149].

На нашу думку, під час педагогічної практики в навчальному закладі роботі зі студентами повинна приділятися значна увага. Адже, як зауважує Л.Яновська, педагогічна практика майбутніх учителів насамперед покликана сприяти підготовці студента до діяльності вчителя-вихователя, озброїти його комплектом знань та навичок педагогічної праці, навчити творчо здійснювати всі види навчально-виховної роботи, сприяти поглибленню та закріпленню інтересу до професії вчителя, розвивати потреби до педагогічного спілкування та самоосвіти [280].

Зауважимо, що в разі, якщо студент-практикант повертається після закінчення вищого навчального закладу до школи, то наставником повинен призначатися той самий учитель, який працював з ним під час педагогічної практики. Такий підхід, на нашу думку, має певні переваги: по-перше, молодий учитель уже знайомий зі своїм наставником, що знімає деякий психологічний бар'єр, який виникає при першому знайомстві; по-друге, наставник певною мірою знає свого підопічного і з найбільшою користю може надати необхідну допомогу. Крім того, колишній практикант, а тепер молодий колега, вже трохи ознайомлений з пануючими в школі традиціями, стилем управління, вимогами до організації навчально-виховного процесу, вимогами до вчителя, все це, на нашу думку, значно сприяє скорішій і безболісній адаптації молоді до умов роботи в загальноосвітньому навчальному закладі.

У свою чергу, педагог-наставник своїми порадами, вмільм керуванням діяльністю молодого спеціаліста, а не просто спостереженням за його діями, підказує, допомагає знайти рішення педагогічної ситуації, що виникла, налагодити відносини з педагогічним колективом тощо.

Зважаючи на висловлене вище, ми дійшли висновку, що педагог-наставник – це досвідчений, високоморальний педагог-майстра, що має необхідні професійні вміння й навички і потребує в передаванні свого досвіду вчителям-початківцям у процесі їхнього професійного й

особистісного становлення безпосередньо в умовах певного навчального закладу.

Отже, педагогічне наставництво є одним із найбільш ефективних способів навчання й розвитку педагогічних кадрів загальноосвітнього навчального закладу і необхідною педагогічною умовою, що сприяє успішному професійному становленню вчителів-початківці в перші 5 років їхньої педагогічної діяльності.

1.3.3. Залучення молодих учителів до науково-методичної діяльності загальноосвітнього навчального закладу в межах роботи цільової комплексної школи молодого вчителя. У сучасних умовах модернізації освіти особливого значення набуває проблема підготовки вчителів загальноосвітніх закладів до здійснення науково-методичної роботи, що сприятиме підвищенню їхньої кваліфікації, розвитку педагогічної майстерності і творчого потенціалу. Адже успішне навчання й виховання підростаючого покоління залежить від наявності в навчальних закладах висококваліфікованих педагогів, які здатні творчо працювати відповідно до нових вимог, що постійно зростають, оволодівати новими освітніми технологіями, сприяти розвитку інтересу дітей до навчання. Модернізація системи загальної середньої освіти органічно пов'язана з процесом оптимізації системи як професійного становлення початківців, так і підвищення кваліфікації вчителів, які мають певний стаж роботи. Вирішенню цієї проблеми, на нашу думку, допоможе залучення до науково-методичної роботи в загальноосвітньому закладі молодих спеціалістів.

Питання організації методичної та науково-методичної діяльності завжди було в центрі уваги науковців. Зокрема досліджувалися такі її аспекти, як-от: успішна організація навчально-виховного процесу в загальноосвітніх школах, професійно-технічних навчальних закладах і коледжах (Т.Гриценко, Р.Гуревич, Г.Данилова, Н.Житнік, А.Зубко, Н.Комаренко, С.Мартиненко, Н.Михайловська, Н.Ничкало, О.Остапчук,

В.Семенюк, О.Сидоренко, В.Стельмашенко та ін.); адаптація молодих учителів до професійної діяльності (С.Вершловський, Л.Лесохіна, О.Мороз, В.Онушкін, Т.Шамова тощо); підвищення професійної кваліфікації педагогічних кадрів (Л.Кондрашова, В.Кузь, В.Луговий, Н.Ничкало, Н.Приходько, О.Рудницька, М.Шкіль та ін.); питання структури і специфіки педагогічної праці вчителя (Ф.Гоноболін, Е.Карпова, Н.Кічук, Н.Кузьміна, З.Курлянд, А.Линенко, В.Сластьонін, Р.Хмельюк, Г.Щедровицький); визначення ролі і місця методичних умінь у загальній структурі професійної діяльності педагога (О.Абдулліна, Н.Іванов, С.Кисельгоф, В.Максимова, Н.Никитенко, Л.Спірін, Л.Таланова та ін.); формування педагогічного мислення вчителя (Ю.Кулюткін, З.Курлянд, Г.Нагорна, Г.Сухобська, О.Цокур та ін.).

Методична і науково-методична робота в навчальних закладах завжди була предметом уваги як вчених, так і вчителів-практиків. Зауважимо, що в педагогіці науково-методична робота розглядається по-різному. Так С.Єлканов, М.Красовицький, С.Крисюк розглядають її як складову частину системи підвищення кваліфікації вчителів, Ю.Бабанський, В.Бондар, М.Скаткін, В.Сухомлинський, М.Ярмаченко визначають її як форму організації вивчення й впровадження досягнень педагогічної науки і техніки, передового педагогічного досвіду; Д.Богоявленська, С.Бондаренко, В.Загвязинський та інші науковці наголошують на тому, що науково-методична робота є формою вияву педагогічної творчості.

Незважаючи на певну розбіжність у поглядах учених на сутність науково-методичної роботи, вони єдині в думці про те, що вона забезпечує підвищення фахового рівня вчителів, впровадження у навчально-виховний процес новітніх теоретичних технологій, здобутків педагогічної науки, сприяє поширенню інноваційних процесів в освіті і спонукає кожного педагога до самоосвіти.

В умовах сучасних політичних, економічних, соціальних перетворень, що відбуваються в нашій державі, потребують оновлення зміст і організаційні

форми науково-методичної роботи, науково обґрунтованого управління. У національній доктрині розвитку освіти визначено, що «настав час для модернізації управління освітою, враховуючи при цьому регіональні особливості й тенденції розвитку навчальних закладів, зростання конкурентності освітніх послуг, зміни в економічному стані країни [136].

Зауважимо, що поняття «методична робота» та «науково-методична робота» розуміються вченими по-різному, однак усі вони виокремлюють основну мету зазначеної діяльності – підвищення професійної кваліфікації та вдосконалення педагогічної майстерності викладачів в умовах того навчального закладу, в якому вони працюють.

Так, Л.Таланова під методичною роботою розуміє процес функціонування професійно-орієнтованих розумових дій педагога, що забезпечує відображення, аналіз й засвоєння індивідом концептуальних ідей методик навчання, а також перетворення їх у форму конструктивних схем орієнтування й рефлексивного управління педагогічним процесом, з метою створення сприятливих умов для засвоєння змісту освіти і саморозвитку учнів. Вона доходить висновку, що методична робота є об'єктивним феноменом реальної дійсності, що виявляє свою сутність на двох рівнях свого буття:

- на рівні професійної діяльності вчителя, тобто практичної педагогічної діяльності, як відносно самостійна її підструктура, що охоплює собою всю сферу теоретичного осягнення логіки організації педагогічного процесу;
- на рівні професійної спеціалізації діяльності педагога-методиста, як особливої системи, що відрізняється специфікою свого предмета, цілей, змісту і результатів як від професійно-педагогічної діяльності, так і науково-педагогічної (методичної) роботи [236, с. 42-43].

В.Пікельна, досліджуючи проблему керівництва, зауважує, що «методична робота являє собою школу педагогічної майстерності і професійного вдосконалення педагогів, вона – невід'ємна частина цілісного педагогічного процесу і при певній організації служить необхідною умовою

зростання творчої активності педагогів» [176, с. 257].

Н.Волкова визначає методичну роботу як спеціально організовану діяльність педагогічного колективу, що створює умови для підвищення майстерності педагога [31].

На думку Н.Іванова, методична робота – «це частина неперервної освіти вчителів і вихователів, що має за мету засвоєння найбільш раціональних методів і прийомів навчання і виховання учнів; підвищення рівня загально дидактичної та методичної підготовленості педагога до організації і проведення навчально-виховної роботи; обмін досвідом між членами колективу, вияв і пропагування актуального педагогічного досвіду» [62, с. 67].

Н.Комаренко, досліджуючи форми організації методичної роботи в гімназії, доходить висновку, що методична робота – це «форма організації процесу підвищення кваліфікації та професійної майстерності вчителів, яка спрямована на усвідомлення ними соціального замовлення, вивчення, аналіз та впровадження сучасних досягнень психолого-педагогічної науки, авторських ідей і технологій передового педагогічного досвіду в їх особисту практику» [85,с.13]

Деякі вчені (А.Алексюк, Н.Іванов, В.Краєвський, М.Левіна, І.Лернер, Н.Менчинська, М.Скаткін та ін.) вважають, що поняття «методична робота» з одного боку пов'язане з поняттям «методи навчання», а з іншого – з уявленнями про педагогічну діяльність як суми специфічних дій, спрямованих на вибір, конструювання й використання вчителем цих методів під час організації навчально-пізнавальної діяльності учнів. Зокрема Л.Таланова підкреслює, що методична діяльність пов'язана з аналізом, проектуванням й використанням методів навчання і наголошує на тому, що предметом методичної діяльності виступає ідеальне уявлення педагога про концептуальну основу власної методичної системи [236].

Проте сьогодні в багатьох навчально-виховних закладах йдеться про здійснення не просто методичної, а науково-методичної роботи. Зауважимо,

що в науковій літературі поняття «науково-методична діяльність» дещо відрізняється від поняття «методична».

Так, О.Сидоренко визначає науково-методичну діяльність як цілісну систему взаємопов'язаних дій і заходів, що заснована на досягненнях педагогічної науки, передового педагогічного досвіду і спрямована на підвищення професійної майстерності педагогічних працівників [212].

А.Єрмола, розглядаючи систему науково-методичної діяльності наголошує, що це цілісна діяльність, яка ґрунтується на досягненнях науки і передового педагогічного досвіду; це система взаємопов'язаних дій і заходів, спрямованих на підвищення кваліфікації та професійної майстерності кожного педагога, розвиток творчого потенціалу всього педагогічного колективу [165].

О.Остапчук, яка досліджувала організацію науково-методичної діяльності в ліцеї, зауважує, що в умовах педагогічної діяльності все більше викладачів залучається до наукової роботи, здійснюється поступовий перехід від методичної роботи педагогів до науково-методичної. Дослідниця зазначає, що якісні зміни у змісті науково-методичної діяльності в сучасному навчальному закладі зумовлюють розширення видів діяльності педагогів через включення їх у науково-дослідницьку, експериментальну, науково-практичну, проектувальну та інші види діяльності [154].

Ми згодні з думкою Н.Корогод, яка стверджує, що науково-методична діяльність – це відкрита, цілісна, динамічна соціально-педагогічна система, мета функціонування якої полягає в сприянні безперервному розвитку творчої особистості педагога і підвищенню творчого потенціалу всього педагогічного колективу, оволодінню сучасними технологіями навчання і виховання; у свідомій участі викладачів в інтенсивній інноваційній діяльності; розробці власних методичних ідей педагогів та авторського науково-методичного забезпечення навчально-виховного процесу [90].

В.Симонов розглядає науково-методичну діяльність як спеціальний комплекс практичних заходів, що ґрунтується на досягненнях науки й

передового педагогічного досвіду і спрямований на всебічне підвищення компетентності та професійної майстерності кожного педагога. На думку вченого, цей комплекс орієнтований насамперед на розвиток і підвищення творчого потенціалу як окремого вчителя, так і всього педагогічного колективу в цілому, і, як наслідок, – на підвищення якості освітнього процесу [213].

І.Жерносек зауважує, що науково-методична діяльність – це система цілеспрямованого фахового зростання педагогічних працівників, спрямована на процес постійного примноження вчителями теоретичних знань та практичних навичок і вмінь з метою підвищення рівня професійної майстерності. Проте, зазначає вчений, і з цим не можна не погодитися, науково-методична робота спрямована не тільки на послідовне вдосконалення професійних якостей, збагачення й оновлення системи знань та вмінь учителів, а й на розвиток їхніх особистісних якостей, самореалізацію у процесі професійної діяльності, таких як: гуманізм, висока загальна культура, моральність, активність, комунікабельність, рішучість, наполегливість, ініціативність, вимогливість, тактовність, самокритичність і т. ін. [53, с.6].

Пріоритетними завданнями науково-методичної діяльності є: модернізація змісту, форм розвитку професійної компетентності та культури викладачів; вивчення, апробація та впровадження у практику перспективного педагогічного досвіду, наукових ідей, інноваційних технологій навчання та виховання; організація творчої, пошукової наукової роботи в навчальному закладі; здійснення постійного моніторингу показників роботи навчального закладу, окремих педагогічних працівників для власного коригування та прийняття управлінських рішень щодо удосконалення їхньої діяльності; координація змісту, підходів, методичного забезпечення освітньо-виховних впливів на учнів; інформаційно-видавнича діяльність, зміцнення навчально-методичної бази; організація та проведення представницьких педагогічних заходів; організація активної співпраці з науковими установами, центрами

підвищення кваліфікації, навчальними закладами; інформатизація діяльності методичної служби; впровадження ефективних, масових, колективних, групових та індивідуальних форм роботи з педагогічними кадрами з використанням сучасних комп'ютерних технологій, що забезпечують належні умови для безперервного професійного вдосконалення й росту майстерності педагогічних працівників; розвиток творчої активності педагогів, професійної компетентності, духовності, відповідальності за результати своєї праці, вироблення системи стимулів для підвищення фахової майстерності викладачів та ефективності їх роботи [212].

Додамо, що одним із провідних завдань науково-методичної діяльності в загальноосвітньому закладі є надання науково-методичної допомоги молодим учителям з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей.

Змістом науково-методичної діяльності, на думку О.Касьянової, є комплекс культурологічних, методологічних, педагогічних та методичних проблем, засвоєння яких забезпечує реалізацію поставлених цілей та завдань. Його визначення відбувається на підставі професійних вимог до вчителя та реального рівня його професіоналізму, а також, продовжує вчена, залежить від специфічних умов, особливостей і можливостей навчального закладу [74].

З огляду на це оптимальний вибір варіанта змісту й організаційних форм науково-методичної діяльності в школі, повинен забезпечуватися:

- урахуванням чинних директивних і нормативних документів, перспектив розвитку школи;
- аналізом стану навчально-виховного процесу та наслідків окремих напрямів діяльності школи, в тому числі ефективності науково-методичної роботи, діагностуванням діяльності педагогічних кадрів школи, їхніх особистісних якостей, наслідків роботи;
- урахуванням умов і специфіки функціонування школи;
- урахуванням якісного складу педагогічних кадрів, їхніх запитів та інтересів тощо (за І.Жерносеком [53, с. 38]).

Н.Корогод виокремлює три рівні участі в науково-методичній

діяльності:

- перший рівень – це вивчення і узагальнення передового педагогічного досвіду (використання нетрадиційних форм, інтерактивних методів, інтенсивних технологій навчання тощо);
- другий рівень – впровадження у власну практику викладання інноваційних технологій (йдеться про використання у навчальному процесі інформаційних методик, модульного та дистанційного навчання та ін.);
- третій (найбільш високий) рівень – це авторська розробка методичних матеріалів, зазначених вище; позитивна оцінка результативності їх впровадження через використання педагогічних експериментів; розповсюдження методичних розробок як в технікумі, де працює автор, так і в інших навчальних закладах [90].

На нашу думку, внаслідок залучення до науково-методичної діяльності навчального закладу молодий учитель повинен знаходити нові шляхи подолання проблем і труднощів, які мають місце у практичній педагогічній діяльності і які не вдається вирішити традиційними методами.

На підставі аналізу психолого-педагогічних доробок ми дійшли висновку, що науково-методична діяльність посідає чільне місце в педагогічній діяльності вчителів сучасних загальноосвітніх закладів і має за мету підвищення професійної майстерності педагогів, що сприятиме вдосконаленню навчального-виховного процесу.

З огляду на вищезазначене, ми доходимо висновку, що в період перших років педагогічної діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі залучення вчителів-початківців до науково-методичної діяльності покликане допомогти їм, сприяти вдосконаленню їхніх професійних знань, умінь і навичок, особистісних якостей, активізувати творчий потенціал, а, отже, є необхідною педагогічною умовою їхнього професійного становлення.

Висновки з першого розділу

Як засвідчив аналіз наявного наукового фонду, незважаючи на численність досліджень, і досі не існує єдиного підходу до визначення сутності професійного становлення молодих учителів, а також відповідних педагогічних умов, що сприяють зазначеному процесу. Крім того, аспекти врахування педагогічних умов професійного становлення молодих учителів у загальноосвітньому навчальному закладі не набули належного відображення в педагогічній літературі.

На сучасному етапі модернізації вітчизняної освіти наявні суперечності між комплексом вимог, що ставляться до професійної діяльності вчителя школи та їх реалізацією у власній професійній діяльності в умовах конкретного трудового колективу, між педагогічним ідеалом і реальністю, між метою формування компетентного вчителя і засобами досягнення цієї мети, між масовим характером підготовки вчительських кадрів та індивідуальним характером педагогічної діяльності вчителя, між вимогами до якості професійної праці вчителя, що неухильно зростають, і незмінністю рівня його кваліфікації, між ростом соціальної значущості професії вчителя та її реальним статусом в системі суспільних відносин.

З огляду на це, все більш вагомим стає етап входження молодого вчителя в педагогічну професію, тому вповні зрозумілою є та увага, яку приділяють педагоги-практики до особистості вчителя, його підготовки, професійного й особистісного розвитку, процесу професійного становлення. Значні труднощі, яких зазнає молодий учитель, викликані насамперед розривом між його теоретичною підготовкою і практичною реалізацією здобутих знань під час безпосередньої роботи з дітьми в умовах конкретного загальноосвітнього навчального закладу. Тому перші роки педагогічної праці молодого вчителя завжди важкі, сповнені значних зрушень у його свідомості і професійних поглядах, переорієнтування на потреби сучасного життя й нові завдання освіти.

На підставі теоретичного дослідження зазначеної проблеми ми дійшли висновку, що професійне становлення особистості молодого вчителя – це

процес його входження у професійну діяльність, у ході якого відбувається привласнення ролі вчителя, формується його професійна позиція й визначаються шляхи самореалізації в подальшій педагогічній діяльності.

Процес професійного становлення молодого вчителя містить такі складові, як адаптація, самовизначення й самореалізація, результатом розвитку яких є входження у професійну діяльність, вироблення індивідуального стилю і власної педагогічної позиції, оволодіння знаннями, уміннями й навичками, нормами і функціями педагогічної діяльності та її творчий характер. Кожна із зазначених складових має свої особливості і кожна з них відіграє важливу роль у професійному й особистісному становленні молодих спеціалістів.

Період адаптації має багатофункціональний характер. Крім того він є необхідною умовою і водночас засобом оптимізації взаємодії людини з природою та соціальним середовищем; сприяє розвитку молодого фахівця і вдосконаленню навколишнього середовища; завдяки адаптації формується соціальна сутність особистості; вона є необхідною для оволодіння будь-яким видом діяльності. Тривалість адаптації залежить від професійних та особистісних якостей молодого фахівця, а також від того, наскільки своєчасно було надано йому допомогу. Ознаками процесу адаптації є: пристосування до освітнього середовища загальноосвітнього навчального закладу; оволодіння його цінностями, традиціями, культурою, вимогами до професійної діяльності вчителя; оволодіння знаннями, уміннями й навичками, нормами і функціями педагогічної діяльності.

Процес самовизначення молодого вчителя необхідний для усвідомлення своєї ролі, активної регуляції своїх педагогічних дій, розуміння власних прагнень, можливостей, наявності адекватної самооцінки, що є передумовою професійного становлення початківця. На цьому етапі важливим завданням керівництва загальноосвітнього навчального закладу, на нашу думку, є допомога молодому вчителю презентувати себе, надати йому можливість максимально ефективно використати свої можливості, здібності в

безпосередній роботі як з учнівським, так і педагогічним колективом.

Самовизначення ми розглядаємо як процес, який формує в молодого вчителя позитивне ставлення до професії, допомагає оцінити свою діяльність порівняно з діяльністю інших учителів і визначити свою роль у цій сфері діяльності. Ознаками самовизначення, на нашу думку, виступають: вибір особистістю своєї позиції, цілей і засобів самореалізації в конкретних життєвих обставинах; вибір системи цінностей, з якими вона себе ідентифікує і які намагається втілити в повсякденне життя; пізнання себе, своїх психічних та фізичних особливостей.

Важливою складовою процесу професійного становлення є процес самореалізації вчителя-початківця, що характеризується задоволенням педагогічною діяльністю, установленням певних стосунків з педагогічним оточенням (учителями, учнями та їхніми батьками), виробленням стійкої потреби в постійному самовдосконаленні задля досягнення певних результатів у професійній діяльності, визнання своєї індивідуальності іншими людьми, здобуття особистісної значущості. Процес професійної самореалізації вчителя неможливий без постійного самовдосконалення, максимальної реалізації всіх його можливостей, творчого ставлення й підвищення продуктивності педагогічної діяльності, визначення шляхів досягнення професіоналізму. Ознаками зазначеного процесу є: потреба у професійному самовдосконаленні; творчий характер педагогічної діяльності; створення індивідуального стилю професійної діяльності

На підставі аналізу психолого-педагогічної і методичної літератури, а також власного досвіду, педагогічними умовами, що сприятимуть професійному становленню молодих учителів у загальноосвітньому навчальному закладі, визначено такі:

- створення сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі загальноосвітнього навчального закладу, спрямованого на співтворчість учителів з різним стажем роботи;
- організація педагогічної школи наставництва в загальноосвітньому

- навчальному закладі;
- залучення молодих фахівців до науково-методичної діяльності загальноосвітнього навчального закладу в межах роботи цільової комплексної школи молодого вчителя.

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МОЛОДИХ УЧИТЕЛІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

2.1. Критерії, показники і рівні професійного становлення молодих учителів у загальноосвітньому навчальному закладі

Започатковуючи експериментальне дослідження перед нами постало завдання передусім визначити, наскільки комфортно чи дискомфортно почувуються молоді вчителі в колективі навчального закладу, їхній психологічний стан, чи конфліктні вони, їхнє враження від педагогічної діяльності в перші роки роботи тощо. Задля цього на початку констатувального етапу експерименту нами було використано: розроблені анкети для вчителів початківців, анкети для вчителів-наставників; методика оцінки психологічної атмосфери в колективі, для визначення того, який саме соціально-психологічний клімат насправді панує в навчальному закладі; методика діагностики соціально-психологічної адаптації для об'єктивної оцінки того, наскільки комфортно почувуються молоді вчителі в педагогічному колективі навчального закладу і т. ін.

У констатувальному етапі експерименту взяли участь 208 молодих спеціалістів, 50 педагогів-наставників.

Під час проведення бесід з учителями-початківцями виявилось, що більшість з них (82%) з боязкістю йшли до школи, відчували тривогу за те, як сприйме їх педагогічний колектив, чи зможуть вони налагодити стосунки з учнями і колективом учителів. Менше їх турбувало проведення навчальних занять. Можливо це пов'язано з тим, що вони проходили педагогічну практику, отже, певною мірою володіють методикою викладання навчального матеріалу.

Нами було проведено анкетування молодих учителів з метою

з'ясування, як вони почуваються в колективі, які відносини склалися з педагогом-наставником, які труднощі вони мають у роботі (див. Додаток А.1). Результати анкетування засвідчили, що більшість молодих спеціалістів загалом задоволені станом у загальноосвітньому закладі. Так, на запитання «Наскільки комфортно Ви відчуваєтеся в педагогічному колективі?» майже половина (49%) початківців відповіли ствердно, лише 13 % респондентів зазначили, що вони некомфортно відчувають себе в новому колективі, що пов'язано з тим, що до них ставляться зверхньо більш досвідчені вчителі (22 %) або зовсім «не помічають, начебто нас не існує» (16 %).

Щодо соціально-психологічного клімату, то вважають його позитивним 37% учителів, нейтральним – 52 % респондентів, 11% молодих учителів визначають соціально-психологічний клімат як негативний.

89% молодих учителів на запитання «Які стосунки склалися у Вас з педагогом-наставником?» відзначили гарні стосунки, який допомагає їм порадами щодо проведення уроків, написання планів уроку, складання тестових завдань, правильного використання методів та прийомів навчання, як ефективно розподілити час на уроці, зацікавити учнів навчальним матеріалом тощо (відповідь на запитання «В чому надає Вам допомогу вчитель-наставник?»), 11 % молодих спеціалістів не визначилися в зазначеному питанні, вважаючи, що «він поводить, як повинен».

На запитання «Які труднощі Ви маєте в роботі?» більшість учителів-початківців відзначили, що вони не завжди можуть зацікавити учнів навчальним матеріалом (47%), не можуть завоювати авторитет у дітей (53%), не вміють налагодити дисципліну в класі (85%). Так, Ірина У. Зазначила, що «деякі учні не реагують на мої зауваження, не поважають, не хочуть виконувати домашні завдання». Олена К. Вважає, що «діти не ставляться серйозно до молодих учителів».

Для з'ясування того, на якому рівні професійного росту знаходяться молоді вчителі, що брали участь в експерименті, було визначено критерії, за якими будуть оцінюватися рівні професійного становлення молодих учителів.

У словнику С. Ожегова критерій визначається як мірило оцінки, судження [143, с. 298]. У словнику-довіднику з професійної педагогіки це поняття доповнюється тим, що критерій є необхідною та достатньою умовою проявлення або існування якогось явища чи процесу [223, с. 112].

У психолого-педагогічній літературі здебільшого використовуються суб'єктивні критерії, до яких належать оцінки, судження, висновки про об'єкт дослідження, зроблені експертом (викладачем вищого навчального закладу, вчителем школи, керівником, психологом, студентом, школярем). Для більшої об'єктивізації такої оцінки кожний респондент оцінюється незалежними експертами, а одержані результати усереднюються шляхом знаходження середнього арифметичного [223, с. 113].

В українському радянському енциклопедичному словнику критерій тлумачиться як мірило для визначення оцінки предмета чи явища; ознака, взята за основу класифікацій [245, с. 196]. В.Курило визначає термін «критерій» як якість явища, що відображає його суттєві характеристики і саме тому підлягає оцінці [99, с. 35]. З.Курлянд зауважує, що розгляд будь-якої досліджуваної величини повинен включати не тільки її ознаки, а й критерії, які визначають вираженість тієї чи іншої ознаки в розглядуваному процесі або явищі [103, с. 9]. На думку А.Поршнева, З.Румянцевої, Н.Соломатіна, критерій є підставою для оцінки чогось [246, с.231].

Зауважимо, що вибір критерію значною мірою обумовлений правильністю добору його показників, і навпаки.

Нами було визначено такі критерії професійного становлення молодих учителів у загальноосвітньому навчальному закладі, як: мотиваційно-пізнавальний, операціонально-діяльнісний, оцінно-рефлексивний.

Мотиваційно-пізнавальний критерій. Будь-яку діяльність неможливо здійснювати без відповідної мотивації. Мотивація – сукупність різних спонукань: мотивів, потреб, інтересів, прагнень, цілей, захоплень, мотиваційних настанов або диспозицій, ідеалів і т. ін., що в найбільш широкому сенсі передбачає детермінацію поведінки взагалі [129, с. 8].

Мотивація до педагогічної діяльності передбачає усвідомлення молодого спеціаліста необхідності творення себе як учителя у процесі професійного становлення. Для процесу формування індивідуального стилю молодого фахівця, на нашу думку, необхідні такі якості особистості, як-от: рефлексія, самоаналіз професійної діяльності, вміння ставити проблему і знаходити шляхи її розв'язання. Все це неможливо без наявної потреби у самовдосконаленні, позитивного ставлення до професії, тобто без мотиваційно-пізнавального спрямування у професії.

Поняття «мотив», за визначенням Н. Кузьміної, означає спонукання до діяльності, пов'язані із задоволенням потреб суб'єкта; сукупність зовнішніх або внутрішніх умов, що викликають активність суб'єкта і визначають її спрямованість. Мотиви педагогічної діяльності, зауважує вчена, – це спонукання, пов'язані з її здійсненням: чи то внутрішня потреба працювати в галузі певного предмета; чи то потреба працювати з людьми (виховувати їх, навчати), заснована на самосвідомості своїх здібностей, характеру, покликання; чи то необхідність, пов'язана з виконанням ролі, обумовленої змушеним вибором професії, змушеним вирішенням задач, запропонованих професією [98, с. 43].

Мотивами в саморозвитку особистості виступають насамперед внутрішні прагнення, що дозволяють підвищити як загальнокультурні, так і професійні якості. Зазвичай мотивація обумовлюється незадоволеністю потреби, що викликає постановку певної мети, яка вимагає певних дій: пошук інформації, набуття необхідних професійних і загальнокультурних знань, оволодіння певними вміннями та навичками тощо. Показниками мотиваційно-пізнавального критерію нами визначено: спрямованість на педагогічну діяльність; настанова на саморозвиток; позитивне ставлення до оволодіння способами і засобами педагогічної діяльності, необхідними знаннями, вміннями і навичками.

Операціонально-діяльнісний критерій. Успішність діяльності вчителя багато в чому залежить від його вміння спостерігати, діагностувати основні

якості учнів (пізнавальну, комунікативну, організаторську тощо). Професійне становлення може відбуватися лише у процесі діяльності, в ході якої усвідомлюється необхідність саморозвитку і самовиховання, щоб відповідати тим вимогам до вчителя, які ставить суспільство, і які постійно змінюються, а також, щоб успішно виконувати професійну діяльність. У ході роботи початківці на підставі аналізу навчаються прогнозувати реальні педагогічні ситуації, планувати й реалізовувати навчально-виховний процес, коригувати діяльність учнів і свою власну тощо. Тому другим критерієм було обрано операціонально-діяльнісний, який характеризується такими показниками, як: наявність комунікативних та організаторських умінь, реалізація їх у професійній діяльності; вміння запобігати конфліктним ситуаціям, знаходити педагогічно доцільне їх вирішення; вміння планувати і здійснювати науково-методичну діяльність.

Оцінно-рефлексивний критерій. За цим критерієм оцінюється здатність учителя до рефлексії, вміння аналізувати, узагальнювати й оцінювати власну педагогічну діяльність порівняно з діяльністю більш досвідчених педагогів. Значну роль у професійному становленні вчителів-початківців відіграє самоконтроль, що передбачає вивчення ними себе, здатність адекватно оцінювати свої можливості тощо. Самоконтроль передбачає такі дії, як самоспостереження, самоперевірку, самоаналіз. Результати такої роботи над собою дають можливість молодому фахівцю зрозуміти свої слабкі і сильні сторони, намітити шляхи самовдосконалення. Оцінно-рефлексивний критерій визначається за такими показниками: спроможність оцінювати навчально-виховний процес і діяльність учнів; здатність до аналізу і рефлексії власної професійної діяльності; задоволеність педагогічною діяльністю.

Рівні професійного становлення визначаються усередненими даними за такою бальною шкалою: 5 балів – ознака виражена дуже сильно; 4 бали – ознака виражена сильно; 3 бали – ознака виражена достатньо; 2 бали – ознака виражена слабо; 1 бал – ознака виражена дуже слабо.

Нами було обрано такі рівні: низький, середній, високий, Для

визначення рівнів професійного становлення молодих учителів було обрано єдину діагностику, де на основі вивчення ступеня прояву ознак запропонованих критеріїв їх було віднесено до того чи іншого рівня. Перехід молодого фахівця на більш високий рівень професійного становлення обумовлений його професійними й особистісними якостями, як прагнення укріпитися в певному колективі, вміння налагоджувати взаємовідносини, бажання стати гідним членом саме цього колективу, що зумовлює настанову на самовдосконалення і саморозвиток.

Рівні професійного становлення молодих учителів визначалися за середнім значенням прояву показників обраних критеріїв. Межами розподілу встановлено: 1,0 – 2,4 балів – низький рівень; 2,5 – 3,9 балів – середній рівень; 4,0 – 5,0 балів – високий рівень.

Конкретизуємо змістову характеристику рівнів професійного становлення вчителів-початківців.

Подамо змістову характеристику рівнів професійного становлення вчителів-початківців.

Низький рівень (1,0 – 2,4 бали) властивий молодим учителям, для яких характерна низька результативність, вони часто витрачають час на вирішення незначних завдань, ставлення до педагогічної діяльності невизначене; склад мотивації є бідним; не володіють способами і засобами педагогічної діяльності, необхідними знаннями, вміннями і навичками; в них відсутня настанова на саморозвиток, пізнавальні та професійно-практичні потреби. Творча активність у таких учителів майже зовсім не виявляється, у них слабо розвинені комунікативні й організаторські здібності; вони не раціонально організують як свою, так і учнівську діяльність, не вміють налагодити взаємовідносини з учасниками педагогічного процесу (колегами, учнями, батьками), планувати й здійснювати науково-методичну діяльність. Учителі-початківці неадекватно оцінюють результати власної діяльності; недостатньо розвинені вміння управляти собою під час виконання своїх професійних обов'язків, схильні до конфліктів; не вбачають необхідності в зіставленні власних здобутків із досвідом колег; ці вчителі не вислуховують

думки інших людей, не вміють правильно висловлювати і відстоювати свою думку. не виявляють схильності до самооцінки та самоаналізу своїх професійних дій, незадоволені педагогічною діяльністю.

Середній рівень (2,5 – 3,9 балів) притаманний учителям, які спрямовані на педагогічну діяльність, мають бажання вдосконалювати свої знання, схильні до творчого пошуку, прагнуть використовувати різні форми роботи, виявляють глибокі та мобільні професійні знання, володіють достатніми організаторськими та комунікативними здібностями, достатньо раціонально організують учнівську і свою діяльність, уміють встановлювати взаємовідносини з колегами, учнями та їхніми батьками; мовлення цих учителів виразне, вони вміють яскраво висловлювати почуття, переконання, знання та думки. Учителі цього рівня досить об'єктивно оцінюють досягнуті результати, проте не завжди правильно визначають причини негативних результатів, не вміють самостійно визначити шляхи їх усунення. Намагаються не конфліктувати з людьми, які їх оточують, проте не завжди цього досягають. Уміння планувати і здійснювати науково-методичну діяльність здебільшого мають епізодичний характер.

Високий рівень (4,0 – 5,0 балів) характерний учителям-початківцям, які мають стійку спрямованість на педагогічну діяльність, настанову на саморозвиток, позитивно ставляться до оволодіння способами і засобами педагогічної діяльності, необхідними знаннями, вміннями і навичками, беруть активну участь у громадському житті навчального закладу, в них добрі взаємовідносини з колегами, учнями, батьками, вони легко йдуть на контакт. Організаторські й комунікативні здібності вчителів розвинені на високому рівні. У них вироблений індивідуальний стиль діяльності і вони постійно вдосконалюють його шляхом самоосвіти, самовдосконалення, уміють прийняти рішення щодо швидкого включення учнів до пізнавальної діяльності; правильно знаходять рішення у конфліктних ситуаціях, уміють регулювати свій емоційний стан, не конфліктні. Такі вчителі постійно цікавляться досягненнями науки, переймають досвід інших учителів і творчо використовують його в навчально-виховному процесі. Вони достатньо

самокритичні, вміють аналізувати свою діяльність, усувати недоліки, правильно визначають причини невдач; усвідомлюють необхідність самовдосконалення, самовираження, реалізації своїх потенційних можливостей у педагогічній професії, задоволені педагогічною діяльністю.

З огляду на визначені критерії та їх показники було дібрано відповідні методики, що використовувалися в ході експериментально-дослідної роботи (див. табл. 2.1).

Таблиця 2.1.

Методики, що використовувались упродовж експериментальної роботи

кри-терії	показники	методики	для чого застосовувалися
Мотиваційно-пізнавальний	спрямованість на педагогічну діяльність	орієнтаційна анкета (за Б.Бассом)	для визначення рівня спрямованості особистості у професійній діяльності
	настанова на саморозвиток	діагностика прагнення до саморозвитку (за Л.Брежнєвою)	для визначення рівня прагнення до саморозвитку та рівня реалізації потреби в саморозвитку
	позитивне ставлення до оволодіння способами і засобами педагогічної діяльності, необхідними знаннями, вміннями і навичками	методика мотивації професійної діяльності К. Замфір у модифікації А. Реана; мотивації досягнення успіху в професійній діяльності, за А.Кареліним	для визначення рівня сформованості мотивації педагогічної діяльності та досягнення успіху в ній

Операціонально-діяльнісний	наявність комунікативних та організаторських умінь, реалізація їх у професійній діяльності	діагностика ефективності педагогічних комунікацій (модифікований варіант анкети О.Леонтьєва); експрес-діагностика організаторських здібностей	для виявлення «класної атмосфери», активності учнів, проявів стилю педагогічної діяльності молодих учителів; для виявлення наявності їхніх організаторських здібностей
	уміння запобігати конфліктним ситуаціям, знаходити педагогічно доцільне їх вирішення	діагностика конфліктостійкості особистості	для виявлення рівня конфліктостійкості молодих учителів
	уміння планувати і здійснювати науково-методичну діяльність	анкетування молодих учителів та їх наставників	для визначення рівня самооцінки молодих учителів щодо здійснення науково-методичної діяльності
Оцінно-рефлексивний	спроможність оцінювати навчально-виховний процес і діяльність учнів	оцінна шкала	для визначення самооцінки початківцями та оцінки експертами рівня сформованості вміння контролювати перебіг навчально-виховного процесу
	здатність до аналізу і рефлексії власної професійної діяльності	експертна оцінка (моніторинг)	для визначення рівня сформованості здатності початківців до аналізу власної професійної діяльності

	задоволеність педагогічною діяльністю	методика визначення інтегральних показників задоволеністю працею	для визначення рівня задоволеності педагогічною діяльністю молодих учителів
--	---------------------------------------	--	---

Крім того, були використані: анкетування для визначення стану молодих учителів у загальноосвітньому навчальному закладі, ставлення педагогів до наставницької діяльності; методика оцінки психологічної атмосфери в колективі (за А.Ф.Фідлером) для визначення соціально-психологічного клімату, що панує в загальноосвітньому навчальному закладі; діагностика соціально-психологічної адаптації (за К.Роджерсом, Р.Даймондом), спрямованої на визначення рівня адаптивності початківців у нових умовах; довготривалі спостереження за поведінкою і взаємовідносинами молодих учителів, методика незалежних характеристик з боку адміністрації навчальних закладів, досвідчених учителів, учителів-наставників, опитування, бесіди, аналіз творчих звітів, самоаналізу, а також на підставі спостережень за діями молодих учителів у загальноосвітньому навчальному закладі їм було запропоновано оцінити свій рівень професійного становлення.

У констатувальному етапі експерименту взяли участь 208 молодих учителів. До експериментальної групи (ЕГ) ввійшли початківці, які працюють у тих загальноосвітніх навчальних закладах, де передбачалося проведення формувального етапу експерименту (102 особи). Контрольну групу (КГ) склали молоді вчителі тих загальноосвітніх навчальних закладів, у яких не передбачалося проведення експериментальної роботи (106 осіб).

З метою визначення психологічної атмосфери, яка, на думку вчителів-початківців, панує в навчальному закладі було використано методику оцінки психологічної атмосфери в колективі (див. Додаток Б.1.). На низькому рівні оцінили психологічний клімат навчального закладу молоді вчителі, які обрали показники від 8 до 6 балів, на середньому рівні показники

дорівнюють 5-4 балам, на високому рівні визначили психологічний клімат учителі, що оцінили його показниками в 2-1 бали. Одержані результати подано в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

Результати оцінки психологічної атмосфери в колективі на початковому етапі (у %)

	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
ЕГ	43,2	43,7	13,1
КГ	44	42,8	13,2

Як видно з таблиці 2.2, усереднені дані оцінки психологічної атмосфери в колективі молодими вчителями оцінена достатньо високо. Так, на високому рівні психологічна атмосфера визначена 43,2 % учителями-початківцями ЕГ і 44 % КГ, на середньому рівні – 43,7 % в ЕГ та 42,8 % у КГ, на низькому рівні оцінили атмосферу в колективі 13,1 % в ЕГ і 13,2 % у КГ. Одержані результати свідчать про те, що в цілому в загальноосвітніх навчальних закладах панує доброзичлива обстановка. Пов'язано це, очевидно, з тим, що педагогічні колективи існують уже не перший рік, в них склалися певні традиції, встановилися дружелюбні взаємовідносини між учасниками педагогічного процесу.

Нами також було проведено діагностику соціально-психологічної адаптації молодих учителів (див. Додаток Б-2). Методика спрямована на визначення рівня адаптивності / дезадаптивності; прийняття себе / неприйняття себе; прийняття інших / неприйняття інших; емоційного комфорту / емоційного дискомфорту; внутрішнього контролю / зовнішнього контролю; домінування / ведення. Одержані дані подано в таблиці 2.3.

Як видно з таблиці 2.3, за інтегральними показниками дані розподілилися в такий спосіб: «Адаптація» – 3% молодих учителів в ЕГ і 5 % у КГ знаходяться на високому рівні, 44 % в ЕГ і 46 % – на середньому; 53 % в ЕГ та 49 % у КГ на низькому. Одержані результати свідчать про те, що

незначна кількість учителів-початківців досягли рівня самореалізації. Зазвичай це вчителі, які працюють у школі більше трьох років, достатньо адаптувалися до шкільних умов, перестали відчувати себе невпевнено у відносинах з колегами, учнями, батьками, адміністрацією навчального закладу, зайняли певну педагогічну позицію у професії.

Таблиця 2.3.

Результати інтегральних показників соціально-психологічної адаптації молодих учителів на початковому етапі (у %)

	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Адаптація	3	5	44	46	53	49
Самоприйняття	7	11	52	46	41	43
Прийняття інших	15	16	46	45	39	39
Емоційний комфорт	24	21	49	48	27	31
Інтернальність	6	8	32	34	62	58
Прагнення до домінування	13	10	38	44	49	46

За показником «Самоприйняття» результати розподілилися в такий спосіб: 7 % молодих учителів ЕГ і 11 % КГ знаходяться на високому рівні, 52 % ЕГ та 46 % КГ перебувають на середньому рівні; 41 % ЕГ і 43 % КГ виявлено на низькому рівні. Аналіз результатів дозволив дійти висновку, що більшість початківців знаходяться на середньому та низькому рівнях. Тобто молоді вчителі ще недостатньо визначають своє місце в педагогічній професії, визнають недосконалість своїх професійних якостей.

За показником «Прийняття інших» показники дещо кращі, хоча також переважно вчителі знаходяться на середньому (46 % в ЕГ і 45 % у КГ) та низькому (по 39 % в обох групах) рівнях, натомість й на високому рівні приймають інших людей 15 % молодих учителів в ЕГ та 16 % у КГ. Тобто молодим фахівцям притаманна властивість прислуховуватися до інших людей, зважати на їхню думку. Можливо це пов'язано саме з тим, що початківці почуваються недостатньо впевнено, змінивши свій соціальний статус – недавнього «учня» на «вчителя».

За показником «Емоційний комфорт» молоді вчителі мають досить високі результати. Так, на високому рівні виявлено 24 % в ЕГ та 21 % у КГ, на середньому рівні – 49 % в ЕГ і 48 % у КГ, на низькому рівні 27 % в ЕГ та 31 % у КГ. Це свідчить про те, що в загальноосвітніх закладах створений достатньо доброзичливий соціально-психологічний клімат, що підтверджують дані з попередньої методики (див. табл. 2.2.). більшість учителів-початківців комфортно почуваються в педагогічному колективі, не відчують ворожості та непривітності з боку інших викладачів, не вважають себе зайвими.

За показником «Інтернальність» (внутрішній і зовнішній контроль) – на високому рівні відзначили 6 % молодих учителів ЕГ та 8 % КГ; на середньому рівні – 32 % в ЕГ і 34 % у КГ; на низькому рівні 62 % в ЕГ та 58 % у КГ. Одержані дані свідчать про недостатній внутрішній контроль у молодих учителів. Вони неадекватно оцінюють свої дії, не рефлексують свою діяльність, не вміють контролювати свій емоційний стан, свою поведінку у складних ситуаціях тощо.

За показником «Прагнення до домінування» – 13 % молодих учителів у ЕГ і 10 % у КГ знаходяться на високому рівні, 38 % в ЕГ та 44 % у КГ – на середньому рівні, на низькому рівні виявлено 49 % респондентів ЕГ та 46 % у КГ. Зазначені дані говорять про те, що на початковому етапі молоді фахівці здебільшого не прагнуть до домінування, лише ті з них, які знаходяться на високому рівні, вважають, що вони на це здатні, інші ще недостатньо готові домінувати в колективі, не мають такого прагнення.

Для визначення рівнів професійного становлення молодих учителів за мотиваційно-пізнавальним критерієм було застосовано орієнтаційну анкету, за Б.Бассом (Див. Додаток Б.9), методику мотивації професійної діяльності К. Замфір у модифікації А. Реана (див. Додаток Б.4), діагностику мотивації ставлення до педагогічної професії Лайкерта, адаптованою Н.Вишняковою (див. Додаток Б.5), діагностику рівня саморозвитку (див. Додаток Б.6).

Для визначення спрямованості особистості у професійній діяльності

було застосовано орієнтаційну анкету (див. Додаток Б.9), що була модифікована, зважаючи на аспект нашого дослідження. Наявність того чи іншого вектора спрямованості, характеризувало певний рівень. Так, ми вважали, що спрямованість на справу забезпечує досягнення високого рівня, спрямованість на спілкування – середнього рівня, спрямованість на себе – низького рівня. Одержані результати подано в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4.

Результати визначення рівня спрямованості молодих учителів у професійній діяльності на початковому етапі (у %)

	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
ЕГ	7	58	35
КГ	6	57	37

Як свідчать результати, подані в таблиці 2.4, більшість молодих учителів виявили середній рівень спрямування в професійній діяльності (58% в ЕГ і 57% у КГ). Ці вчителі спрямовані на спілкування, вони прагнуть за будь-яких умов підтримувати відносини з людьми, орієнтовані на спільну діяльність, але часто зашкоджують виконанню конкретних завдань або наданню щирої допомоги людям, бажають соціального схвалення, відчувають залежність від педагогічного колективу.

На низькому рівні зафіксовано 35% респондентів ЕГ і 37% КГ, які орієнтовані насамперед на себе, на пряму винагороду і задоволення безвідносно роботи і коле по роботі, вони виявляють агресивність у досягненні статусу, владні, але водночас дуже стривожені.

Високий рівень мають лише 7% учителів ЕГ та 6% КГ. Зазначені початківці спрямовані на справу, вони зацікавлені в розв'язанні проблем, що виникають, прагнуть виконувати роботу якнайкраще, орієнтовані на ділове співробітництво, вони здатні відстоювати в інтересах справи власну думку, що корисно для досягнення загальної мети.

За методикою мотивації професійної діяльності на низькому рівні знаходилися молоді вчителі, що оцінили свою мотивацію професійної

діяльності від 1 до 1,9 балів, на середньому рівні – від 2,0 до 2,9 балів, на високому рівні – від 3,0 до 4,0 балів. Середні дані одержаних результатів подано в таблиці 2.5.

Як видно з таблиці більшість молодих учителів визначили мотивацію до професійної діяльності на середньому рівні (54% в ЕГ і 53% у КГ), на нашу думку, це свідчить про те, що їм подобається зазначена діяльність, проте, вони ще не знають своїх сильних і слабких сторін, не впевнені, що зможуть досягти успіхів у ній.

Таблиця 2.5.

Результати оцінки мотивації професійної діяльності молодих учителів на початковому етапі (у %)

	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
ЕГ	19	54	27
КГ	21	53	26

На високому рівні виявлено 19% респондентів в ЕГ та 21% у КГ. Здебільшого це вчителі, які чітко уявляють собі, чим вони хочуть займатися, впевнені в тому, що зможуть досягти успіхів у зазначеній діяльності.

На низькому рівні знаходиться 27%; учителів-початківців в ЕГ і 26% у КГ, які не впевнені в тому, що правильно обрали професію, відчувають страх, що не зможуть працювати вчителем.

З огляду на зазначене, ми дійшли висновку щодо необхідності проведення цілеспрямованої роботи відносно посилення мотивації до професійної діяльності шляхом розвитку усталеного інтересу до професії вчителя, формування впевненості в собі як учителі тощо.

За методикою визначення мотивації молодих учителів до досягнення успіху в професійній діяльності (Додаток Б.5) результати було розподілено в такий спосіб: на високому рівні знаходилися молоді вчителі, які оцінили свою мотивацію до успіху в межах від 12 до 18 балів, на середньому рівні від 6 до 11 балів і на низькому рівні – від 0 до 5 балів. Одержані дані подано в таблиці 2.6.

Як свідчать результати, подані в таблиці 2.6, здебільшого мотивація до досягнення успіху в професійній діяльності визначена молодими вчителями на середньому рівні (47% в ЕГ та 45% у КГ), що свідчить про бажання досягти успіху, проте зазначена якість виражена недостатньо яскраво.

Таблиця 2.6.

Результати оцінки мотивації молодих учителів до досягнення успіху в професійній діяльності на початковому етапі (у %)

	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
ЕГ	26	47	27
КГ	28	45	27

Низький рівень виявили 27% респондентів в обох групах, у яких наявне певне вагання, чи правильно вони обрали професію, вони не прагнуть досягти успіху в професійній діяльності, має місце думка про те, щоб змінити сферу діяльності. Високий рівень зафіксовано у 26% учителів ЕГ і 28% у КГ. Це ті початківці, які мають стійке позитивне ставлення до педагогічної діяльності, переконані у правильності вибору професії і прагнуть досягти успіху в ній. Одержані дані свідчать про те, що необхідно здійснювати цілеспрямовану роботу щодо вироблення мотивації в молодих учителів до успіху в професійній діяльності, на нашу думку, цьому сприятимуть як колективно-групові, так і індивідуальні заняття з учителями-початківцями.

Для визначення рівня настанови на саморозвиток у професійно-педагогічної діяльності (Додаток Б.6), використовувалася діагностика прагнення до саморозвитку (за Л.Брежневою). Прагнення до саморозвитку визначалося за показниками, які було розподілено в такий спосіб: 18-29 балів – низький рівень; 30-44 бали – середній рівень; 45-54 бали – високий рівень. Одержані результати подано в таблиці 2.7.

Таблиця 2.7.

Результати оцінки прагнення до саморозвитку молодих учителів на початковому етапі (у %)

	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
ЕГ	9	48	43
КГ	11	42	47

Результати ЕГ і КГ, подані в таблиці 2.7, свідчать про те, що рівень прагнення до саморозвитку в молодих учителів приблизно однаковий. Переважна більшість знаходяться на середньому (48 % в ЕГ, 42 % у КГ) та низькому (43 % в ЕГ, 47 % у КГ) рівнях і порівняно невелика кількість початківців знаходиться на високому рівні – 9 % в ЕГ, 11 % у КГ.

На нашу думку, це пов'язано з тим, що тільки-но закінчивши вищий педагогічний навчальний заклад, учителі-початківці не вважають, що їм уже потрібно займатися саморозвитком, адже вони і так усе знають. Однак, практична діяльність свідчить зовсім про інше: вже на самому початку педагогічного шляху виникає потреба в заповненні тих прогалин у знаннях, які існують, набутті практичних умінь і навичок.

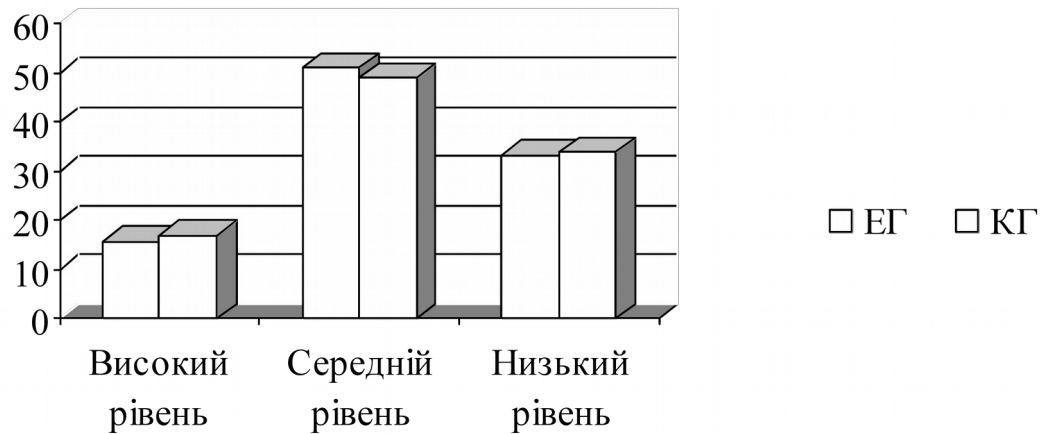
У таблиці 2.8 та діаграмі 2.1 подано середньоарифметичні дані рівнів професійного становлення за мотиваційно-пізнавальним критерієм в експериментальній та контрольній групах.

Таблиця 2.8.

Середньоарифметичні дані рівнів професійного становлення молодих учителів за мотиваційно-пізнавальним критерієм на початковому етапі

	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ (102 особи)	16	15,7	52	51	34	33,3
КГ (106 осіб)	18	16,9	52	49,1	36	34

Як свідчать дані таблиці 2.8 та діаграми 2.1 на початковому етапі в обох групах результати виявилися майже однаковими.



Діаграма 2.1. Результати, одержані молодими вчителями за мотиваційно-пізнавальним критерієм на початковому етапі

Здебільшого вчителі-початківці виявили середній (51% в ЕГ та 49,1% у КГ) та низький (33,3% в ЕГ та 34% у КГ) рівні, на високому рівні зафіксовано лише 16 % в ЕГ та 18 % у КГ. Отже, з молодими вчителями необхідно здійснювати цілеспрямовану роботу, що сприятиме підвищенню спрямованості на педагогічну діяльність, мотивації до професійної діяльності і бажанню отримати успіху в ній, настанови на особистісний саморозвиток.

За операціонально-діяльнісним критерієм нами було обрано методикау діагностики ефективності педагогічних комунікацій для виявлення «класної атмосфери», активності, вираженості пізнавального інтересу учнів, а також деяких проявів стилю педагогічної діяльності молодих учителів, експрес-діагностику організаторських здібностей, діагностику для виявлення рівня конфліктостійкості молодих учителів.

Для виявлення рівня комунікативної діяльності експертам надавалася відповідна картка (див. Додаток Б.7), за якою вони оцінювали роботу учителів-початківців. Показники розподілялися в такий спосіб: 10-19 балів – низький рівень; 20-34 бали – середній рівень; 35-49 балів – високий рівень. Одержані результати подано в таблиці 2.9.

Таблиця 2.9.

Результати оцінки комунікативної діяльності молодих учителів на початковому етапі (у %)

	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Доброзичливість	11	12	57	57	32	31
Зацікавленість	8	11	44	43	48	46
Заохочення ініціативи учнів	3	5	44	42	53	53
Відкритість (вільне вираження почуттів, відсутність «маски»)	-	-	39	42	61	58
Активність (весь час у спілкуванні, тримає учнів у «тонусі»)	5	8	46	41	49	51
Гнучкість (легко схвачує і розв'язує проблеми і конфлікти, що виникають)	-	-	27	32	73	68
Диференційованість (індивідуальний підхід)	-	-	41	44	59	56
Загалом	3,9	5,1	42,6	43,0	53,5	51,9

Як видно з таблиці 2.9, експертами результати було розподілено так: на високому рівні знаходяться: за показником «Доброзичливість» 11 % молодих учителів ЕГ і 12 % КГ; «Зацікавленість» – 8 % в ЕГ, 11 % у КГ; «Активність» – 5 % в ЕГ, 8 % у КГ; «Заохочення ініціативи учнів» – 3 % в ЕГ, 5 % у КГ; за такими показниками, як «Відкритість», «Гнучкість», «Диференційованість» не відзначено жодного з молодих учителів.

На середньому рівні одержано такі результати: «Доброзичливість» – по 57 % молодих учителів в обох групах; «Активність» – 46 % в ЕГ, 41 % у КГ; «Зацікавленість» – 44 % в ЕГ, 43 % у КГ; «Заохочення ініціативи учнів» – 44 % в ЕГ, 42 % у КГ; «Диференційованість» – 41 % в ЕГ, 44 % у КГ; «Відкритість» – 39 % в ЕГ, 42 % у КГ; «Гнучкість» – 27 % в ЕГ, 32 % у КГ.

На низькому рівні визначено такі показники: «Гнучкість» – 73 % в ЕГ, 68 % у КГ; «Відкритість» – 61 % в ЕГ, 58 % у КГ; «Диференційованість» – 59

% в ЕГ, 56 % у КГ; «Заохочення ініціативи учнів» – по 53 % в обох групах; «Активність» – 49 % в ЕГ, 51 % у КГ; «Зацікавленість» – 48 % в ЕГ, 46 % у КГ; «Доброзичливість» – 31 % в ЕГ і 31 % у КГ.

Загалом, за середньоарифметичними даними, на високому рівні знаходяться 3,9 % молодих учителів ЕГ і 5,1 % КГ. Такі педагоги вільно володіють аудиторією. В аудиторії панує дружня, невимушена атмосфера. Всі учасники заняття зацікавлено спостерігають за педагогом чи обговорюють поставлене запитання. Активно висловлюються думки, пропонуються варіанти розв'язання проблеми. Педагог коректно спрямовує хід заняття, не забуваючи віддавати належне гумору і дотепності тих, хто зібрався. Будь-яка вдала пропозиція тут же підхоплюється й заохочується помірною похвалою. Заняття проходить продуктивно, за активної взаємодії сторін.

На середньому рівні виявлено 42,6 % учителів-початківців в ЕГ і 43 % у КГ. Вони характеризуються як такі, що вповні задовільно володіють прийомами спілкування. Вони легко входять у контакт з учнями, але не всі з них опиняються в полі їх зору. В імпровізованих дискусіях вони спираються на найбільш активну частину учнів, інші перебувають переважно в ролі спостерігачів. Заняття проходять жваво, але не завжди досягають поставленої мети. Зміст заняття може мимовільно приноситься в жертву формі спілкування. Тут можливі прояви елементів моделей диференційованої уваги і негнучкого реагування.

На низькому рівні зафіксовано 53,5 % молодих фахівців ЕГ і 51,9 % КГ. Для таких викладачів характерна однобічна спрямованість навчально-виховного впливу. Аудиторія пасивна, ініціатива виявляється домінуючим станом педагогів. Їхній стиль уподібнюється авторитарній чи неконтактній моделям спілкування. Незримі бар'єри спілкування перешкоджають живим контактам сторін. Спілкування розвивається за моделями дикторського чи гіпорексивного стилю. Воно безособове, за психологічним змістом

анонімне і практично нічим не відрізняється від масової публічної лекції або виступу по радіо.

Важливим у педагогічній діяльності є наявність організаторських здібностей. Для визначення рівнів цієї якості нами було використано експрес-діагностику організаторських здібностей (див. Додаток Б.8). Результати, одержані під час діагностики рівнів розвитку організаторських здібностей подано в таблиці 2.10.

Таблиця 2.10.

Результати оцінки рівнів розвитку організаторських здібностей молодих учителів на початковому етапі (у %)

	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
ЕГ	27	38	35
КГ	29	40	31

Як бачимо з таблиці 2.10 на високому рівні розвитку організаторських здібностей на початковому етапі знаходиться 27 % молодих учителів ЕГ і 29 % КГ, на середньому рівні – 38 % ЕГ та 40 % КГ, на низькому рівні – 35 % ЕГ та 31 % КГ. Отже, загалом учителі-початківці мають гарні організаторські здібності. На нашу думку, це пояснюється насамперед тим, що належна увага розвитку зазначених здібностей приділяється під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, і по-друге, будучи студентами, майбутні вчителі проходили педагогічну практику, що сприяла розвитку їхніх здібностей. Натомість ще значна кількість (35 % в ЕГ та 31 % у КГ) фахівців перебувають на низькому рівні, що потребує певної роботи з боку адміністрації і наставників.

Для визначення рівня конфліктостійкості молодих учителів, нами було використано відповідну методику (див. Додаток Б.3). Рівні було розподілено в такий спосіб: 40-50 балів – високий рівень конфліктостійкості; 30-40 балів – середній рівень конфліктостійкості; 20-1 бал – низький рівень конфліктостійкості. Одержані результати подано в таблиці 2.11.

Таблиця 2.11.

Результати визначення рівня конфліктостійкості молодих учителів на початковому етапі (у %)

	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
ЕГ	15,4	37,2	47,4
КГ	15,1	38,5	46,4

Як видно з таблиці 2.11, на високому рівні конфліктостійкості знаходиться 15,4 % молодих учителів в ЕГ та 15,1 % у КГ. Зазначена кількість педагогів здебільшого працює в школі понад 3 роки, мають уже певний досвід у тому, як треба поводитися в конфліктних ситуаціях, уміють контролювати свої емоції. Середній рівень конфліктостійкості, що свідчить про орієнтацію особистості на компроміс, прагнення уникати конфлікту, виявили 37,2 % в ЕГ та 38,5 % у КГ. На низькому рівні зафіксовано 47,4 % в ЕГ та 46,4 % у КГ молодих спеціалістів.

Одержані дані свідчать, що більшість початківців мають слабку конфліктостійкість. Переважно це вчителі, які тільки приступили до роботи в загальноосвітньому навчальному закладі. Вони не мають досвіду поведінки в конфліктній ситуації, не вміють контролювати свій емоційний стан.

Очевидно це пов'язано з тим, що під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, на жаль, хоча й розглядається конфліктологія, конфліктні ситуації, проте, по-перше, дуже мало часу на це відводиться, і, по-друге, ігрова ситуація, хоч як би вона не була наближена до реальних умов, на практиці все виявляється більш складно, тому що доводиться працювати з реальними учнями, колегами, батьками. Відтак, необхідно здійснювати цілеспрямовану роботу з молодими вчителями щодо підвищення їхньої конфліктостійкості.

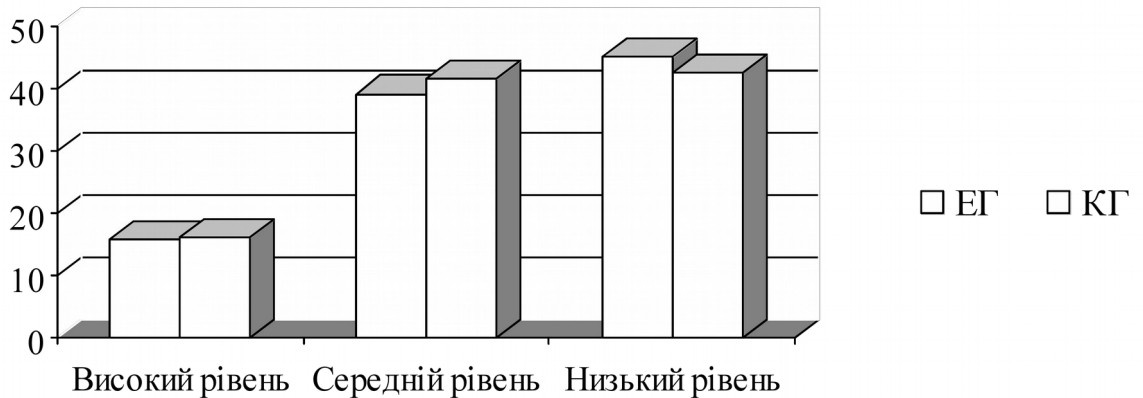
У таблиці 2.12 та діаграмі 2.2. подано середньоарифметичні дані за операціонально-діяльнісним критерієм рівнів професійного становлення молодих учителів.

Таблиця 2.12

Середньоарифметичні дані за операціонально-діяльнісним

**критерієм рівнів професійного становлення молодих учителів на
початковому етапі**

	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ (102 особи)	16	15,7	40	39,2	46	45,1
КГ (106 осіб)	17	16	44	41,5	45	42,5



**Діаграма 2.2. Результати, одержані молодими вчителями за
операціонально-діяльнісним критерієм на початковому етапі**

Як свідчать дані таблиці 2.12 та діаграми 2.2, за операціонально-діяльнісним критерієм результати також знаходяться переважно на низькому (ЕГ – 45,1%, КГ – 42,5%) та середньому (ЕГ – 39,2, КГ – 41,5%) рівнях. Незначна кількість респондентів виявили високий рівень (ЕГ – 15,7%, КГ – 16%) професійного становлення. На нашу думку, багато в чому це пов'язано з відсутністю вмінь та навичок застосування на практиці здобутих під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі знань, невмінням контролювати свій емоційний стан, запобігати виникненню конфліктних ситуацій і знаходити педагогічно доцільне рішення, якщо такі ситуації виникли. Відтак, виникає необхідність у проведенні цілеспрямованої роботи щодо вдосконалення зазначених умінь у молодих учителів.

За оцінно-рефлексивним критерієм було обрано методику самооцінки реалізації потреб молодими вчителями в саморозвитку, методику оцінки рівня задоволеності працею та оцінки експертами професійної діяльності молодих

учителів.

За методикою самооцінки реалізації потреб молодими вчителями в саморозвитку (Див. Додаток Б.6) результати розподілялися в такий спосіб: низький рівень – 15-35 балів; середній рівень – 36-54 бали; високий – понад 55 балів. Одержані результати подано в таблиці 2.13.

Таблиця 2.13.

Результати оцінки рівнів реалізації потреб молодих учителів у саморозвитку на початковому етапі (у %)

	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
ЕГ	22,1	40,2	37,7
КГ	22,9	40,0	37,1

Оцінюючи результати самооцінки молодими вчителями рівнів реалізації потреб учителів у саморозвитку, як видно з таблиці 2.13, результати також визначилися здебільшого на середньому та низькому рівнях, на високому рівні знаходяться лише деякі початківці.

Так, на високому рівні визначили реалізацію своїх потреб 22,1 % молодих учителів ЕГ і 22,9 % у КГ – це початківці, що активно реалізують свої потреби в саморозвитку; на середньому рівні 40,2 % в ЕГ, 40 % у КГ – цей рівень характеризує вчителів, у яких відсутня усталена система саморозвитку; на низькому рівні – 37,7 % в ЕГ і 37,1 % у КГ – у таких молодих фахівців саморозвиток зупинився.

Інтегративним показником, який відображає благополуччя / неблагополуччя особистості у трудовому колективі, є задоволеність працею, що містить оцінки інтересу до виконуваної роботи, задоволеності взаємовідносинами з колегами та керівництвом, рівень домагань у професійній діяльності, задоволеність організацією праці і т. ін. Задля цього нами було обрано методику визначення задоволеністю працею (Додаток Б.10).

Низький рівень задоволеності працею характеризувався діапазоном 1-44%, середній рівень - 45-55 %-ному діапазоні від загальної суми балів, а високий – вище 56 % (див. табл. 2.14).

Як бачимо з таблиці 2.14, результати оцінки рівня задоволеності працею на початковому рівні розподілилися так: на високому рівні відзначено показники «Рівень домагань у професійній діяльності» – 38 % в ЕГ, 37 % у КГ, «Професійна відповідальність» – 33 % в ЕГ, 35 % у КГ;

Таблиця 2.14.

Результати оцінки рівня задоволеності педагогічною працею молодих учителів на початковому етапі (у %)

	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Інтерес до роботи	13	16	49	48	38	36
Задоволеність досягненнями в роботі	9	7	50	50	41	43
Задоволеність взаємовідносинами із співробітниками	28	29	51	47	21	24
Задоволеність взаємовідносинами з керівництвом	34	31	47	51	19	18
Рівень домагань у професійній діяльності	38	37	31	30	31	33
Надання переваги виконуваний роботі високому заробітку	9	11	50	43	41	46

Продовж. табл.2.14

Задоволеність умовами праці	13	15	63	59	24	26
Професійна відповідальність	33	35	49	49	18	16
Загальна задоволеність працею	26	25	55	58	19	17
Загалом	22,6	22,9	49,4	48,3	28,0	28,8

«Задоволеність взаємовідносинами з керівництвом» – 34 % в ЕГ, 31 % у КГ; «Задоволеність взаємовідносинами із співробітниками» – 28 % в ЕГ, 29 % у КГ; «Загальна задоволеність працею» – 26 % в ЕГ, 25 % у КГ; «Інтерес до роботи» – 13 % в ЕГ, 16 % у КГ; «Задоволеність умовами праці» – 13 % в ЕГ, 15 % у КГ; найменші результати одержали показники «Надання переваги виконуваний роботі високому заробітку» – 9 % в ЕГ, 11 % у КГ;

«Задоволеність досягненнями в роботі» – 9 % в ЕГ, 7 % у КГ.

На середньому рівні виявлено такі показники: «Задоволеність умовами праці» – 63 % в ЕГ, 59 % у КГ; «Загальна задоволеність працею» – 55 % в ЕГ, 58 % у КГ; «Надання переваги виконуваний роботі високому заробітку» – 50 % в ЕГ, 43 % у КГ; «Задоволеність взаємовідносинами із співробітниками» – 51 % в ЕГ, 47 % у КГ; «Задоволеність взаємовідносинами з керівництвом» – 47 % в ЕГ, 51 % у КГ; «Задоволеність досягненнями в роботі» – по 50 % в обох групах; «Професійна відповідальність» – по 49 % в обох групах; «Інтерес до роботи» – 49 % в ЕГ, 48 % у КГ; «Рівень домагань у професійній діяльності» – 31 % в ЕГ, 30 % у КГ.

На низькому рівні показники розподілилися в такий спосіб: «Надання переваги виконуваний роботі високому заробітку» – 41 % в ЕГ, 46 % у КГ; «Задоволеність досягненнями в роботі» – 41 % в ЕГ, 43 % у КГ; «Інтерес до роботи» – 38 % в ЕГ, 36 % у КГ; «Рівень домагань у професійній діяльності» – 31 % в ЕГ, 33 % у КГ, «Задоволеність умовами праці» – 24 % в ЕГ, 26 % у КГ; «Задоволеність взаємовідносинами із співробітниками» – 21 % в ЕГ, 24 % у КГ; «Задоволеність взаємовідносинами з керівництвом» – 19 % в ЕГ, 18 % у КГ; «Загальна задоволеність працею» – 19 % в ЕГ, 17 % у КГ; «Професійна відповідальність» – 18 % в ЕГ, 16 % у КГ.

Слід відзначити, що в цілому молоді вчителів задоволені працею. Так, за середньоарифметичними даними, на високому рівні знаходяться 22,6 % в ЕГ, 22,9 % у КГ; на середньому рівні – 49,4 % в ЕГ, 48,3 % у КГ; на низькому рівні – 28 % в ЕГ і 28,8 у КГ. Зазначені результати свідчать про те, що переважна більшість початківців знаходиться на рівні самовизначення, незначна кількість перебуває ще на адаптаційному рівні. Здебільшого це викладачі, які тільки прийшли до школи, або ті, що вагаються – чи залишитися, чи покинути навчальний заклад і змінити сферу діяльності.

Наприкінці констатувального етапу експерименту було проведено моніторинг, який був спрямований на виявлення їхніх слабких і сильних сторін, оцінку загальнопедагогічної, методичної підготовки тощо. Експертам

було запропоновано оцінити професійну діяльність молодих учителів за розробленою шкалою. Діяльність початківців оцінювалася від 1 (дуже погано) до 5 (відмінно) балів. Відповідно, на низькому рівні знаходилися початківці, які отримали від 1,0 до 2,5 балів; на середньому – від 2,6 до 3,9 балів; на високому рівні – від 4,0 до 5,0 балів. Середні оцінки одержаних результатів подано в таблиці 2.15.

Таблиця 2.15.

Результати оцінки професійної діяльності молодих учителів на початковому етапі (у %)

	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
ЕГ	2	39	59
КГ	3	41	56

Як видно з таблиці 2.15, професійна діяльність молодих учителів експертами оцінена здебільшого на низькому (59% в ЕГ і 56 у КГ) та середньому (39% в ЕГ і 41% у КГ) рівнях, на високому рівні зафіксовано лише 2% учителів ЕГ та 3% початківців КГ. На нашу думку, одержані результати свідчать про недостатню роботу з молодими вчителями в загальноосвітніх навчальних закладах, відсутність системи щодо підвищення професійного рівня випускників вищих навчальних закладів на початковому етапі їхньої роботи в умовах школи.

У таблиці 2.16 та діаграмі 2.3. подано середньоарифметичні дані за оцінно-рефлексивним критерієм рівнів професійного становлення молодих учителів.

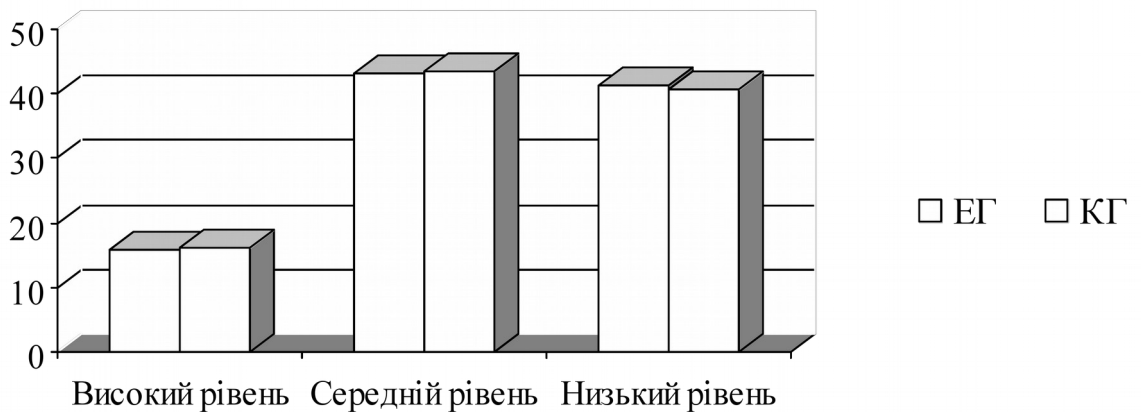
Таблиця 2.16

Середньоарифметичні дані за оцінно-рефлексивним критерієм рівнів професійного становлення молодих учителів

	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ (102 особи)	16	15,7	44	43,1	42	41,2
КГ (106 осіб)	17	16	46	43,4	43	40,6

Як свідчить таблиця 2.16 та діаграма 2.3. дані за оцінно-рефлексивним критерієм практично співпадають з даними мотиваційно-пізнавального та

операціонально-діяльнісного критеріїв.



Діаграма 2.3. Результати, одержані молодими вчителями за оцінно-рефлексивним критерієм на початковому етапі

Так на високому рівні професійного становлення зафіксовано в EG 15,7% молодих учителів, у KG – 16%, середній рівень виявили 43,1% респондент EG та 43,4% у KG, на низькому рівні знаходяться 41,2% початківців EG та 40,6% KG.

Зазначені результати свідчать про необхідність цілеспрямованої роботи з молодими вчителями щодо набуття вмінь і навичок оцінювати як свою власну діяльність, так і діяльність учнівського колективу: аналізувати перебіг навчально-виховного процесу, допущені помилки під час проведення уроків і позанавчальних заходів, знаходити правильні способи коригування своєї діяльності і т. ін.

Відтак за даними констатувального етапу експерименту з'ясовано, що і в експериментальній і в контрольній групах молоді вчителі знаходяться переважно на середньому та низькому рівнях рівні професійного становлення, на високому рівні знаходиться незначна кількість респондентів (див. таблицю 2.17 і діаграму 2.4).

Таблиця 2.17

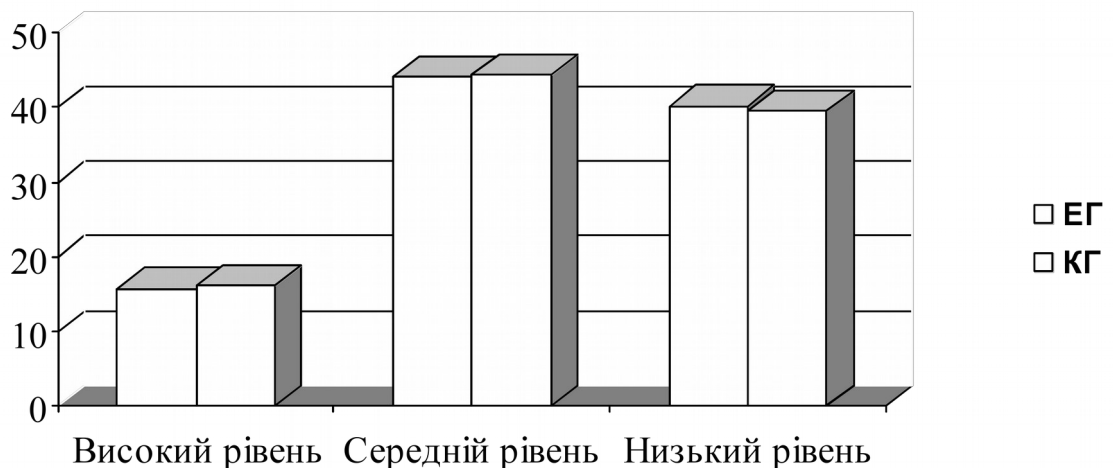
Результати сформованості рівнів професійного становлення молодих учителів на початковому етапі (у %)

		Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
Середньоарифметичні дані рівнів професійного становлення	ЕГ	16	15,7	45	44,1	41	40,2
	КГ	17	16,1	47	44,3	42	39,6

Як видно з таблиці 2.17 та діаграми 2.4 високого рівня професійного становлення досягли 15,7 % початківців ЕГ і 16,1 % КГ. Переважно це вчителі, які працюють більше 3 років, вони вже достатньо визначилися з професійною позицією, виробили власний стиль діяльності, мають позитивне ставлення до роботи вчителя. Більшість же молодих учителів знаходяться на середньому (44,1 % респондентів в ЕГ і 44,3 % у КГ) та низькому (40,2 % ЕГ та 39,6 % КГ) рівнях.

Діаграма 2.4

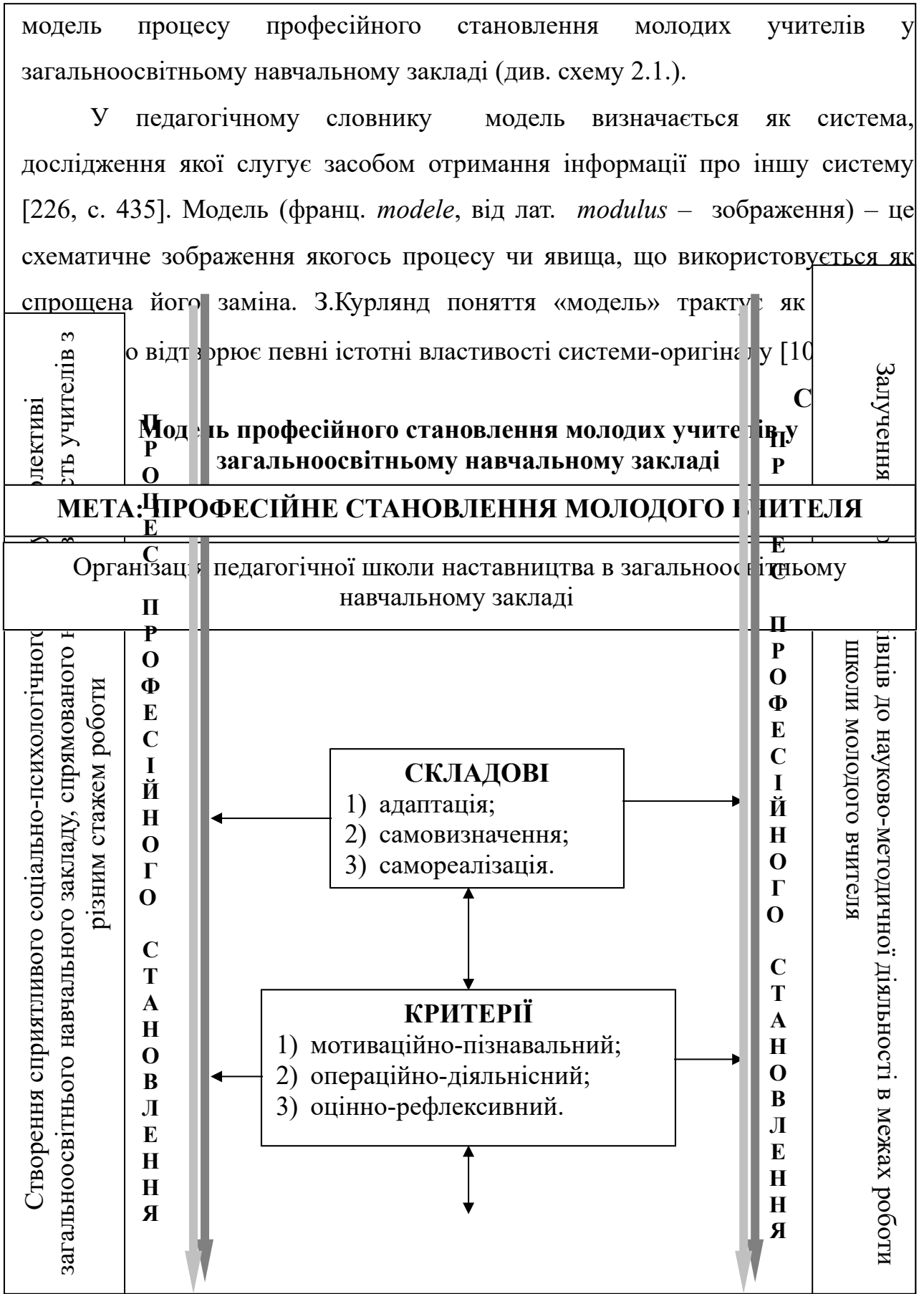
Середньоарифметичні дані професійного становлення молодих учителів на початковому етапі (у %)

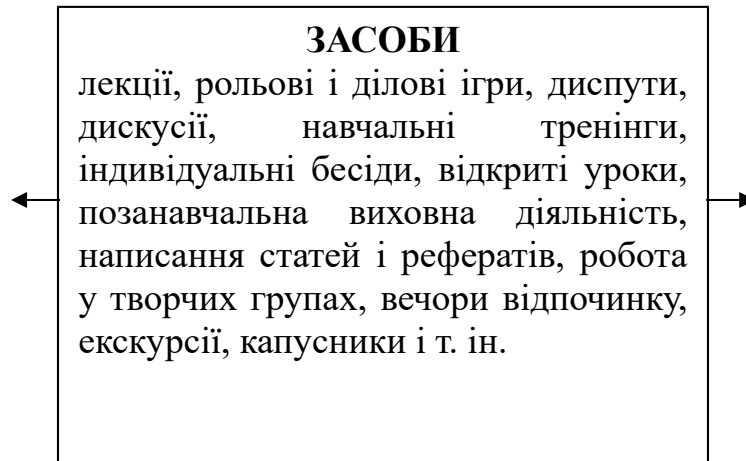


Відтак, за результатами констатувального етапу експерименту ми дійшли висновку щодо необхідності здійснення цілеспрямованої, спеціально організованої роботи з підвищення результативності процесу професійного становлення молодих учителів у загальноосвітньому навчальному закладі.

2.2. Експериментальна модель професійного становлення молодих учителів у загальноосвітньому навчальному закладі

За результатами констатувального етапу експерименту було побудовано





РЕЗУЛЬТАТ: РІВЕНЬ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МОЛОДОГО ВЧИТЕЛЯ		
низький	середній	високий

І.Котляр під моделлю розуміє мисленнєво уявлену або матеріально реалізовану систему, що, відображаючи чи відтворюючи об'єкт дослідження, здатна змінювати його так, що вивчення дає нову інформацію про цей об'єкт. У педагогіці, зазначає автор, модель застосовується з метою визначення або уточнення характеристик та раціоналізації побудови об'єктів. Моделювання – це специфічний спосіб пізнання, при якому одна система (об'єкт дослідження) відтворюється в іншій моделі [91]. Відтак, засобом моделювання ми можемо дослідити певне педагогічне явище чи процес.

Експериментальна модель була розроблена з метою проведення експериментального дослідження процесу професійного становлення молодих учителів у загальноосвітньому навчальному закладі. На нашу думку, зазначений процес буде проходити більш успішно, якщо впровадити такі педагогічні умови:

- створення сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі загальноосвітнього навчального закладу, спрямованого на співтворчість учителів з різним стажем роботи;
- організація педагогічної школи наставництва в загальноосвітньому навчальному закладі шляхом створення відповідної школи;

– залучення молодих фахівців до науково-методичної діяльності загальноосвітнього навчального закладу в межах роботи цільової комплексної школи молодого вчителя.

Зазначені умови розглядаються нами в комплексі, тому що всі вони впливають на процес професійного становлення молодого вчителя.

Складовими результативності процесу професійного становлення молодих учителів у загальноосвітньому навчальному закладі, на нашу думку, є такі: адаптація, самовизначення та самореалізація у професійній діяльності. Значущість зазначених складових детально розглянуто в п. 1.2.

Так, створення сприятливого соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі загальноосвітнього навчального закладу сприяє більш швидкій адаптації початківців до умов школи (гімназії, ліцею, тощо). Від того, з яким настроєм приходить до школи вчитель, які складаються в нього взаємовідносини з колегами, наскільки він цінує атмосферу, що панує в навчальному закладі, залежить, чи покине він школу, змінивши сферу діяльності, чи продовжить свою педагогічну діяльність. І якщо в педагогічному колективі панують теплі товариські відносини, готовність прийти на допомогу, зацікавленості з боку колег і адміністрації до професійного й особистісного розвитку кожної особистості, то створюються всі умови для розкриття обдаровань молодого спеціаліста і в нього вироблюється стійка позитивна настанова на професію вчителя, прагнення до саморозвитку і т. ін.

Ми цілком поділяємо думку Р.Шакурова, який зауважує, що вчителя приваблює в школі все те, що допомагає йому розкривати свої творчі здібності і здійснювати життєві плани, задовольняти різні потреби та інтереси, всебічно вдосконалювати свою особистість: хороші умови праці, чітка організація спільної діяльності і т. ін. Незадоволення цих потреб викликає стан неспокою і засмучення, що може вилитися, кінець кінцем, у прагнення змінити місце роботи [263, с. 17]. Отже, ми доходимо висновку про необхідність створення доброзичливого соціально-психологічного

клімату в навчальному закладі, що впливає на процес професійного становлення молодих учителів.

Засобами реалізації зазначеної педагогічної умови є індивідуальна робота адміністрації навчального закладу з молодими вчителями (бесіди, анкетування, відвідування уроків, допомога у вирішенні проблем, що виникають, складання програми професійного росту та ін.); залучення молодих фахівців до організації і проведення традиційних виховних заходів, організація вечорів відпочинку, капусників, екскурсій тощо.

Важливою педагогічною умовою, на нашу думку, є організація педагогічної школи наставництва в загальноосвітньому навчальному закладі. Сучасна педагогічна дійсність відрізняється високим темпом змін, що відбуваються у країні, ускладненням ролі вчителя, підвищення вимог до його професійного й особистісного зростання. Розпочинаючи свою педагогічну діяльність, молодий фахівець гостро потребує в підтримці з боку більш досвідчених учителів. Адже відомо, що існує значний розрив між одержаними у вищому навчальному закладі знаннями і вміннями застосовувати їх на практиці. Не завжди одразу початківцю вдається налагодити взаємовідносини з учнями, їхніми батьками та й педагогічним колективом. У цьому разі на допомогу повинен прийти старший товариш – наставник.

Основне завдання педагога-наставника полягає насамперед у допомозі молодому колезі адаптуватися до нових умов, розкрити свій потенціал, інтенсифікувати потреби молодого педагога в саморозвитку, самовдосконаленні, сприяти його професійній самореалізації. Отже, на нашу думку, удосконалення системи наставництва є важливою педагогічною умовою у процесі професійного становлення молодого вчителя.

У своїй роботі з молодими вчителями наставники застосовували такі форми роботи, як: діагностування, бесіди, складання плану індивідуального професійного розвитку, ведення щоденника професійного росту молодим учителем, взаємовідвідування уроків, робота над усуненням виявлених

недоліків, над визначенням професійної позиції й виробленням індивідуального стилю педагогічної діяльності, підготовка до різноманітних педагогічних конкурсів тощо. Також було організовано школу наставника, яка мала за мету допомогу досвідченим учителям у роботі з молодими спеціалістами, керуванні процесом професійного становлення молодих учителів.

Залучення молодих учителів до науково-методичної діяльності загальноосвітнього навчального закладу – третя педагогічна умова, що сприяє особистісному зростанню вчителя-початківця, дає можливість розкрити свій творчий потенціал, визначити свою позицію у професійній діяльності. Науково-методична діяльність є одним із найважливіших напрямів роботи загальноосвітнього навчального закладу. Насамперед вона спрямовується на формування професіоналізму і компетентності вчителів навчального закладу в цілому і професійного становлення молодого вчителя зокрема.

В основі роботи з учителем-початківцем полягає диференційований підхід, що побудований на діагностиці результатів педагогічної діяльності молодого спеціаліста, виробленні індивідуального плану саморозвитку й самовиховання з урахуванням його рівня розвитку, здібностей, домагань у професії тощо.

Форми науково-методичної діяльності повинні добиратися відповідно до конкретних завдань, з урахуванням індивідуальних психолого-педагогічних особливостей молодого вчителя, рівня його знань та вмінь, потенційних творчих здібностей тощо.

Відтак, залучення молодих учителів до науково-методичної діяльності в школі (проведення семінарів, ділових ігор, заняття у школі молодого вчителя, залучення початківців до роботи у творчих групах, індивідуальна науково-дослідницька діяльність і т. ін.) є невід’ємною педагогічною умовою у процесі їхнього професійного становлення.

Засобами реалізації зазначеної педагогічної умови виступають

впровадження комплексної програми Школи молодого вчителя, залучення вчителів-початківців до роботи методичної служби (масові, групові, індивідуальні заняття), методичних об'єднань, творчих груп навчального закладу, відвідування Школи передового педагогічного досвіду.

Для визначення, на якому рівні професійного становлення знаходяться вчителі-початківці нами обрано такі критерії: мотиваційно-пізнавальний, операціонально-діяльнісний, оцінно-рефлексивний. Обґрунтування вибору зазначених критеріїв розглянуто в п. 2.1.

Унаслідок проведення такої цілеспрямованої роботи учителі-початківці, на нашу думку, можуть досягти таких рівнів: низький, середній, високий. Завдання адміністрації навчального закладу насамперед полягає в тому, щоб скоротити час перебування молодих учителів на тому чи іншому рівні. Результатом впровадження моделі процесу професійного становлення молодих учителів є відповідність їхньої педагогічної діяльності вимогам професійно-кваліфікаційної характеристики, що є підставою для присвоєння їм певної кваліфікації, наприклад, учитель 2 категорії.

Як видно зі схеми 2.1 всі елементи моделі взаємопов'язані і тільки в такому поєднанні, на нашу думку, процес професійного становлення молодих учителів в загальноосвітньому навчальному закладі відбуватиметься найбільш ефективно. Запропонована модель процесу професійного становлення молодих учителів стала основою для формувального етапу педагогічного експерименту.

2.3. Реалізація моделі процесу професійного становлення молодих учителів шляхом впровадження педагогічних умов

У формувальному експерименті взяли участь учителі-початківці Одеської гімназії № 1 імені А.П.Бистріної, Спеціалізованої школи I-III ступенів № 10 з поглибленим вивченням французької мови імені льотчиків-

космонавтів Г.Т.Добровольського та Г.С.Шоніна, Одеської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 39, Одеського навчально-виховного комплексу № 90 імені О.С.Пушкіна «Спеціалізована загальноосвітня школа I-III ступенів з поглибленим вивченням німецької, англійської мов – дошкільний заклад», Мелітопольської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 15 Запорізької області, Львівської середньої загальноосвітньої школи № 87 – загалом 102 молодих учителів-початківців. У зазначених загальноосвітніх навчальних закладах здійснювалася цілеспрямована робота щодо реалізації моделі професійного становлення молодих учителів за допомогою впровадження визначених педагогічних умов, учителі-початківці залучалися до роботи Школи молодого вчителя, за розробленою цільовою комплексною програмою, досвідчені педагоги, що призначалися наставниками в цих закладах, приєднувалися до роботи Школи наставника, брали участь в організації і проведенні Школи молодого вчителя тощо, адміністрації навчальних закладів пропонувалося впровадження в діяльність закладу розробленої методики роботи з молодими вчителями. Контрольну групу (106 осіб) склали молоді вчителі загальноосвітніх навчальних закладів, які до такої роботи не залучалися, робота з ними здійснювалася традиційно.

Однією з виокремлених педагогічних умов, що сприяють результативності процесу професійного становлення молодих учителів, є створення сприятливого соціально-психологічного клімату в загальноосвітньому навчальному закладі, що є нелегким процесом, адже він містить багатогранні й різноманітні зв'язки між учасниками колективу і навіть незначні зміни в умовах діяльності загальноосвітнього навчального закладу можуть викликати непередбачувані наслідки. Соціально-психологічний клімат передбачає настрій членів колективу, їхні взаємостосунки між собою, згуртованість, задоволеність працею, творчу атмосферу, наявність традицій і т. ін. Отже, насамперед робота з молодими вчителями розпочиналася з їхнім ознайомленням з колективом навчального закладу, метою якого було створення сприятливої атмосфери, переконання їх

у тому, що вони можуть розраховувати на підтримку з боку старших колег, що сприятиме в подальшому як фаховому, так і особистісному становленню початківців.

Учитель проводить у стінах навчального закладу дуже багато часу, отже, важливим є те, з яким настроєм він приходить на роботу, наскільки гарне в нього самопочуття, що дозволяє сприймати довкілля світло, пробуджує прагнення бути добрим, доброзичливим, товариським. І навпаки, якщо людина приходить до школи з поганим настроєм, вона все сприймає крізь темні кольори, стає дратівливою, що значною мірою позначається на стосунках з колегами, дітьми, батьками тощо.

Якщо в загальноосвітньому закладі створений доброзичливий соціально-психологічний клімат, то за таких умов швидше розкривається особистість молодого вчителя, який може реалізувати свої потреби, виявити свої творчі здібності, самовдосконалюватись. Якщо це не так – виникає бажання залишити школу, змінити її на іншу, і, навіть, змінити сферу діяльності. Щоб показати молодому фахівцю, наскільки він потрібен школі, наскільки ми чекали його, на серпневій конференції його урочисто «приймали» в педагогічний колектив, вручали методичну папку «Банк «швидкої допомоги»».

Важливу роль у формуванні соціально-психологічного клімату в загальноосвітньому закладі відіграє адміністрація. Так, від того, як зустрине молодого вчителя директор, заступники директора значною мірою визначається подальша робота молодого спеціаліста в закладі.

На першій зустрічі ми намагалися показати молодому вчителю, наскільки важливо, що він прийшов саме до навчального закладу, відзначали наскільки ми його чекали і наскільки він нам потрібен. Перша бесіда переважно спрямовувалася на те, щоб більше взяти про фахівця як особистість, виявити його наміри щодо педагогічної діяльності, мотиви нею займатися, що він очікує від професії і т. ін. Наприклад, під час першого знайомства з випускником вищого навчального педагогічного закладу ми

торкалися таких питань: «Як Ви навчалися в школі?», «Чому Ви обрали професію вчителя?», «Який Ваш матеріальний, сімейний стан, які умови проживання?», «Що Ви хотіли б узнати про нашу гімназію?», «Які уявлення Ви маєте про професію вчителя?», «Чого Ви хотіли б досягти на педагогічній ниві», «Чи потребуєте Ви індивідуальної допомоги?», «Чим би Ви хотіли зайнятися з дітьми (крім уроків), чого їх навчити?», «Чим любляете займатися: співати, вигадувати, малювати, займатися спортом тощо?» і т. ін.

Натомість під час першої зустрічі ми не лише запитували молодого спеціаліста, а й розповідали про те, які вимоги ставляться адміністрацією до вчителів, які традиції існують у навчальному закладі, розповідали його історію, які взаєностосунки склалися в колективі педагогів, які учні навчаються, досягнення і нерозв'язані проблеми, над якими працює навчальний заклад. і т. ін. У цілому ми намагалися показати початківцю, що він у будь-який час може розраховувати на нашу підтримку, допомогу.

Зауважимо, що такі бесіди проходили доволі часто, приблизно раз у два місяці. У такий спосіб ми намагалися з'ясувати як почувається молодий учитель в колективі, чи є в нього труднощі у спілкуванні з учнями, колегами, у побудові уроків, чи відчувають вони проблеми під час викладу матеріалу, чи виникають конфлікти з учнями і т. ін. Індивідуальна робота з учителями-початківцями допомагала краще пізнати їх, надати кваліфіковану допомогу. Внаслідок такої роботи молоді фахівці відчували доброзичливість з боку керівництва, що знімало бар'єр боязкості, викликало довіру, стимулювало впевненість у собі як особистості й учителі, значною мірою позначалося на психологічному задоволенні перебування саме в цьому навчальному закладі.

Ми намагалися допомогти молодому вчителю зрозуміти, чого не вистачає в організації його діяльності, щоб досягти найкращих результатів. Приходячи до школи, колишні студенти, зазвичай, погано уявляють сильні й слабкі сторони своєї особистості, як учителя, не знають своїх потенційних можливостей. Відтак, перші кроки в педагогічній діяльності відзначалися невпевненістю, інколи страхом, що викликало певні труднощі. Звісно, це

пов'язано з відсутністю професіоналізму, тому з боку адміністрації надавалася допомога, що передбачала бесіди з виявлення труднощів, складання плану розв'язання, усунення труднощів, переживань, які виникли в початківця.

Нами також відвідувались уроки молодих учителів з метою визначення їхнього стилю, вміння правильно подати матеріал, структурувати урок тощо. Інколи протягом робочого дня нами відвідувалися уроки одного вчителя в різних класах, що дозволяло побачити, як він працює з різними віковими категоріями дітей, які за складністю завдання ставить перед учнями, як допомагає учням, чи працює з усіма учнями класу, виявити причини ефективності/неефективності роботи.

Зокрема під час відвідування, а потім аналізу уроку, адміністрацією оцінювалися їхня психолого-педагогічна, дидактико-методична підготовка, особистісно-орієнтована спрямованість уроку, що є взаємопов'язаними складовими і сприяють досягненню результативності навчання (див. табл. 2.18). Після таких відвідувань з учителем обговорювалися його уроки, доброзичливо, без докорів вказувалося на недоліки в організації роботи на уроці, виявлялися причини негараздів, що сприяло визначенню шляхів їх усунення.

Таблиця 2.18

Аналіз діяльності молодого вчителя на уроці

Психолого-педагогічна підготовка

- Як дотримуються принципи цілісності та цілепокладання в конструюванні уроку, яку мету ставив учитель.
- Відповідність методики і змісту інформації поставленій меті.
- Знання специфіки професії і можливостей свого предмета в отриманні професійно значущих знань, умінь, особистісних якостей.
- Зв'язок уроку з життям і соціальним досвідом школярів.
- Способи отримання інформації про хід і результат процесу засвоєння знань, формування вмінь, способи оцінки діяльності школярів у процесі навчання, їх відповідність реальному обсягу і якості знань, умінь і т. ін.
- Урахування вікових особливостей школярів, збереження їхнього фізичного і психічного здоров'я.

Дидактико-методична підготовка

- Спосіб конструювання уроку; знання можливостей використання міжпредметних зв'язків для раціоналізації способів вивчення матеріалу; інформаційна ємність уроку, поєднання основного і допоміжного матеріалу.
- Розподіл часу уроку, раціональність часових інтервалів, що відводяться на певні види діяльності, темп уроку.
- Різноманітність форм діяльності вчителя й учнів на уроці, основні види діяльності на уроках, різноманітність і раціональність добору і методики використання засобів управління мисленнєвою і практичною діяльністю учнів; доцільність використання наочності (ТЗН, дидактичні засоби, додаткова література, довідковий і навчальний матеріал тощо).
- Логічність викладу матеріалу, система навідних запитань.

Особистісно-орієнтована спрямованість

- Спрямованість уроку на формування особистісних якостей та вмінь, виховання і розвиток учнів у процесі навчання.
- Як працюють школярі на уроці (обсяг і характер самостійної роботи, взаємодія дітей на уроці, способи залучення учнів до роботи).
- Співпраця, співтворчість, діалогічність, стиль спілкування на уроці.
- Урахування інтересів і потреб дітей.
- Стиль, тон, швидкість, емоційність подачі матеріалу, рівень пояснення, мовленнєва відповідність подачі матеріалу сприйняттю тих, хто навчається, педагогічний такт.

Надалі разом з молодим учителем складалася його особистісна програма саморозвитку, що містила не лише усунення прогалин в його знаннях з методики викладання предмету, педагогіки, психології, а й спрямована на розвиток особистісних якостей.

У цій програмі зазначалося, які труднощі відчуває початківець, чим це викликано (недостатністю знань, невмінням на практиці реалізувати теоретичні знання, внутрішні бар'єри (страх, боязкість не сподобатися, зробити щось не так тощо), ускладнення в установленні контактів з дітьми, з колегами, відчуття дискомфорту в колективі; визначалися шляхи подолання труднощів, надавалися рекомендації щодо того, яку літературу прочитати, уроки яких учителів відвідати і т. ін.

Реальна педагогічна праця, за свідченням молодих спеціалістів, виявилася набагато складнішою, ніж уявлялося, зокрема вони зауважували, що на це їм не вистачає тих теоретичних знань з педагогіки, психології, методики викладання, яких вони здобули у вищому педагогічному навчальному закладі. Як наслідок, виникли труднощі, які посилювалися високим темпом шкільного життя.

Нами було визначено, що молоді вчителі мали схожі утруднення в роботі, які зумовлені недостатнім досвідом педагогічної діяльності, невмінням заспокоїти клас, правильно розподілити час на уроці. Певні труднощі викликало й недостатнє володіння методикою викладання предмета, складна навчальна програма, незнання шкільних підручників, що ускладнювало підготовку до уроку, невміння активізувати пізнавальну діяльність учнів на уроці. Складності в роботі виникали й через недостатню розвиненість комунікативних та організаторських здібностей: невміння завоювати довіру учнів, конфлікти з учнями, встановлення взаємовідносин з батьками учнів та ін. З'ясування труднощів, що виникали на перших етапах роботи початківців у навчальному закладі, зумовило перегляд плану роботи «Школи молодого вчителя» та «Школи наставництва» з метою включення цих питань для розв'язання та знаходження результативних шляхів їх подолання.

У перші місяці роботи молодому вчителю потрібно перетворити необхідну для засвоєння учнями інформацію, знайти відповідні форми налагодження контактів з учнями, для організації їхньої пізнавальної діяльності на уроці. При цьому школярі також прискіпливо спостерігають за

молодим учителем, що примушує його додатково хвилюватися.

Часто молоді вчителі не вміють правильно визначити свою поведінку на уроці: вони або надто поблажливі, або занадто суворі, інколи підвищують голос, читають нотації, навіть погрожують («Зараз підемо до директора», «Прийдеш завтра з батьками, я їм розкажу як ти поводишся», «Якщо ти не припиниш порушувати дисципліну, я поставлю тобі двійку» і т. ін.). Як ми виявили, саме дотримання дисципліни викликає найбільші труднощі в молодих учителів.

Інколи, намагаючись завоювати авторитет в учнів, початківці дозволяли собі «панібратство», фамільярний стиль у взаємовідносинах з ними, що значною мірою впливало на дотримання дисципліни в класі; інші молоді вчителі встановлювали велику дистанцію між собою та учнями, що перешкоджало встановленню контакту.

Не вміючи достатньо контролювати свій емоційний стан, на початковому етапі роботи молоді спеціалісти занадто бурхливо сприймали деякі вчинки дітей, унаслідок чого виникали конфліктні ситуації, з яких вони не завжди могли знайти оптимальний вихід.

Загалом, основні труднощі, які ми спостерігали під час таких відвідувань, стосувалися організації уроків, вивчення й закріплення нового матеріалу, неправильного добору форм і методів подання навчального матеріалу, невміння оцінити результати засвоєння знань, невміння розподілити увагу серед усіх учнів, недиференційований підхід у навчанні тощо. Як наслідок, особливої уваги і додаткової роботи потребували вчителі, які, зіткнувшись із першими ж труднощами, зневірювалися у власних силах, у яких виникало бажання покинути школу. З такими вчителями проводилися додаткові зустрічі, бесіди. Ми разом розглядали та труднощі, які виникли в молодого фахівця, при цьому важливим було не лише вказати на припущені помилки, а й схвалити ті моменти, які були позитивними, де вчитель досяг успіху.

Розчарування у професії породжує відчуття неминучої невдачі. На підставі спостережень, бесід з молодими вчителями, ми дійшли висновку, що

для педагогів, які незадоволені своєю працею, притаманна певна ізоляція в педагогічному колективі, тобто вони не прагнуть спілкування з колегами, не налагоджують контактів. Перебування у стінах школи зазвичай зводиться лише до роботи, яка не приносить їм задоволення, не викликає інтересу. Зазвичай, такі вчителі не довго затримуються в загальноосвітньому навчальному закладі. На нашу думку, така поведінка і ставлення до професії педагога викликана відсутністю мотивації займатися педагогічною діяльністю, здійсненою переорієнтацією цінностей.

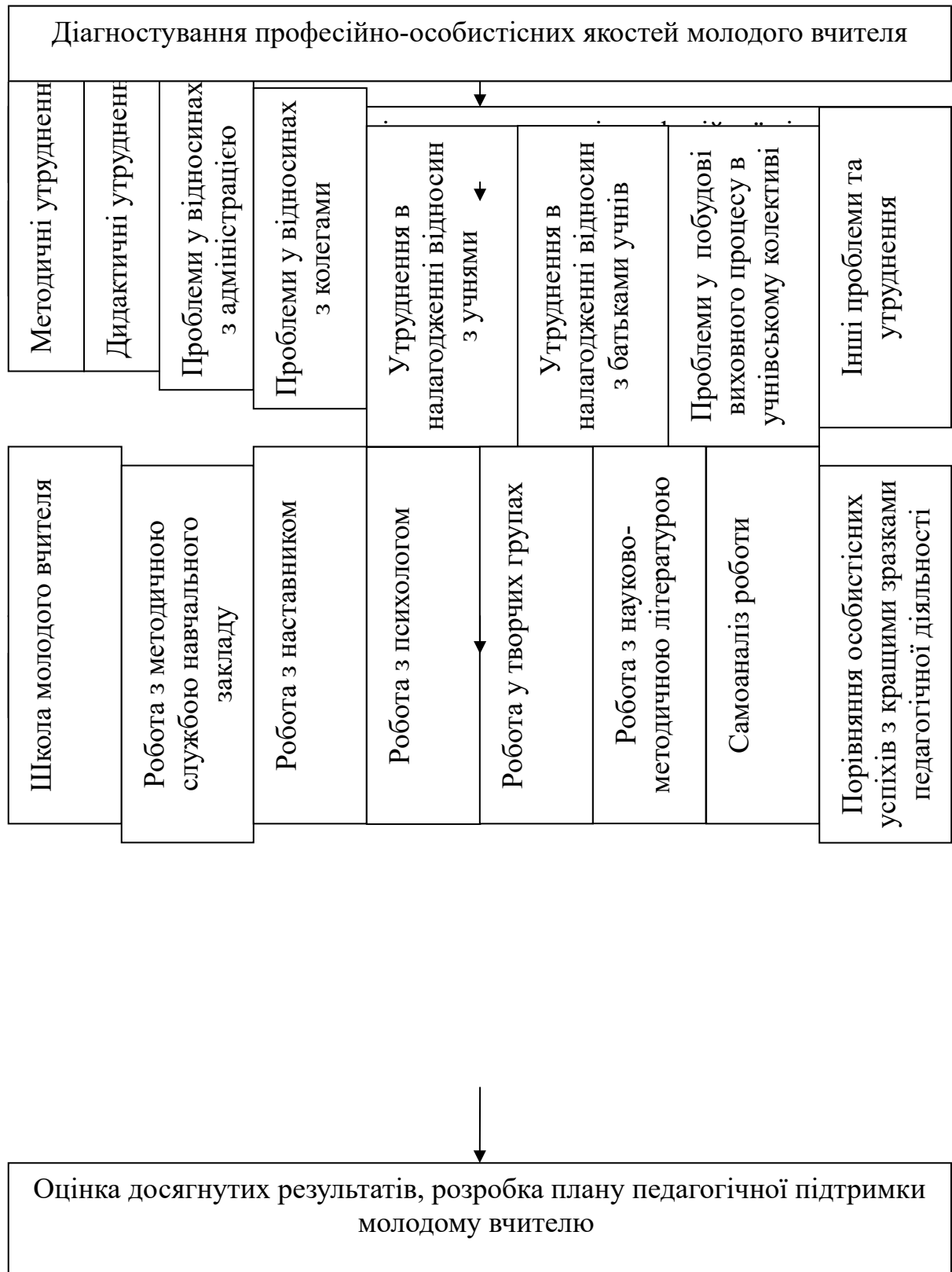
Під час зустрічі з адміністрацією тих навчальних закладів, що брали участь в експериментальній роботі, нами було розроблено алгоритм професійної підтримки молодих учителів (див. схему 2.2).

Алгоритм було розроблено з метою організації найбільш результативної роботи з молодими фахівцями, що передбачало врахування багатьох аспектів входження початківців у педагогічну професію.

Задля більш ефективної допомоги молодому вчителю в журналі спостережень висвітлювалися такі питання, як-от: «Знання молодим спеціалістом Статуту навчального закладу, правил внутрішнього розпорядку, санітарно-гігієнічних норм, правил техніки безпеки»; «Ставлення вчителя до своїх обов'язків»; «Розподіл навантаження, розклад уроків молодого вчителя»; «Організація робочого місця молодого вчителя (кабінет, навчальні програми, методичні посібники, періодичні видання тощо)»; «Форми стимулювання молодого вчителя», «Залучення молодого вчителя до життя школи».

Для того, щоб простежити динаміку професійного становлення молодих спеціалістів, у журналі спостережень аналізувалися результати відвідування уроків учителів, що передбачало фіксацію виявлених недоліків, розробку рекомендацій (над чим слід попрацювати), зазначалося, як змінився стиль викладання, спілкування з учнями, розподіл уваги тощо. Це допомагало нам з'ясувати, чи прислуховується початківець до порад, чи змінюється на краще його індивідуальний стиль, які труднощі він зміг подолати, а що не виходить.

Професійна підтримка молодого вчителя



Зазначимо, що ми намагалися в перший рік роботи молодих учителів не давати їм класного керівництва. На нашу думку, важливо враховувати, що

їм і так нелегко адаптуватися до вимог навчального закладу щодо навчання й виховання учнів. Вироблення індивідуального стилю викладання, пристосування до вимог навчального закладу, дотримання норм поведінки, що існують у навчальному закладі, вимагають від молодого вчителя багато зусиль. Тому адміністрація намагалася скласти відповідний розклад для молодих учителів, завантажити його уроками за профілем, не наполягаючи на тому, щоб вони читали навчальні дисципліни не за фахом, як інколи цього вимагають обставини. Звісно, що не пристосувавшись до навчальних занять, молодому фахівцю дуже важко бути класним керівником. Тому в перші роки він, зазвичай, працює разом із своїм наставником, переймаючи його досвід налагодження стосунків з учнями, поведінки у спілкуванні з батьками учнів, організації й проведення виховних заходів тощо.

Зауважимо, що така практика сприяла більш швидкій адаптації початківців до умов навчального закладу, створювала можливість для поступового включення їх до виконання громадських і професійних обов'язків. Молоді спеціалісти більш легко входили в педагогічний колектив навчального закладу, мали гарний настрій, із задоволенням приходили на роботу, що сприяло психологічному комфорту, викликало задоволеність своєю діяльністю тощо.

Важливу роль у створенні соціально-психологічного клімату відіграють традиції, що склалися в навчальному закладі, і до яких залучалися молоді вчителі. Наприклад, однією з традицій в Одеській гімназії № 1 імені А.П.Бистріної є проведення загальношкільних батьківських зборів, коли на одній території збираються вчителі, учні, батьки. Представники кожної зі сторін виступають зі своїми звітами за прожитий навчальний рік: чого досягли, що подолали, над чим працюють. На цих зборах з рекомендаціями виступають лікар, психолог, соціолог. Зазвичай збори закінчуються дитячим творчим концертом.

У квітні стало традицією проведення великого театрального свята. Кожного року силами учнів, учителів і батьків створюється феєричне театральне шоу зі світловими, музичними й хореографічними ефектами. Так,

упродовж останніх років було проведено декілька великих театральних заходів: у театрі-вар'єте «Амстердам» було поставлено драму «Ось і згас феєрверк», присвячену 110-річчю останнього виступу в Одесі видатного російського композитора Петра Ілліча Чайковського; на сцені театру юного глядача відбулася вистава «Чехов, ми Вас знаємо, пам'ятаємо, любимо», присвячена 100-річчю з дня смерті А.П.Чехова.

До постановки цих вистав залучалися молоді вчителі, які мали змогу розкрити свої творчі здібності, і якщо їм така робота подобалася, вони залучалися до роботи в шкільному театрі «Юність». Зауважимо, що в соціально-психологічному кліматі навчального закладу театру належить одна з провідних ролей. Театром організуються не лише вистави («Про Федота Стрільця», «А зорі тут тихі...», Різдвяне свято «Щастя, де ти?» і т. ін.), але й різноманітні капусники, яких чекають завжди, вечори відпочинку, до організації й проведення яких активно залучається молодь.

Активну участь брали вчителі-початківців в організації і проведенні різноманітних свят, які організовувалися кафедрами: інсценізація українських народних казок; літературно-музична композиція «В сім'ї вольній, новій», усний літературний журнал «Розстріляне Відродження» (кафедра української мови та літератури); осінній бал «Свято квітів», «Осінній ярмарок», Новорічні свята, святкові концерти, Шевченківські дні в навчальному закладі (кафедра естетичного виховання), проведення шкільних олімпіад тощо.

Відтак, індивідуальна робота адміністрації з молодими вчителями, відсутність класного керівництва, залучення їх до традицій навчального закладу, налагодження доброзичливих взаєностосунків з учителями навчального закладу, спільний відпочинок сприяли створенню психологічного комфорту початківців у колективі навчального закладу.

Іншою педагогічною умовою, яку ми впроваджували в ході реалізації експериментальної моделі процесу професійного становлення молодих учителів, була організація школи наставництва в загальноосвітньому навчальному закладі.

Зазвичай, наставниками в навчальному закладі призначаються досвідчені педагоги, які працюють понад 10 років. Зауважимо, що перед тим, як призначити наставника, враховувалося, кого хотіли б мати наставником самі молоді вчителі. Для того, щоб початківець мав можливість обрати собі наставника, йому надавалася можливість познайомитися з діяльністю досвідчених педагогів: відвідати уроки, позакласні заходи, познайомитись із створеним ним дидактичним матеріалом, науковими працями, статтями тощо. Якщо діяльність якогось учителя приваблювала молодого вчителя, викликала бажання опанувати його професійними «таємницями», спонукала вдосконалювати власну роботу, то в цьому разі, за умови згоди і з боку цього вчителя, його призначали наставником.

Експериментальна робота засвідчила, що це сприяло ефективності спільної роботи досвідченого вчителя і початківця. Звісно, що у цьому процесі значну роль відіграє і те, як ставляться до наставницької діяльності досвідчені педагоги. Адже, коли в людини немає бажання займатися якоюсь діяльністю, то вона не буде успішною.

Основним завданням наставників учителів-початківців було створення умов для їхнього теоретичного й методичного становлення, навчання передових прийомів праці школярів на уроці, що допомагало початківцям оволодіти методикою навчання й виховання, досягти певних успіхів у професійній діяльності.

Організація школи наставництва передбачала насамперед визначення функцій педагога-наставника, таких, як-от:

- 1) професійно-освітня: наставник надає допомогу молодому вчителю в удосконаленні його професійних умінь, підвищенні рівня загальнонаукової та методичної підготовки, у формуванні педагогічної спостережливості й уваги, педагогічного такту;
- 2) виховна: наставник активно впливає на формування ціннісних орієнтацій, залучення до системи самоосвітньої роботи;
- 3) впливу авторитету наставника: ґрунтовно вивчивши здібності молодого

вчителя, його нахили, інтереси, ставлення до колективу тощо, наставник повинен намагатися стати авторитетом для нього, стимулом для його самовиховання, більш швидкого включення в колектив;

- 4) самоосвітня: наставник сам учиться для того, щоб допомогти молодому вчителю бути в курсі новітніх досягнень у галузі психологічної і педагогічної наук, викладання, методики спеціальних дисциплін;
- 5) оцінна: наставник повинен уміти як оцінювати діяльність молодого вчителя, так і допомогти йому набути навичок рефлексії, аналізу діяльності учнівського колективу на уроці та в поза навчальний час, робити відповідні умовисновки тощо.

З метою визначення ставлення до наставницької діяльності було проведено анкетування з-поміж досвідчених учителів, що брали участь в експериментальній роботі. Ми з'ясували, що всі педагоги-наставники мали бажання ним стати. Відповіді на запитання «Чи мали Ви бажання стати педагогом-наставником молодого вчителя?» були схожими: «Вважаю, що кожна людина повинна постійно вдосконалюватися, а тим більш учитель. Бути корисною молодому вчителю, допомогти – це обов'язок» (Н.Г.Комаренко, стаж роботи – 30 років); «Це дуже цікаво для мене. Я люблю ділитися досвідом, досягненнями, ідеями» (Т.Ф.Каукіна, стаж роботи 46 років) і т. ін.

На запитання «Що приваблює Вас у наставницькій діяльності?» відповіді були такими: «Бажання передати свій досвід, навчити молодих учителів умінню правильно організувати свої уроки» (Т.Ю.Клех, стаж роботи – 17 років); «Робота з обдарованою молоддю» (Л.Д.Дудкевич, стаж роботи – 37 років); «Можливість допомогти, поділитися своїм досвідом, творчими доробками, а іноді і порадитись і дізнатися про погляди молодих на те чи інше питання» (Н.Г.Комаренко, стаж роботи – 30 років); «Можливість передати свої знання молодому спеціалісту, навчити когось вміло викладати свій предмет» (Л.С.Топчій, стаж роботи – 11 років); «Залишатися молодою в душі, відповідати часу» (Т.Ф.Каукіна, стаж роботи – 46 років) та ін. Усі

педагоги-наставники відзначили, що недоліком у наставницькій діяльності є брак часу для відвідування уроків молодих учителів.

Зазначимо, що адміністрацією навчальних закладів проводилася також робота і з наставниками, особливо з тим, хто вперше розпочав займатися такою діяльністю, зокрема було розроблено план роботи Школи наставництва (див. Додаток В). Під час зустрічей з наставниками в Школі обговорювалися такі питання, як-от: з чого розпочинати наставницьку діяльність, які методики краще використовувати для з'ясування рівня підготовки молоді з психолого-педагогічних методичних знань, загальнокультурного рівня, очікувань від педагогічної діяльності тощо; якої допомоги потребують молоді фахівці; як правильно скласти план роботи з початківцями і т. ін. На подальші зустрічі з наставниками запрошувалися психологи, представники методичних об'єднань, керівники кафедр, творчих груп тощо. Зазвичай такі зустрічі відбувалися один раз у два місяці.

Особлива увага приділялася обговоренню чинників, урахування яких допомагає молодому вчителю швидше адаптуватися до умов роботи в навчальному закладі:

- чинникам індивідуального розвитку особистості молодого вчителя: мотивам вибору професії, рисам характеру, рівню професійної підготовки, ступеню активності включення у взаємовідносини з колективом закладу (педагогічним й учнівським), моральним якостям;
- соціально-психологічним чинникам, що пов'язані з діяльністю шкільного колективу: особливостям організації педагогічної праці, умовам роботи вчительського колективу, характеру взаємин у колективі, ставленню адміністрації, колег, учнів, батьків до молодого вчителя, творчому характеру діяльності педагогічного колективу тощо;
- соціальним чинникам: житлово-побутовим умовам молодого вчителя, заробітній платі та ін.;
- соціологічним чинникам: стабільності або плинності педкадрів тощо.

Під час таких «наставницьких годин» обговорювалися труднощі, з

якими стикаються молоді вчителі, як вони поведуться в колективі, які стосунки складаються з іншими колегами, що потрібно зробити, щоб початківці почувалися більш комфортно в навчальному закладі, на які теми провести семінари, відкриті уроки яких педагогів потрібно організувати з метою надання методичної і практичної допомоги молодим учителям. На засіданнях методичної ради заслуховувалися звіти наставників про свою роботу.

Основними методами, що використовувалися наставниками в роботі з молодими вчителями були такі:

- бесіди для визначення знань початківця з конкретних розділів педагогіки, питань наукового змісту предмета, методики викладання;
- дискусії щодо змісту нових здобутків психолого-педагогічної науки, педагогічної практики;
- спільне моделювання системи уроків з теми або окремого уроку, виховного заходу.

При цьому обиралися такі форми роботи, як:

- випереджувальне проведення уроків для молодого вчителя;
- консультування щодо організації навчально-виховного процесу;
- спільна підготовка з питань добору дидактичного матеріалу;
- відвідування уроків, позакласних занять з подальшим аналізом, виявленням недоліків та причин їх виникнення, розробка шляхів подолання труднощів.

За результатами такої індивідуальної роботи з молодим учителем, спостереження за його роботою, її аналізу, наставники отримували більш достовірну інформацію про педагогічні можливості та особливості спрямованості характеру початківця.

Одним із найперших напрямів роботи наставника з молодим учителем виступало складання індивідуального плану. Зазвичай, у такому плані фіксувалися основні напрями роботи початківця щодо підвищення:

- 1) свого загальнокультурного рівня;

- 2) навчальної роботи;
- 3) методичної роботи;
- 4) виховної роботи (помічника класного керівника).

У першому розділі індивідуального плану професійного росту молодого вчителя фіксувалися взаємостосунки з учнями, колегами, батьками; аналізувалася поведінка в конфліктних ситуаціях; рівень задоволеності своїх потреб; реалізації здібностей, аналізувалися причини, що викликали незадоволення професією, намічалися шляхи усунення причин дискомфортного стану.

У другому розділі планувалося вивчення шкільного плану навчально-виховної роботи; навчальної програми з дисципліни. Завданням наставника виступала насамперед допомога в розробці календарно-тематичного плану з предмету, який повинен викладати молодий фахівець, планування своєї діяльності, відсутність навичок у цьому дуже часто призводить до нераціонально побудованих поурочних планів, порядку подання навчального матеріалу. При чому теоретично вони достатньо підготовлені, натомість позначається відсутність практичних навичок у плануванні як своєї діяльності на уроці, так і діяльності дітей.

Педагоги-наставники відзначали, що деякі молоді фахівці занадто захоплюються використанням наочного матеріалу, який відволікає учнів від засвоєння необхідної інформації, типовою помилкою молодих учителів є також монологічна побудова подання матеріалу, учні при цьому до роботи не залучаються; часто початківці не враховують життєвого досвіду дітей, не використовують міжпредметних зв'язків тощо. Тому, складаючи індивідуальний план, наставник разом зі своїм підшефним оговорював окремі нюанси, акцентував увагу на диференційованому підході під час уроків, надавав рекомендації щодо розгляду тих чи інших тем; надавав допомогу в розробці дидактичного матеріалу і т. ін. Працюючи за індивідуальним планом, молодий учитель отримував достатньо достовірні підстави для обґрунтованої самооцінки результатів своєї діяльності, намічав перспективи

власного саморозвитку, подальшого професійного росту, формування індивідуального стилю педагогічної діяльності.

У розділі, що стосується методичної роботи, зазвичай планувалися ознайомлення з роботою методичного кабінету, вивчення передового педагогічного досвіду своїх колег, залучення до роботи над проблемою кафедри; участь у роботі «Школи молодого вчителя», семінарів, вивчення й аналіз методичної літератури тощо.

Звісно, спочатку характер співробітництва молодого вчителя з наставником, здебільшого, мав споглядальний характер. Першопочатковим завданням молодого спеціаліста переважно виступало спостереження за педагогічною діяльністю наставника відповідно до розробленого плану, під час якого він намагався проаналізувати роботу досвідченого педагога, на підставі побаченого з'ясувати, які недоліки наявні в його власній діяльності, накопичував власний досвід. І хоча наставник у ході аналізу цих уроків надавав можливість підопічному проаналізувати свою роботу, все ж таки головну роль у розборі та розкритті педагогічної доцільності своїх дій відіграв він сам. Тобто він сам розкривав молодому вчителю взаємозв'язок і необхідність обраних ним методів чи прийомів. Він немов би тлумачив, намагався науково обґрунтувати значення свого досвіду.

У подальшому молодий учитель не лише спостерігав за діяльністю вчителя-майстра, але й знаходив певні моменти, яким намагався наслідувати у своїй роботі, при цьому споглядальний характер змінювався на критичний. Тобто в молодого вчителя підвищувалися вимоги до чужого досвіду, проте, водночас у нього підвищувалися вимоги й до самого себе, до своєї власної професійної діяльності. На нашу думку, саме в цей період (період самовизначення) вирішується питання: чи залишиться молодий фахівець у школі, чи змінить навчальний заклад або сферу діяльності загалом. У цей період ми спрямовували діяльність наставників на співпрацю з молодим учителем, з метою допомоги початківцям навчатися не лише спостерігати, а й аналізувати педагогічну позицію досвідченого педагога, робити самостійні

умовисновки.

У тому разі, якщо працюючи з наставником, засвоюючи його досвід, початківець отримував задоволення, використовував його життєвий та професійний досвід у власній діяльності, це призводило до пошуку індивідуального стилю діяльності, нових методів навчання тощо.

Як уже зазначалося, в перший рік роботи ми намагалися не завантажувати молодих спеціалістів класним керівництвом, надаючи їм можливість адаптуватися до реальних шкільних умов, визначитись у своїй позиції і т. ін. Проте, робота класного керівника є невід'ємною складовою в діяльності вчителя і потребує певних практичних навичок в організації виховної роботи з учнями. Відтак, спочатку молоді вчителі виступали в ролі «помічника» класного керівника, як правило, свого наставника.

З цією метою вони залучалися наставником до підготовки, організації та проведення різноманітних виховних заходів, класних годин, загальношкільних свят, конкурсів, змагань тощо. При цьому завдання наставника полягало в тому, щоб навчати свого підопічного насамперед правильно ставити мету і завдання заходу, який проводився. Молодий учитель повинен був відповісти для себе на такі запитання: «Навіщо я хочу провести цей виховний захід?», «Чим зумовлена необхідність його проведення?», «Чого я хочу навчити учнів під час або внаслідок проведення цього заходу?» і т. ін.

Ми звернули увагу на те, що початківці, володіючи на теоретичному рівні методикою проведення виховного заходу, часто зазнавали труднощів і невдач саме через те, що не вміли правильно організувати підготовку і план проведення заходу. Так, часто початківці не продумували попередньо: яку наочність необхідно підібрати (ілюстрації, аудіо, відео матеріали, елементи костюмів, обладнання, пристрої тощо), які допоміжні матеріали знадобляться в ході проведення заходу, в якій кількості, не перевіряли апаратуру перед початком заходу; не продумували завдання учасникам, уболівальникам (якщо це були якісь командні змагання чи конкурси) і т. ін.

Неврахування таких «дрібничок» призводило до технічних зупинок,

нестачі необхідного матеріалу тощо. Як наслідок, молоді вчителі розгублювалися, не знали, яким чином виправити ситуацію невпевнено озиралися навколо себе, викликаючи іноді сміх учнів, а інколи відверту нудьгу від цього заходу.

Щоб запобігти виникненню подібних ситуацій, напередодні проведення якогось виховного заходу чи класної години наставник разом з молодим учителем складав детальний план (на що звернути увагу, що підготувати, кого залучити до справи і т. ін.), а потім і проведення (з чого починати, на чому акцентувати увагу дітей, до яких висновків їх підвести тощо) запланованого заходу.

Проведення такої роботи з молодим спеціалістом сприяла набуттю ним практичних умінь і навичок відносно планування й проведення виховних заходів.

Для того, щоб учитель міг зіставити свої досягнення, виявити недоліки у своїй роботі, наставниками пропонувалося їм вести педагогічний щоденник, в якому фіксувалися досягнуті результати, невдачі, яких зазнали початківці, з'ясовувалися причини цих невдач, на підставі аналізу власної діяльності ставилися питання, які необхідно вирішити, якої допомоги потребували молоді вчителі, яку літературу слід прочитати і т. ін. Нами було запропоновано певний план ведення такого щоденника педагогічних спостережень.

У першому розділі пропонувалося відзначати ті події, що найбільше запам'яталися: під час роботи з учнями та їхніми батьками; у спільній діяльності та у взаємовідносинах з колегами; відносно взаємин з адміністрацією навчального закладу, представниками районного відділу освіти, районним методичним кабінетом, інститутом удосконалення вчителів тощо. Зокрема, молодими вчителями акцентувалась увага на таких питаннях, як: Що трапилось? Наскільки те, що сталося, було несподіваним? Що відчували в ситуації, яка склалася? Що викликало труднощі. Як швидко змогли прийняти відповідне рішення? До кого зверталися за допомогою? Що

допомогло подолати труднощі? Як оцінюєте свої дії? Яку користь мала подія, що сталася?

У другому розділі пропонувалося відзначити роздуми стосовно питань учнівського колективу, вчительської професії, себе в цій діяльності. Для цього пропонувалося звернути увагу на висвітлення таких питань, як-от: Якими є Ваші учні? Що Ви хотіли б в них побачити? Які цілі ставите у виховній роботі з учнівським колективом? Як можете оцінити результати власних зусиль? В чому хотіли б змінити себе? Що заважає і що допомагає працювати над собою? Хто найбільше допомагає в роботі? Які перспективи бачите у своїй подальшій професійній діяльності?

У щоденнику також фіксувалося, що з індивідуального плану виконано, над чим слід ще попрацювати, уроки яких педагогів потрібно відвідати тощо. Робота зі щоденником значно сприяла розвитку вмінь самоконтролю й самоаналізу, накопиченню власного педагогічного й життєвого досвіду, що в подальшому використовувалося вже як джерело творчості.

Відображаючи в щоденнику свої спостереження й нотатки про уроки та позакласні заходи свого наставника, досвідчених викладачів, молодий учитель мав можливість зіставити методiku викладання предмета, власну діяльність з діяльністю інших. У такий спосіб він звикав до постійної самоперевірки й переоцінки цінностей, вчився вносити необхідне коригування у свою діяльність, вдосконалювати свої професійні вміння та навички.

Важливе місце в наставницькій діяльності посідає взаємовідвідування уроків. Відвідуючи перші уроки молодих фахівців, досвідчені вчителі доброзичливо, хоча й прискіпливо аналізували стиль викладання, поведінку вчителя, володіння навчальним матеріалом, які методичні прийоми застосовував він у ході уроку, чи зміг правильно розподілити час уроку, чи всіх учнів залучав до роботи на уроці і т. ін. Дуже важливим під час обговорень уроків виступало дотримання такту стосовно молодого спеціаліста, прояв поваги до перших успіхів, надання практичних порад,

орієнтування на творче ставлення до навчального процесу.

Зазначимо, що значну допомогу в роботі наставника з молодим учителем надавала та кафедра, на якій вони працюють. Кожному з учителів пропонувалася цікава для них проблема, яку вони хотіли б розв'язати. За результатами дослідницької роботи над розв'язанням обраної проблеми вони узагальнювали здобуті матеріали у вигляді реферату, доповіді і виступали з ними на засіданнях кафедри. Наприклад, на кафедрі української мови та літератури молодими вчителями було обрано такі теми: «Роль мови у формуванні і самовираженні творчої особистості» (форма звітування – відкритий урок, доповідь на засіданні), «Розвиток творчих здібностей учнів на уроках української мови та літератури, зарубіжної літератури» (відкриті позакласні заходи); «Удосконалення мовленнєвої діяльності учнів» (відкриті уроки). З тими молодими вчителями, які атестувалися, проводилися співбесіди, аналізувалася документація, вивчалися письмові роботи, аналізувалася позакласна робота.

Спостерігаючи творчу атмосферу, що панує на кафедрі, зацікавленість науковою роботою, творчий, неординарний підхід педагогів до розв'язання проблеми, над якою вони працюють, молоді вчителі вчилися здобувати необхідну інформацію за допомогою різноманітних джерел (робота з педагогічною та методичною літературою в методичному кабінеті навчального закладу чи районного (міського, обласного) методичного кабінету, бібліотеці, використовуючи Інтернет тощо), інтерпретувати її, систематизувати, аналізувати й узагальнювати відповідно до теми дослідження. При цьому початківці відзначали доброзичливість у ставленні до них, постійну допомогу як з боку членів кафедри, так і адміністрації закладу і методистів. Зазначене сприяло бажанню працювати саме на цій кафедрі, стимулювало мотивацію на саморозвиток і самовдосконалення.

Наступною педагогічною умовою, що реалізувалася в дослідно-експериментальній роботі, було залучення молодих учителів до науково-методичної роботи навчального закладу.

З метою допомоги вчителям (як початківцям, так і тим, що мають стаж роботи більше п'яти років) у навчальних закладах створюється методична служба або методичний центр, провідною функцією якої є сприяння розвитку навичок самодослідження, самодаїгностики праці вчителів, визначення стратегії підвищення професійного рівня викладачів закладу.

Методична служба має за мету роботу з учителями задля оволодіння сучасними методами і прийомами навчально-виховної роботи, творчого їх застосування на уроках та в позакласній роботі, пошуку нових, найбільш раціональних та ефективних форм і методів організації, проведення й забезпечення освітнього процесу; надання ефективної допомоги вчителям і класним керівникам у покращенні організації навчання та виховання школярів; узагальнення й запровадження передового педагогічного досвіду; збільшення теоретичного рівня й педагогічної кваліфікації викладачів та керівництва школи.

Організація такої служби зумовлена необхідністю вирішення певних завдань, а саме:

1. Створення умов для розвитку творчого потенціалу вчителів шляхом перетворення методичної діяльності вчителів у дослідницьку.
2. Вивчення рівня підготовки вчителів шляхом відвідування уроків, проведення бесід, експертного аналізу уроків, вивчення документації.
3. Ознайомлення з передовим педагогічним досвідом.
4. Організація практичної діяльності вчителів з проблем, над якими працює навчальний заклад, залученням їх до роботи у творчих групах, методичних об'єднаннях, семінарах, педагогічних радах.
5. Вивчення й реалізація нормативно-директивних документів, навчальних програм, апробація підручників.
6. Забезпечення вчителів інформацією про досягнення сучасної педагогічної науки в галузі педагогіки, психології, методики викладання навчальних предметів з метою впровадження їх у практику роботи.

7. Освоєння та впровадження технологій інтерактивного викладання навчальних предметів.
8. Удосконалення методики застосування наочності, дидактичних матеріалів, сучасних засобів навчання.
9. Розробка, здійснення нових ефективних форм і методів науково-методичної роботи.
10. Формування психологічної культури вчителя.

За рішенням педагогічної ради було створено науково-методичну раду, до складу якої ввійшли завідувачі кафедр, учителі-методисти, старші вчителі. Під час планування науково-методичної роботи особлива увага зверталася на вирішення таких питань: вивчення державних постанов про школу, систематичне вивчення й аналіз навчальних планів, програм, підручників; вивчення й використання на практиці новаторських ідей педагогів; вивчення й аналіз стану викладання, якості знань та вмінь учнів. Стосовно молодих учителів, завданням науково-методичної ради є: поглиблення предметних, методичних, дидактичних, психологічних знань початківців, розширення їхнього світогляду, прищеплення ціннісних орієнтацій, настанов, переконань, що панують у закладі; заохочення мотивів творчої діяльності; вдосконалення педагогічної техніки, виконавчої майстерності, розвиток комунікативних та психодіагностичних умінь; розвиток умінь емоційно-вольової саморегуляції.

Основними формами організації роботи науково-методичної служби з молодими фахівцями були:

масові: педагогічні читання, науково-практичні конференції, психолого-педагогічні, наукові, проблемні семінари, круглі столи та ін.;

групові: предметні методичні об'єднання, школа передового педагогічного досвіду, творчі групи вчителів тощо;

індивідуальні: організація наставництва, відвідування й аналіз уроків, участь у творчих конкурсах, конкурсі «Учитель року», ярмарках педагогічних

ідей, фестивалів відкритих уроків і т. ін.

Задля входження молодих учителів у педагогічну професію, безболісної адаптації до умов навчального закладу, було організовано роботу цільової комплексної «Школи молодого вчителя», до якої залучалися й молоді фахівці тих загальноосвітніх навчальних закладів, що брали участь у дослідно-експериментальній роботі. Основними завданнями цієї школи є надання методичної допомоги у професійному становленні молодих спеціалістів, забезпечення умов для їхнього професійного зростання (див. Додаток Д). Заняття в школі відбувалися 1 раз на місяць, основними формами яких було: проведення лекцій, семінарів, ділових ігор, засідання круглого столу, дискусії, конкурси, захисти проектів тощо. На засіданнях «Школи молодого вчителя» розглядалися зокрема такі питання, як «Типи педагогічної технології», «Робота на уроці з обдарованими учнями», «Формування науково-дослідницької культури навчального закладу», «Педагогічні дослідження», «Союз одностудентів – один із факторів успіху вчителя», «Урок ХХІ століття. Комп'ютеризація освіти», «Науково-педагогічні основи виховної діяльності вчителя», «Методика організації підсумкового повторення у процесі завершення навчального року та підготовка до атестації» та ін.

Однією з форм науково-методичної діяльності навчального закладу є робота «Школи передового досвіду», на засіданнях якої вивчався передовий педагогічний досвід як учителів загальноосвітніх навчальних закладів, так і інших учителів-новаторів. Зауважимо, що 78% молодих учителів зазначили, що вони знають про таких педагогів-новаторів, як Ш.Амонашвілі, І.Волков, М.П.Гузик, І.Іванов, Є.Ільїн, С.Лисенкова, М.М.Палтишев, В.Шаталов та ін. Натомість, під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі недостатньо уваги приділяється досконалому вивченню їхніх досягнень, а також не було можливості на практиці апробувати ідеї цих учителів, а, отже, не набувалися вміння й навички, хоча «можливо їхній досвід уповні можна

впроваджувати в педагогічну діяльність». З метою ознайомлення з досвідом видатних педагогів-новаторів у межах Школи молодого вчителя було проведено педагогічні читання, присвячені педагогічній діяльності зазначених педагогів.

Кожний з молодих учителів підготував доповідь про новаторські ідеї, результати їх втілення в практику шкіл, спроби впровадження цього досвіду в навчально-виховний процес інших навчальних закладів. Зазначимо, що в ході проведення читань виникла дискусія, пов'язана з тим, що молоді педагоги висловили сумнів щодо доцільності повсюдно застосовувати запропоновані педагогами-новаторами методи навчання й виховання. Початківці дійшли такого висновку: не всякий досвід, не всі методики можна відтворити в іншій школі. Це пов'язано з тими багатьма факторами, які панують в певному навчальному закладі, як сприймається новаторство, чи підтримується воно, яке матеріальне забезпечення, який ступінь розвитку дітей, що навчаються в ньому і ще багато іншого. Відтак, насамперед, необхідно вивчати й опановувати той досвід, який вироблений і роками втілюється в конкретному навчальному закладі, тих учителів, які в ньому працюють.

Особливу увагу молодих учителів привертала нетрадиційні уроки досвідчених педагогів і насамперед бінарні та інтегровані уроки, що демонстрували цілісність навколишнього світу, нерозривний зв'язок усіх життєвих процесів. Це такі уроки, як: «Математика та російська мова і література», «Математика та інформатика», «Хімія і біологія», «Хімія і фізика», «Українознавство та українська література», «Українознавство, музика та образотворче мистецтво», «Українська література, історія та музика», «Біологія та англійська мова», «Англійська мова і зарубіжна література», «Інформатика та англійська мова» та ін.

Молоді вчителі залучалися своїми наставниками до проведення уроків-КВК (з хімії, права, англійської мови, української літератури і т. ін.), мандрували разом з ними та учнями на уроках-мандрівках, брали участь у

ток-шоу, уроках-дискусіях, уроках-дебатах. Вчилися застосуванню на уроках комп'ютерних програм, проведенню відео-уроків.

Проте, найбільший емоційний інтерес викликали уроки-вистави. Так, велике враження викликав Шевченківський вечір «Твори Т.Г.Шевченка мовою народів світу», на якому наставники, молоді вчителі й учні показували уривки з вистав за мотивами творів Т.Шевченка, що супроводжувалося концертною та конкурсною програмами. «Заповіт» лунав англійською, німецькою, французькою і навіть арабською мовами. Цей вечір нікого не залишив байдужим. Беручи участь у підготовці й проведенні таких нетрадиційних форма навчання й виховання, вчителі-початківці накопичували свій власний досвід, що ґрунтувався на творчому підході, опановували навички організації діяльності з учнями тощо.

Спочатку робота молодого вчителя з вивчення досвіду більш досвідчених колег спрямовувалася на вивчення й осмислення того, що він побачив на уроках, які відвідав, аналізі методик, що застосовуються вчителем на уроках, використання технічних засобів навчання, намаганні відтворити цей досвід у схожих ситуаціях.

Надалі, накопичений досвід інших учителів, якщо він творчо використовувався, лягав в основу створення власної системи навчання й виховання початківця. Зауважимо, що такий обмін досвідом викликав значний інтерес з боку вчителів-початківців. Пов'язано це насамперед з тим, що вивчався досвід педагогів, які працюють поруч. Більше того, в них була реальна можливість поставити запитання вчителю, з'ясувати незрозумілі моменти.

Після вивчення педагогічного досвіду декількох педагогів тих закладів, що брали участь в експериментальній роботі, з учителями-початківцями на одному із занять Школи молодого вчителя було проведено заняття «Передовий досвід – у практику роботи вчителів», метою якого було формування професійного вміння описати елементи вивченого педагогічного

досвіду.

Завдання учасників заняття-захисту полягало в тому, щоб скласти опис педагогічного досвіду і проаналізувати його, визначити провідні ідеї, які можуть впроваджуватися в роботі молодих учителів, і на основі цього розробити відповідну модель уроку.

Хід гри:

1. Організаційний момент (10 хв.). Всі учасники розподілялися на групи по 5-7 осіб. Обиралися керівники груп та експерти.

2. Виконання індивідуальної роботи кожним учасником (40 хв.) Кожний учасник отримав бланк для індивідуальної роботи:

Бланк індивідуальної роботи

1. Запишіть свої прізвище, ім'я, по батькові

2. Опишіть коротко відомий Вам найкращий досвід роботи:

- сформулюйте основні ідеї досвіду;
- основні суперечності, що розв'язуються в цьому досвіді; розкрийте основні компоненти системи роботи;
- назвіть форми і види діяльності, що використовуються в цьому досвіді;
- прийоми стимулювання, контролю, взаємоконтролю і самоконтролю;
- результативність, переваги цього досвіду порівняно з традиційним.

3. Оцініть описаний Вами і Вашими колегами досвід балами:

- висока якість – 2 бали
- середня якість – 1 бал
- низька якість – 0 балів

У такий спосіб кожна робота оцінювалася кожним членом групи.

3. Робота в малих групах з передачі й оцінки досвіду, розробка моделі уроку (20 хв.). У кожній групі вибирався один опис досвіду, одна модель уроку, яка отримала найбільше балів.

4. Підготовка груп до виступу (10 хв.). У кожній групі розподілялися ролі: «новатор», «оптиміст», «песиміст», «конформіст», «реаліст».

«*Новатор*»: до його обов'язків входить захист того досвіду, який він представляє. Він має право під час виступу: обрати форму виступу та ілюстрації; відстоювати свою точку зору; вступати в конфлікт з критиком і конформістом.

«*Оптиміст*»: є соратником «новатора», допомагає йому доповнити виступ; звертає увагу на можливість практично використовувати передовий досвід, підтверджуючи це відомими йому прикладами. Роль соратника – захищати новатора, готувати разом з ним виступ, виступати разом з новатором.

«*Песиміст*»: ратує за старі традиційні методи, стверджуючи, що в цій ситуації вони найефективніші; знаходить слабкі моменти нового й сильні моменти традиційного методу; виявляє обережність, нетерпимість до нового. Роль песиміста: в усьому сумніватися; вступати в конфлікт з новатором та його соратниками.

«*Конформіст*»: гравець без твердої власної позиції, легко змінює свою точку зору залежно від ситуації, то підтримуючи, то не згоджуючись з новатором, кожний раз приймає бік новатора, песиміста, критика. Роль конформіста: висловлювати свою згоду з думкою кожного члена групи, виступаючи після кожного з них; аргументувати свою згоду; викликати у членів групи бажання протистояти узгоджувальній позиції.

«*Реаліст*»: виявляє сильні й слабкі сторони педагогічного досвіду; демонструє наукове й обґрунтоване судження, прогнозування позитивний і негативних наслідків впровадження досвіду «новатора»; надає конструктивні пропозиції.

5. Виступ кожної групи за ролями.

6. Виступи експертів і підсумок гри.

Експертами оцінювався виступ кожної групи, участь кожного учасника організаційно-педагогічної гри за такими критеріями:

1. Творчий потенціал.
2. Готовність увійти в творчий ігровий стан.
3. Культура спору (вміння не переходити на особистість).
4. Комунікабельність, здатність відчувати задоволення від комунікації (бажання ділитися думками, виявляти повагу до співрозмовників).
5. Позиція учасника (пасивність, активність).
6. Інтелектуальний потенціал (здатність генерувати ідеї).
7. Схильність до рефлексії (самоаналізу, аналізу власної думки).

Проведення цього заняття-захисту викликало жвавий інтерес у початківців. Усі учасники намагалися критично підійти до методики викладання педагога, досвід якого вони обрали, виявляли не лише позитиви, а й недоліки, які, на їхню думку, наявні в цьому досвіді. Зазначимо, що обговорення проходило цікаво, емоційно, іноді навіть бурхливо, проте, основною умовою гри було: не ображати тих, хто бере участь у грі; не переходити на особистість; слідкувати за тим що говориш і якими словами; які аргументи добираються для захисту чи опонування досвіду вчителя-майстра.

Під час бесіди після проведення заняття «Передовий досвід – у практику роботи вчителів» з молодими вчителями ми виявили, що така форма роботи сприяла кращому розумінню педагогічного досвіду, що досліджувався, спрямовувала їх на те, що потрібно ретельно аналізувати все те, що пропонується для вивчення й упровадження в педагогічну практику; вдосконалювати або спростовувати якісь моменти з урахуванням власних можливостей перед тим, як використовувати чийсь досвід у своїй діяльності.

Певним чином проведення такого заняття допомагало і досвідченим педагогам, чий досвід вивчався. Вони мали можливість почути роздуми молоді щодо запропонованого ними підходу до навчально-виховного процесу, допомагало виявити якісь недоліки чи невдалі моменти, які потрібно врахувати в подальшій роботі.

У межах роботи Школи молодого вчителя проводилися семінари-

практикуми з тем: «Особливості та емоційний стан учнів при переході до старших класів», «Акцентуації характеру підлітків на виявлення типу «важковиховуваності», «Як уникати конфліктів?» тощо, на які запрошувалися викладачі вищих навчальних закладів, методисти, психологи, досвідчені вчителі, методисти з районного методичного кабінету.

З метою набуття молодими вчителями комунікативних та організаційних умінь використовувалося проведення круглих столів, диспутів з різних тем. Так, на одному із засідань «Школи молодого вчителя» було проведено круглий стіл «Сучасний учитель, який він?».

Завчасно початківцям необхідно було ознайомитися з педагогічною літературою, оглянути педагогічну пресу з цього питання, сформулювати тези своїх аргументів тощо. Для розгляду зазначеної теми початківцям було запропоновано звернути увагу на такі питання:

1. Чого чекає від сучасного учителя суспільство? Які вимоги воно ставить до нього, з огляду на економічні, політичні, соціальні перетворення, що відбуваються в державі?
2. Чи згодні Ви з твердженням, що «Вчитель – не професія, а покликання людини»?
3. Чи можуть особистісні й професійні якості вчителя бути суперечливими?
4. Як потрібно ставитися до вчителя, який у складній ситуації керується не професійними, а суто людськими почуттями?
6. Як пов'язані між собою духовні якості вчителя та його професійні вміння?
7. Чи існує особлива «вчительська» мораль?
8. Чи можуть особистісні моральні норми вчителя розходитися з моральними нормами його професійної діяльності?

Проведення семінарів-практикумів, круглих столів, диспутів, дискусій сприяло поглибленню теоретичних знань молодих учителів, розвитку комунікативних здібностей, а також набуттю ними вмінь та навичок практичної діяльності.

У ході занять у «Школі молодого вчителя» значне місце посідали

організаційні, ділові та рольові ігри, метою яких було моделювання тих систем відносин, які є типовими для педагогічної діяльності. Наведемо деякі приклади проведення практичних занять з використанням різноманітних ігор.

Наведемо приклад одного з таких занять, метою якого було розширення знань учителів-початківців стосовно технологій розвитку пізнавальних здібностей учнів.

Методичний аукціон «Розвиток пізнавальних здібностей школярів»

Попередньо молоді вчителі отримували завдання підготуватися до проведення аукціону. На аукціон було запрошено «покупців» (директори, заступники директорів з науково-методичної роботи, представники районного методичного кабінету, Інституту підвищення кваліфікації вчителів). Ведучим ставилися запитання:

1. Як Ви розумієте поняття «розвиток» і «формування»?
2. Які види пізнавальної діяльності Ви знаєте?
3. «Що таке «пізнавальний інтерес»?»
4. Що означає організація навчально-пізнавальної діяльності учнів?
5. За якими параметрами оцінюється творча активність учнів?
6. Які рівні пізнавальної діяльності можна виділити?
7. Які показники наявності в учнів пізнавальних інтересів?
8. Яку роль відіграють вправи і завдання пізнавального характеру?
9. Які методичні прийоми Ви використовуєте у своїй роботі?
10. Наведіть приклади вправ і завдань, спрямованих на розвиток пізнавальних здібностей учнів.

Упродовж п'яти ударів гонгу учасники повинні були надати відповіді на поставлені запитання. Якщо відповіді не було – запитання знімалося з аукціону. «Покупці» картками червоного («не купую»), синього («подумаю»), зеленого («купую») оцінюють запропоновані відповіді.

У такий спосіб молоді вчителі мали можливість розширити свої знання щодо методів і прийомів розвитку пізнавальних здібностей учнів на уроках та

в позанавчальний час. Невідомі їм методи, приклади вправ і завдань з розвитку пізнавального інтересу школярів додавалися до методичної папки «Банк швидкої допомоги» для подальшого використання у власній педагогічній діяльності.

Також під час проведення теоретичних і практичних занять значна увага приділялася розв'язанню професійних проблем, вирішенню педагогічних ситуацій (див. Додаток Д), знаходження шляхів подолання труднощів у різноманітних професійних ситуаціях. Основною метою таких ігор було вдосконалення практичних умінь діяти в певних ситуаціях. Молодим фахівцям було запропоновано вирішити, як повинен діяти вчитель у такій ситуації

«Урок алгебри. Приблизно за 10 хвилин до закінчення уроку вчитель викликає до дошки Васю. Він повинен розв'язати приклад, використовуючи формули, що були вивчені на уроці.

Лунає дзвоник. Учитель просить усіх вийти з класу, а Васю залишитись і розв'язати приклад. Проте учні не уходять, а стають коло Васі, що стоїть у дошки. Лунають репліки: «Ти що, зовсім тупий?», «Це ж елементарно» і т. ін. Вася ображений і роздратований, він звертається до вчителя з проханням вивести їх з класу. Учитель підходить до дітей і дивиться на дошку: «Ай-яй-яй, Васю. Ти навіть приклад не можеш правильно з підручника переписати».

Учні починають сміятися, а Вася хапає портфель і вибігає з класу».

Молоді вчителі із захватом висловлювали припущення про те, як повинен був діяти вчитель. Усі одразу відзначили неправильну поведінку вчительки, яка принизила учня в присутності інших дітей. Зазначена ситуація може привести до конфлікту між учителькою та Васею, між Васею та іншими учнями в класі. У такий спосіб початківці вчилися як потрібно поводитися з такими учнями, які не встигають, робили припущення, що Вася просто не зрозумів той матеріал, який вивчався на уроці, а це вже недолік у роботі вчителя. Отже, спочатку потрібно було все ж таки добитися того, щоб учні вийшли з класу, потім розпитати Васю: чи зрозумів він новий матеріал, що

Йому було незрозуміло, допомогти вирішити приклад, пояснюючи при цьому те, що не засвоїв учень під час уроку.

Розв'язання таких педагогічних ситуацій примушувало молодих учителів задумуватися, чи правильно вони ведуть себе на уроці, чи не залишають без уваги учнів, що не встигають чи не розуміють той матеріал, який вони викладають. Значною мірою це запобігає виникненню більш серйозних конфліктів, особливо в тих учителів, які схильні до конфліктів, є конфліктно не стійкими. Тому на заняттях нами використовувалося також розв'язання конфліктних ситуацій.

Наприклад, початківцям пропонувалася така конфліктна ситуація: «Молода вчителька розпочинає урок. Вона повертається до дошки, щоб записати тему уроку і раптом хтось за спину починає скрипіти. Знаючи про те, що в класі є хуліган Петро Анікін. Не повертаючись до класу, вчителька говорить: «Анікеев, припини хуліганити! Вижену з класу». Анікеев обурено відповідає: «Чому це одразу Анікеев? Я нічого не роблю». Вчителька продовжує писати і в класі знов розпочинається скрип. Тоді вона мовчки підійшла до прати Анікеева, взяла його щоденник і записала зауваження на що ображений Петро вчинив довгу суперечку. Урок було зірвано».

Початківцям було запропоновано висловити свою думку щодо дій молоді вчительки. Більшість молодих спеціалістів висловили думку, що вчителька неправильно вчинила, оскільки не розібралася з ситуацією. Не можна одразу звинувачувати учня, потрібно було з'ясувати, хто скрипів у класі, а в такий спосіб можна ще більше налаштувати учня на хуліганську поведінку на її уроках. Подібна ситуація була близька вчителям, оскільки вони часто стикалися з проблемою дисципліни на уроках, тому вони взяли жваву участь в обговоренні такої ситуації, наводили приклади того, що відбувалося в них на уроках і спільно намагалися знайти оптимальне рішення подібних ситуацій. По закінченні заняття молоді вчителі відзначили користь проведення ділових, рольових ігор, у ході яких вони можуть програти інші ролі – учня, іншого викладача, класного керівника, навіть директора школи,

батьків і т. ін. Це сприяло тому, що в тому разі, коли виникне схожа ситуація, вони вже зможуть по-іншому поставитися до її вирішення, знайти інший вихід.

Значний інтерес викликало проведення занять у вигляді мозкового штурму, який спрямовувався на те, щоб колективно обговорити і знайти найбільш оптимальне рішення якоїсь ситуації. Зазначений метод активізував уяву і творчість усіх учасників гри.

Гра проводилася за такими правилами:

1. Команди повинні були запропонувати якомога більше ідей з розв'язання певної проблеми.
2. Гравці мали змусити працювати свою уяву. Жодна ідея не відкидалася, навіть, якщо вона суперечила загальноприйнятій думці.
3. Не можна обговорювати і критикувати висловлювання інших та оцінювати запропоновані ідеї.
4. Вибирати слід саме ту ідею, яка, на думку групи, є правильною.
5. Підсумки мозкового штурму підбиває ведучий, оцінюючи ефективність роботи кожної групи.

Метод мозкового штурму використовувався як фрагмент заняття. Кожній групі (5-7 осіб) ставилося запитання, на яке потрібно було дати відповідь упродовж однієї хвилини. Обмеженість часу зумовлена тим, що в кожній ситуації, що виникає від час уроку, вчитель повинен приймати правильне рішення негайно. Молодим учителям було запропоновано розв'язати методом мозкового штурму таку педагогічну проблему [274, с. 72-73]:

Під час уроку вчитель одержує запитання й відчуває, що учень, який його поставив, має щодо нього власну думку. З якою метою учні ставлять такі запитання і як учитель має реагувати на них?

Шляхом мозкового штурму молоді вчителі повинні були дійти висновку, що подібні запитання учні можуть ставити з такою метою:

- допомогти вчителю дати всім учням класу додаткову інформацію;

- звірити власну думку з думкою вчителя;
- перевірити компетентність учителя;
- показати його безпорадність;
- продемонструвати однокласникам свою обізнаність та утвердити свій стан у колективі;
- за допомогою вчителя розв'язати спірне питання на свою користь.

Учителі-початківці повинні були усвідомити, що вчитель зобов'язаний швидко оцінити ситуацію і реакцію аудиторії, а також з'ясувати думку самого учня. З його відповіді учень має відчутти повагу і довіру до себе. Учасники мозкового штурму дійшли висновку, що відповідь учителя на запитання учня повинна бути правильно, переконливою, вичерпною, відповідати змісту запитання і бути лаконічною.

Відтак, під час проведення занять у «Школі молодого вчителя» нами застосовувалися різноманітні форми роботи з молодими вчителями, які сприяли опануванню ними практичними вміннями й навичками вирішення проблемних ситуацій, дозволяли висловлювати власну думку й відстоювати позицію з окремих питань, педагогічної діяльності, виявляли прогалини у знаннях. За свідченням початківців ми дійшли висновку, що така діяльність сприяла формуванню мотивації до саморозвитку, розуміння необхідності займатися самоосвітою, що сприятиме збереженню їхнього авторитету серед учнів і колег, дозволить підвищити свій загальнокультурний рівень.

На кожному занятті широко використовувалися різноманітні вправи й тренінги, спрямовані на допомогу молодим учителям опанувати вміннями й навичками регулювати свій емоційний стан. Адже відомо, що праця вчителя завжди напружена, тому вміння регулювати себе є дуже важливим у педагогічній професії. Задля того, щоб допомогти вчителю навчитися регулювати свій емоційний стан: розслабитися в потрібний момент, зосередитися, переключити увагу на щось інше і т. ін. Задля цього на початку кожного заняття нами використовувалися психологічні вправи і тренінги, що певною мірою допомагають у цьому процесі (див. Додаток Д).

Пропонувалася, наприклад, така вправа:

Ведучий розповідав про те, що при відчутті напруження, «затиснутості», тривоги собі можна допомогти, уміючи розслабитися за допомогою простих прийомів, що допомагають не тільки відчутти себе більш комфортно і спокійно, а й створити умови для виваженої, обміркованої поведінки, що не завдає школи інтересам інших. Цього можна досягти, зробивши декілька вправ: потрібно зручно сісти, розслабити спину, покласти спокійно руки на коліна. Можна заплющити очі. Зробити по десять глибоких повільних вдихів і видихів. Щоб досягти стану спокою, вдихаючи можна порахувати подумки до семи, а видихаючи до дев'яти. Потім розплющити очі і проаналізувати, що відчувалося під час виконання цієї справи.

Можна також, під час хвилювання, подумки вимовити якесь «чарівне слово» і відчутти себе більш впевнено і спокійно (наприклад, «спокій», «тиша», «ніжна прохолода» тощо). У кожного повинно бути своє «чарівне слово», яке допомагає.

Ще ми пропонували молодим учителям уявити ситуацію, яка зазвичай викликає хвилювання, напруження. Потрібно подумки сказати декілька тверджень про те, що вони почуваються впевнено, спокійно. Ці твердження повинні бути позитивними (не казати: «Я не хвилююся», а «Я спокійний»).

Такі вправи сприяли засвоєнню початківцями простих навичок саморегуляції і створенню комфортної та відкритої атмосфери в групі.

Наприкінці навчального року проводилася декада «Творчість молодих», як підсумок роботи Школи молодого вчителя. В ході проведення зазначеної декади молодими вчителями давалися відкриті уроки, позакласні виховні заходи, із застосуванням ділових та інтелектуальних ігор, круглих столів, диспутів, тощо.

Наприкінці декади проводився конкурс «Наші педагогічні таланти». Метою такого конкурсу є виявлення талановитих, творчих спеціалістів, сформуванню уявлення педагогів про сучасного молодого вчителя. Беручи участь у конкурсі початківець повинен був провести творчий урок,

позакласний захід зі свого предмета, розповісти на засіданні методичного об'єднання про свої здобутки, представити власні творчі розробки. Звісно, що молодим учителям самим доволі складно підготуватися до участі в такому конкурсі, тому йому зазвичай допомагає старший товариш – його наставник. За підсумками декади найкращі молоді спеціалісти заохочувалися оголошенням подяки в наказі, грамотами, подарунками, путівками. Результати враховувалися й під час атестації молодих спеціалістів задля присвоєння їм відповідної категорії.

Відтак, реалізуючи в ході експериментально-дослідної роботи розроблену модель процесу професійного становлення молодих учителів шляхом упровадження педагогічних умов, ми дійшли висновку, що вони сприяли більш швидкій адаптації початківців до освітнього середовища загальноосвітнього закладу, допомагали скоріше перейти до етапів самовизначення й самореалізації. Наші спостереження підтвердив й аналіз результатів прикінцевого зрізу, що проводився за методиками, застосованими на початку експерименту.

2.4. Результати формувального експерименту та їх аналіз

По закінченні формувального етапу експерименту було проведено контрольні зрізи щодо ставлення молодих учителів до педагогічної діяльності, їхнього становища в педагогічному колективі і т. ін.

Для визначення змін у рівнях професійного становлення молодих учителів нами було використано ті самі методики, що й на констатувальному етапі експерименту. Насамперед ми дізналися, чи змінилося ставлення молодих учителів щодо соціально-психологічної атмосфери, що панує в навчальному закладі. Одержані дані подано в таблиці 2.19.

Таблиця 2.19.

Результати оцінки психологічної атмосфери в колективі молодими вчителями на прикінцевому етапі (у %)

	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
ЕГ	65,3	34,7	-
КГ	48,7	45,9	5,4

Як видно з таблиці 2.19, усереднені дані оцінки психологічної атмосфери в колективі молодими вчителями на прикінцевому етапі їхнє ставлення дещо змінилося. Так, 65,3% початківців ЕК визначають соціально-психологічну атмосферу на високому рівні, у КГ оцінили на високому рівні атмосферу 48,7% учителів. Досліджувані зазначили, що вони доволі комфортно почуваються в педагогічному колективі, отримують допомогу як з боку адміністрації, наставників, так і просто більш досвідчених учителів, до них ставляться як до рівних, що сприяє виникненню відчуття того, що вони все роблять правильно. На середньому рівні визначили соціально-психологічну атмосферу 34,7% респондентів ЕГ та 45,9% КГ. Зазначені початківці добре почуваються в колективі, проте не завжди впевнені, не можуть відверто висловити свою думку, не завжди вдається налагодити взаємини з деякими старшими вчителями, інколи виникають непорозуміння з адміністрацією. На низькому рівні оцінили атмосферу в колективі 5,4% учителів КГ, які мають певні ускладнення з колегами, дітьми, адміністрацією, в колективі почуваються дискомфортно, у них виникає бажання покинути цей навчальний заклад або зовсім змінити сферу діяльності.

На нашу думку, одержанню таких змін сприяло те, що в експериментальних групах, на відміну від контрольних, здійснювалася цілеспрямована робота з боку адміністрації загальноосвітніх навчальних закладів щодо підвищення відчуття захищеності, позитивного емоційного настрою молодих учителів.

Результати за методикою для визначення соціально-психологічної адаптації також змінилися і в контрольній і в експериментальній групах (див. табл. 2.20).

Таблиця 2.20

Результати інтегральних показників соціально-психологічної адаптації молодих учителів на прикінцевому етапі (у %)

	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Адаптація	21	12	63	54	16	34
Самосприйняття	28	17	49	52	23	31
Прийняття інших	37	28	43	45	20	27
Емоційний комфорт	54	39	44	39	2	22
Інтернальність	19	13	38	52	43	33
Прагнення до домінування	34	21	39	41	27	38

Дані таблиці 2.15 свідчать, що результати інтегральних показників соціально-психологічної адаптації змінилися як в експериментальній, так і в контрольній групах. Натомість, результати експериментальної групи значно вищі, порівняно з контрольною. Так, нами було визначено, що на прикінцевому етапі за показником «Адаптація» високого рівня досягли 21 % учителів-початківців ЕГ і 12 % КГ. За показником «Самосприйняття» було зафіксовано 28 % в ЕГ та 17 % у КГ; за показником «Прийняття інших» в ЕГ групі виявлено 37 % молодих учителів, тоді як у КГ 28 %. Емоційного комфорту досягли на високому рівні в ЕГ 54 % початківців, у КГ – 39 %. За показником «Інтернальність» (внутрішній і зовнішній контроль) на прикінцевому етапі на високому рівні відзначено 19 % респондентів ЕГ, у КГ результат за цим показником досяг 13 %; за показником «Прагнення до домінування» молоді вчителі ЕГ досягли високого рівня в кількості 34 %, у КГ відзначено 21 % респондентів.

На середньому рівні було зафіксовано такі результати: За показником «Адаптація» в ЕГ виявлено 63 % учителів-початківців, у КГ – 54 %; за показником «Самосприйняття» – в ЕГ знаходяться 49 % учителів, у КГ – 52 %; за показником «Прийняття інших» визначено 37 % молодих фахівців в ЕГ, тоді як у КГ – 28 %. Емоційного комфорту на середньому рівні досягли 44 % учителів-початківці ЕГ, у КГ – 39 %; за показником «Інтернальність» в ЕГ – 38 %, у КГ середнього рівня досягли 52 %, за показником «Прагнення до домінування» в ЕГ ми одержали 39 %, у КГ – 41 %.

На низькому рівні одержано такі результати: за показником «Адаптація» в ЕГ залишилося 16 % учителів (, у КГ – 34 %; за показником «Самоприйняття» в ЕГ виявлено 23 % початківців, тоді як у КГ результати не дуже змінилися – 31 %; за показником «прийняття інших» в ЕГ на низькому рівні залишилося 20%, у КГ – 27 %;. Емоційного комфорту на прикінцевому етапі залишилися на низькому рівні лише 2 % учителів ЕГ (та 22 % КГ; за показником «Інтернальність» виявлено 43 % початківців ЕГ, а в КГ 33 %; і за показником «Прагнення до домінування» виявлено 27 % респондентів ЕГ і 38 % у КГ.

Як ми бачимо, результати на прикінцевому етапі значно змінилися і в експериментальних і в контрольних групах. Проте, в експериментальних групах, де здійснювалася цілеспрямована робота з молодими фахівцями результати значно кращі. Респонденти експериментальної групи відзначали, що вони значно краще почали ставитися і до себе, і до інших людей, які їх оточують, у закладі відчують емоційний комфорт, викликаний доброзичливими ставленням до них більш досвідчених колег, внаслідок проведених занять у школі молодого вчителя вони навчилися контролювати свій внутрішній стан, що важливо в їхній професійній діяльності.

Значно змінилися і результати за методиками, які ми використовували відповідно до обраних критеріїв оцінки професійного становлення вчителів-початківців.

За мотиваційно-пізнавальним критерієм, відповідно до методики визначення мотивації професійної діяльності, ми одержали результати, які подано в таблиці 2.21.

Таблиця 2.21.

Результати оцінки мотивації професійної діяльності молодих учителів на прикінцевому етапі (у %)

	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень

ЕГ	52	46	2
КГ	33	53	14

Як видно з таблиці 2.21, після формувального експерименту більшість молодих учителів експериментальної групи визначили мотивацію до професійної діяльності на високому рівні – 52%, на середньому рівні зафіксовано 46% початківців, на низькому рівні залишилося 2% учителів. Одержані результати свідчать про те, що впровадження визначених педагогічних умов значно сприяло підвищенню мотивації молодих учителів до професійної діяльності.

У контрольній групі результати також змінилися на краще: на високому рівні визначили свою мотивацію 33% молодих учителів, на середньому рівні результати не змінилися – 53%, на низькому рівні виявили мотивацію до професійної діяльності 14% початківців. Зазначені результати, на нашу думку, одержані внаслідок того, що була відсутня цілеспрямована робота з молодими вчителями щодо посилення їхньої мотивації до професійної діяльності, що не сприяло значному їх покращенню.

За методикою визначення мотивації молодих учителів до досягнення успіху в професійній діяльності було одержано дані, подані в таблиці 2.22.

Як свідчать результати таблиці 2.22, в експериментальній групі по закінченні формувального експерименту на високому рівні мотивацію до успіху в професійній діяльності визначили 43%, на середньому рівні – 46% і на низькому рівні залишилося 11 % учителів.

Таблиця 2.22.

Результати оцінки мотивації молодих учителів до досягнення успіху в професійній діяльності на прикінцевому етапі (у %)

	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
ЕГ	43	46	11
КГ	27	52	21

У контрольній групі результати змінилися ненабагато: на високому рівні визначено 27% учителів, на середньому – 52%, на низькому рівні – 21%.

Одержані результати свідчать про те, що впровадження моделі процесу професійного становлення молодих учителів значно сприяла підвищенню мотивації до досягнення успіху в професійній діяльності в експериментальній групі. На нашу думку, проведення колективних, групових та індивідуальних форм роботи з учителями-початківцями, залучення їх до науково-методичної роботи, проведення занять щодо розв'язання різноманітних педагогічних ситуацій, удосконалення професійних знань та практичних умінь і навичок зумовило значне покращення результатів у молодих спеціалістів ЕГ.

У контрольній групі така робота спеціально не проводилася, часто молоді вчителі залишалися поза увагою адміністрації закладу, наставники ставилися до виконання своїх обов'язків іноді формально, що й позначилося на одержаних результатах.

Так, за мотиваційно-пізнавальним критерієм по закінченні формульовального етапу експерименту було використано також методику оцінки рівня саморозвитку в професійно-педагогічній діяльності. Одержані результати подано в таблиці 2.23.

Таблиця 2.23

Результати оцінки рівня саморозвитку в професійно-педагогічній діяльності на прикінцевому етапі (у %)

	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
ЕГ	31	51	18
КГ	19	52	29

Як свідчать дані таблиці 2.23, в експериментальній групі за показником «Прагнення до саморозвитку» високого рівня досягли 31 % молодих учителів, на середньому рівні зафіксовано 51 % респондентів; на низькому рівні залишилося 18 % молодих спеціалістів.

У контрольній групі за цим показником було одержано такі результати: високого рівня досягли 19 % молодих учителів, на середньому рівні зафіксовано 52 % респондентів; на низькому рівні залишилося 29 % молодих спеціалістів.

Для визначення спрямованості особистості у професійній діяльності по закінченні формувального етапу експерименту було використано орієнтаційну анкету. Одержані результати подано в таблиці 2.24.

Таблиця 2.24.

Результати визначення рівня спрямованості молодих учителів у професійній діяльності (у %)

	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
ЕГ	34,2	52	13,7
КГ	18,5	52,6	28,9

Як свідчать результати, подані в таблиці 2.24, після формувального етапу експерименту в значно підвищилися результати в експериментальній групі: високого рівня досягли 34,2% учителів, середнього рівня – 52%, на низькому рівні залишилося 13,7% респондентів. Отже, більша кількість молодих учителів стала спрямованою на справу, на ділове співробітництво, зацікавленою в розв’язанні проблем, що виникають, для досягнення загальної мети. У контрольній групі ці показники дещо нижчі: на високому рівні

виявлено 18,5% учителів, середній рівень визначили 52,6%, на низькому рівні зафіксовано 28,9% респондентів.

На підставі аналізу одержаних даних ми дійшли висновку, що молоді вчителі експериментальної групи значно швидше адаптувалися до освітнього середовища загальноосвітнього навчального закладу, ніж у контрольній групі. Очевидно, це пов'язано з тим, що в експериментальних групах усвідомленню необхідності саморозвитку сприяли робота у проблемних групах на кафедрах, проведення цілеспрямованих занять у «Школі молодого вчителя». Більшість молодих учителів експериментальної групи засвідчили, що відчували значну допомогу й підтримку з боку досвідчених педагогів, що також сприяло адекватній оцінці своїх можливостей, які допоможуть реалізації у професійній діяльності.

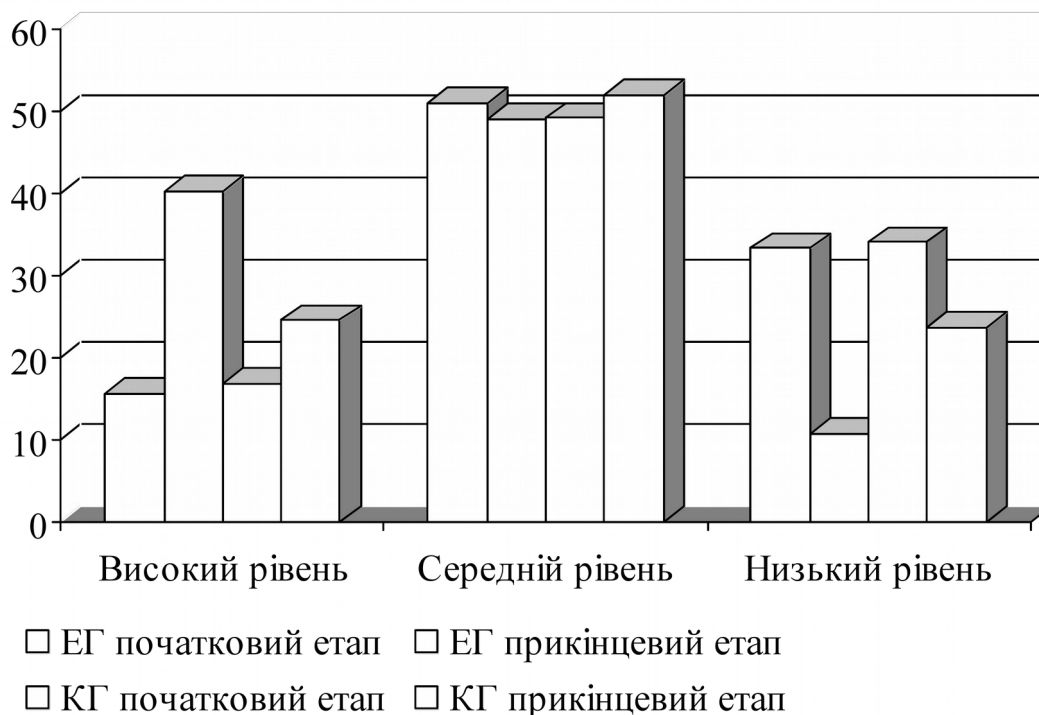
У таблиці 2.25 та діаграмі 2.5 подано порівняльні середньоарифметичні дані рівнів професійного становлення за мотиваційно-пізнавальним критерієм в експериментальній та контрольній групах на прикінцевому етапі експерименту.

Таблиця 2.25.

Середньоарифметичні дані рівнів професійного становлення молодих учителів за мотиваційно-пізнавальним критерієм на початковому етапі

		Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ (102 особи)	Початковий етап	16	15,7	52	51	34	33,3
	Прикінцевий етап	41	40,2	50	49	11	10,8
КГ (106 осіб)	Початковий етап	18	16,9	52	49,1	36	34
	Прикінцевий етап	26	24,5	55	51,9	25	23,6

Як свідчать дані таблиці 2.25 та діаграми 2.5 після проведення експериментальної роботи результати за мотиваційно-пізнавальним критерієм значно змінилися.



Діаграма 2.5. Порівняльні результати, одержані молодими вчителями за мотиваційно-пізнавальним критерієм на прикінцевому етапі

В експериментальній групі на високому рівні було зафіксовано 40,2 % респондентів (на початковому етапі – 16 %), на середньому рівні виявлено 49 % молодих учителів (на початковому етапі – 51 %), на низькому залишилося 10,8 % початківців (на початковому етапі – 33,3 %).

У контрольній групі результати виявилися дещо нижчими. Так, високого рівня досягли 24,5 % (на початковому етапі – 18 %), на середньому рівні зафіксовано 55 % молодих учителів (на початковому етапі – 49,1 %) і низький рівень засвідчили 23,6% респондентів (на початковому етапі – 34 %).

Зазначене свідчить, що проведена в експериментальній групі цілеспрямована робота з молодими учителями значно сприяла підвищенню мотивації до педагогічної діяльності, намаганням досягти в ній успіхів, займатися саморозвитком тощо.

За операціонально-діяльним критерієм ми оцінювали розвиток комунікативних та організаторських здібностей молодих учителів, а також рівень конфліктостійкості особистості. Розглянемо, як змінилися результати за методикою оцінки комунікативної діяльності молодих учителів на

прикінцевому етапі експериментальної роботи (див. табл. 2.26).

Таблиця 2.26

Результати оцінки комунікативної діяльності молодих учителів на прикінцевому етапі (у %)

	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Доброзичливість	36	19	57	62	7	19
Зацікавленість	31	22	52	47	17	31
Заохочення ініціативи учнів	29	17	58	61	13	22
Відкритість (вільне вираження почуттів, відсутність «маски»)	21	13	60	56	19	31
Активність (весь час у спілкуванні, тримає учнів у «тонусі»)	37	19	50	53	13	28
Гнучкість (легко схвачує і розв'язує проблеми і конфлікти, що виникають)	28	9	51	48	21	43
Диференційованість (індивідуальний підхід)	23	11	53	50	24	39
Загалом	29,3	15,7	54,4	53,9	16,3	30,4

Дані таблиці 2.26 свідчать, що і в експериментальній, і в контрольній групі на прикінцевому етапі результати показників комунікативної діяльності молодих учителів змінилися. Так, на високому рівні зафіксовано такі результати за показниками: «Доброзичливість» 36 % молодих учителів ЕГ і 19 % КГ; «Активність» – 37 % в ЕГ і 19 % КГ; «Зацікавленість» – 31 % в ЕГ і 22 % КГ; «Заохочення ініціативи учнів» – 29 % в ЕГ і 17 % КГ; «Гнучкість» – 28 % в ЕГ і 9 % КГ; «Диференційованість» – 23 % в ЕГ і 11 % КГ; «Відкритість» – 21 % в ЕГ і 13 % КГ.

На середньому рівні виявлено такі результати: «Відкритість» – 60 % в ЕГ і 56 % КГ; «Заохочення ініціативи учнів» – 58 % в ЕГ і 61 % КГ; «Доброзичливість» – 57 % молодих учителів ЕГ і 62 % КГ;

«Диференційованість» – 53 % в ЕГ і 50 % КГ; «Зацікавленість» – 52 % в ЕГ і 47 % КГ; «Гнучкість» – 51 % в ЕГ і 48 % КГ; «Активність» – 50 % в ЕГ і 53 % КГ.

На низькому рівні зафіксовано такі результати: «Доброзичливість» 7 % молодих учителів ЕГ і 19 % КГ; «Зацікавленість» – 17 % в ЕГ і 31 % КГ; «Заохочення ініціативи учнів» – 13 % в ЕГ і 22 % КГ; «Відкритість» – 19 % в ЕГ і 31 % КГ; «Активність» – 13 % в ЕГ і 28 % КГ; «Гнучкість» – 21 % в ЕГ і 43 % КГ; «Диференційованість» – 24 % в ЕГ і 39 % КГ.

Середньоарифметичні дані за методикою визначення рівня комунікативності свідчать, що на високого рівня досягли 29,3 % молодих учителів в ЕГ і 15,7 % КГ; на середньому рівні перебувають на прикінцевому етапі 54,4 % респондентів ЕГ та 53,9 % КГ; на низькому рівні залишилося 16,3 % молодих спеціалістів в ЕГ і 30,4 % у КГ.

За методикою оцінки рівнів розвитку організаторських здібностей молодих учителів на прикінцевому етапі результати також змінились (див. табл. 2.271 і діаграму 2.15).

Таблиця 2.27

Результати оцінки рівнів розвитку організаторських здібностей молодих учителів на прикінцевому етапі (у %)

	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
ЕГ	51	40	9
КГ	38	45	17

Як видно з таблиці 2.27, високого рівня організаторських здібностей досягли 51 % початківців ЕГ і 38 % КГ; на середньому рівні виявлено 40 % учителів ЕГ та 45 % у КГ; на низькому рівні залишилося 9 % респондентів в ЕГ і 17 % у КГ. Значно більші результати після формувального етапу експерименту досягнуто, на нашу думку, за рахунок того, що в експериментальних групах значна увага приділялася набуттю молодими вчителями практичних умінь і навичок організовувати свою роботу, роботу

учнів, планувати свою діяльність, початківці залучалися до організації й проведення різноманітних масових виховних заходів тощо.

Нами було також проведено діагностику рівня конфліктостійкості молодих учителів після формувального етапу експерименту. Зауважимо, що в експериментальних групах було зафіксовано значно вищі результати, порівняно з початковим етапом, на відміну від контрольних груп, де результати також змінилися, проте не настільки (див. табл. 2.28).

Таблиця 2.28

Результати визначення рівня конфліктостійкості молодих учителів на прикінцевому етапі
(у %)

	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
ЕГ	54,7	32,3	13,0
КГ	29,9	43,2	26,9

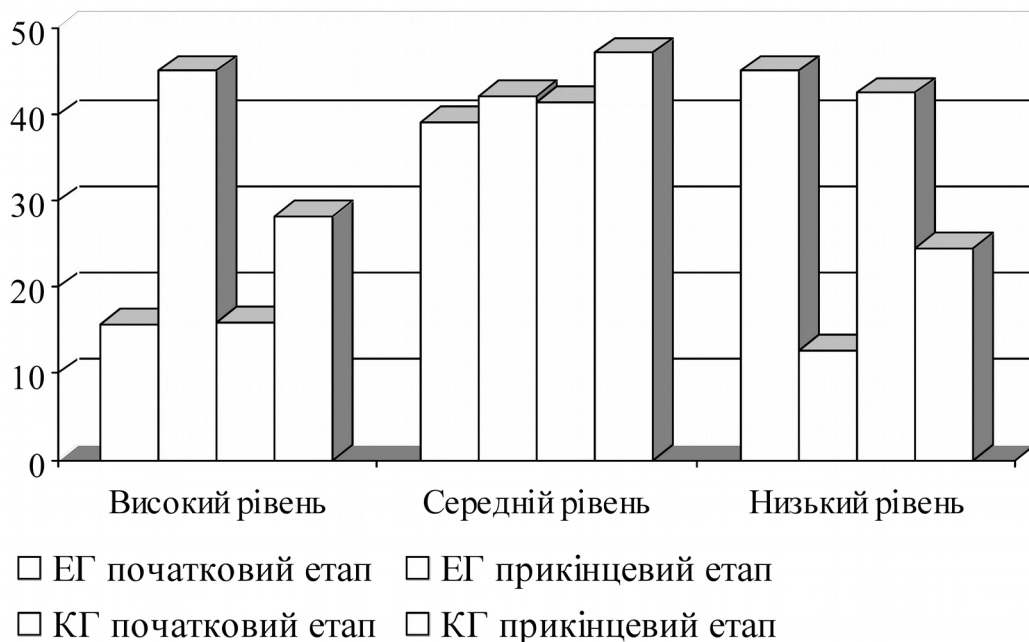
Як ми бачимо з таблиці 2.28 конфліктостійкість на високому рівні виявили в 54,7 % молодих учителів ЕГ, у КГ – 29,9 %; на середньому рівні зафіксовано 32,3 % в ЕГ і в КГ – 43,2 %, на низькому рівні знаходиться 13 % молодих учителів ЕГ, у КГ – 26,9 %. Відтак, в експериментальній групі, в якій проводилася цілеспрямована робота щодо підвищення рівня конфліктостійкості, розігрувалися й вирішувалися різноманітні конфліктні ситуації, проводилися тренінги, результати значно вищі, ніж у контрольних групах. Зауважимо, що дані в контрольних групах також змінилися на краще, проте, не так, як в експериментальних. Ми пояснюємо це тим, що в інших загальноосвітніх навчальних закладах молоді вчителі також потрапляли в різні ситуації, завдяки яким отримували певний досвід і набували навичок приймати рішення, регулювати свій емоційний стан під час ситуацій, які виникали.

У таблиці 2.29 та діаграмі 2.6 подано порівняльні результати, одержані молодими вчителями експериментальної та контрольної груп за операціонально-діяльнісним критерієм на прикінцевому етапі експериментальної роботи.

Таблиця 2.29.

Середньоарифметичні дані рівнів професійного становлення молодих учителів за мотиваційно-пізнавальним критерієм на прикінцевому етапі

		Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ (102 особи)	Початковий етап	16	15,7	40	39,2	46	45,1
	Прикінцевий етап	46	45,1	43	42,2	13	12,7
КГ (106 осіб)	Початковий етап	17	16	44	41,5	45	42,5
	Прикінцевий етап	30	28,3	50	47,2	26	24,5



Діаграма 2.6. Порівняльні результати, одержані молодими вчителями за операціонально-діяльнісним критерієм на прикінцевому етапі

Як бачимо з таблиці 2.29 та діаграми 2.6 результати експериментальної групи на прикінцевому етапі також змінилися на краще. Так, високого рівня досягли 45,1 % респондентів ЕГ і 28,3 % у КГ (на початковому етапі – 15,7 % ЕГ і 16 % КГ); на середньому рівні зафіксовано 42,2 % молодих учителів ЕГ та 47,2 % КГ (на початковому етапі – 39,2 % ЕГ і 41,5 % КГ), на низькому рівні залишилося 12,7 % початківців в ЕГ та 24,5 % у КГ (на початковому етапі – 45,1 % ЕГ і 42,5 % КГ).

Одержані результати за операціонально-діяльнісним критерієм свідчать про розвиток комунікативних і організаторських здібностей, покращення конфліктостійкості молодих учителів в обох групах, проте в експериментальній групі показники вищі. На нашу думку, це пояснюється насамперед самою педагогічною професією, що передбачає комунікативну та організаторську діяльність тих, хто нею займається. Проте, залучення вчителів-початківців експериментальної групи до організації і проведення великих свят, роботи у проблемних групах, обігравання педагогічних і конфліктних ситуацій сприяли тому, що в цих учителів рівень розвитку комунікативних і організаторських здібностей, а також конфліктостійкості підвищився більше, ніж у контрольній групі.

Останній зріз ми робили за оцінно-рефлексивним критерієм. Розглянемо, які результати було одержано за методикою визначення рівня реалізації потреб молодих учителів у саморозвитку на прикінцевому етапі (див. табл. 2.30).

Таблиця 2.30

Показники рівнів реалізації потреб молодих учителів у саморозвитку на прикінцевому етапі (у %)

	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
ЕГ	35,6	47,2	17,2
КГ	26,3	53,6	20,1

На прикінцевому етапі ми спостерігаємо зростання рівня реалізації потреб молодих учителів у саморозвитку і в експериментальній, і в контрольній групах. Так, високого рівня на прикінцевому етапі досягли 35,6 % в ЕГ, у КГ – 26,3 %; на середньому рівні було виявлено 47,2 % респондентів в ЕГ, в КГ – 53,6 %; низький рівень виявили 17,2 % початківців ЕГ, в КГ – 20,1 %.

Як ми бачимо значно змінилися результати оцінки молодими вчителями рівня реалізації потреб у саморозвитку. Зазначимо, що ними було також переоцінено певною мірою своє ставлення до педагогічної діяльності, дещо по-різному розставлені пріоритети за показниками порівняно з початковим

етапом. На нашу думку, реальна педагогічна діяльність виявилася для багатьох учителів зовсім не такою, як вони уявляли її під час навчання у вищому навчальному закладі і навіть у ході педагогічної практики. Зокрема, після формувального етапу експерименту вони стали більш адекватно оцінювати свої можливості і потреби.

Зросли результати й за методикою визначення рівня задоволеності педагогічною працею молодих учителів після проведення експериментальної роботи. Одержані дані подано в таблиці 2.31.

Таблиця 2.31

Результати оцінки рівня задоволеності педагогічною працею молодих учителів на прикінцевому етапі (у %)

	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Інтерес до роботи	38	23	51	56	11	21
Задоволеність досягненнями в роботі	27	12	64	62	9	26
Задоволеність взаємовідносинами із співробітниками	47	36	46	51	7	13
Задоволеність взаємовідносинами з керівництвом	48	38	44	48	8	14
Рівень домагань у професійній діяльності	56	41	31	38	13	21

Надання переваги виконуваній роботі високому заробітку	23	15	60	57	17	28
Задоволеність умовами праці	34	21	55	60	11	19
Професійна відповідальність	56	42	41	47	3	11
Загальна задоволеність працею	61	37	34	50	5	13
Загалом	43,4	29,4	47,3	52,1	9,3	18,4

Як свідчать дані таблиці 2.31, результати експериментальної та контрольної груп за показниками рівня задоволеності працею молодих учителів на високому рівні розподілилися в такий спосіб: «Інтерес до роботи» – 38 % в ЕГ, 23 % у КГ; «Задоволеність досягненнями в роботі» – 27 % в ЕГ, 12 % у КГ; «Задоволеність взаємовідносинами із співробітниками» – 47 % в ЕГ, 36 % у КГ; «Задоволеність взаємовідносинами з керівництвом» – 48 % в ЕГ, 38 % у КГ; «Рівень домагань у професійній діяльності» – 56 % в ЕГ, 41 % у КГ; «Надання переваги виконуваній роботі високому заробітку» – 23 % в ЕГ, 15 % у КГ; «Задоволеність умовами праці» – 34 % в ЕГ, 21 % у КГ; «Професійна відповідальність» – 56 % в ЕГ, 42 % у КГ; «Загальна задоволеність працею» – 61 % в ЕГ, 37 % у КГ.

На середньому етапі було одержано такі дані: «Інтерес до роботи» – 51 % в ЕГ, 56 % у КГ; «Задоволеність досягненнями в роботі» – 64 % в ЕГ, 62 % у КГ; «Задоволеність взаємовідносинами із співробітниками» – 46 % в ЕГ, 51 % у КГ; «Задоволеність взаємовідносинами з керівництвом» – 44 % в ЕГ, 48 % у КГ; «Рівень домагань у професійній діяльності» – 31 % в ЕГ, 38 % у КГ; «Надання переваги виконуваній роботі високому заробітку» – 60 % в ЕГ, 57 % у КГ; «Задоволеність умовами праці» – 55 % в ЕГ, 60 % у КГ; «Професійна відповідальність» – 41 % в ЕГ, 47 % у КГ; «Загальна задоволеність працею» – 34 % в ЕГ, 50 % у КГ.

На низькому рівні після експериментальної роботи зафіксовано такі результати: «Інтерес до роботи» – 31 % в ЕГ, 21 % у КГ; «Задоволеність досягненнями в роботі» – 9 % в ЕГ, 26 % у КГ; «Задоволеність

взаємовідносинами із співробітниками» – 7 % в ЕГ, 13 % у КГ; «Задоволеність взаємовідносинами з керівництвом» – 8 % в ЕГ, 14 % у КГ; «Рівень домагань у професійній діяльності» – 13 % в ЕГ, 21 % у КГ; «Надання переваги виконуваній роботі високому заробітку» – 17 % в ЕГ, 28 % у КГ; «Задоволеність умовами праці» – 11 % в ЕГ, 19 % у КГ; «Професійна відповідальність» – 3 % в ЕГ, 11 % у КГ; «Загальна задоволеність працею» – 5 % в ЕГ, 13 % у КГ.

За середньоарифметичними даними оцінки рівня задоволеності педагогічною працею молодих учителів на прикінцевому етапі було одержано такі результати: високого рівня досягли 43,4 % молодих учителів ЕГ та 29,4 % КГ; на середньому рівні задоволені працею 47,3 % учителів ЕГ і 52,1 КГ; на низькому рівні залишилося 9,3 % початківців ЕГ і 18,4 % КГ.

Проведений моніторинг, спрямований на виявлення слабких і сильних сторін, оцінку загальнопедагогічної, методичної підготовки молодих учителів також засвідчив покращення результатів в обох групах (див. табл. 2.32).

Таблиця 2.32

Результати оцінки професійної діяльності молодих учителів на прикінцевому етапі (у %)

	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
ЕГ	36	52	12
КГ	17	54	29

Як видно з таблиці 2.32, професійна діяльність молодих учителів експериментальної групи експертами оцінена так: на високому рівні було зафіксовано 36 % респондентів, на середньому – 52 % і на низькому рівні залишилося 12% початківців. Також змінилися й показники в контрольних групах: на низькому рівні визначено 29 % молодих учителів, на середньому – 54 %, високого рівня досягли 17 %.

Зазначені результати свідчать, що з молодими вчителями проводилася певна робота. Натомість, якщо така робота цілеспрямована, систематизована, враховує комплекс педагогічних умов, то вони значно вищі, ніж ті, що були зафіксовані в контрольних групах, де не впроваджувалася модель процесу

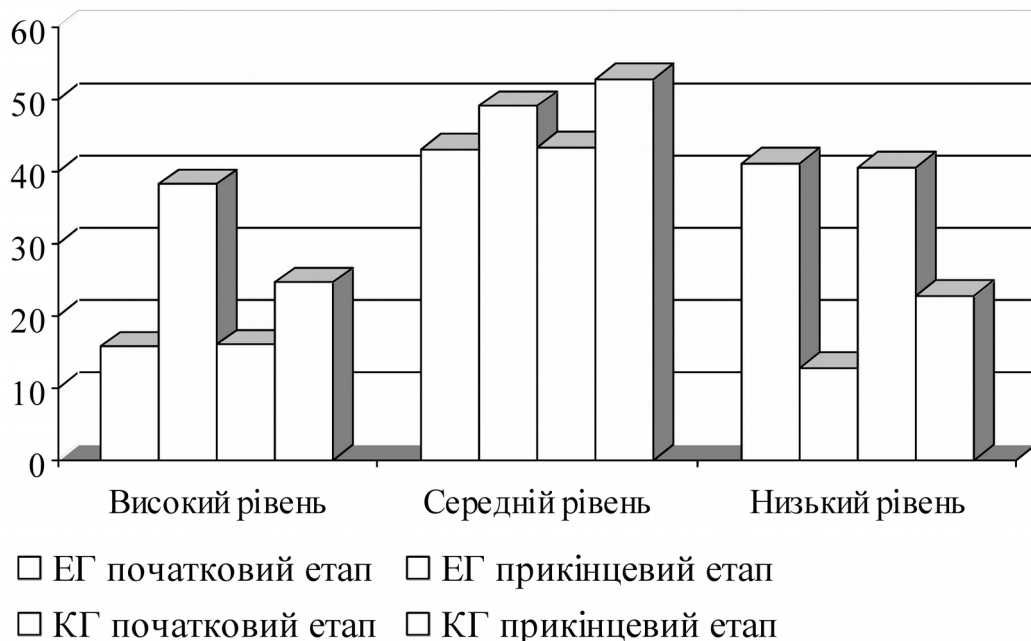
професійного становлення молодих учителів.

У таблиці 2.33 та діаграмі 2.7 подано порівняльні дані початкового і прикінцевого зрізів за оцінно-рефлексивним критерієм визначення рівня професійного становлення молодих учителів.

Таблиця 2.33.

Середньоарифметичні дані рівнів професійного становлення молодих учителів за оцінно-рефлексивним критерієм на прикінцевому етапі

		Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ (102 особи)	Початковий етап	16	15,7	44,	43,1	42	41,2
	Прикінцевий етап	39	38,2	50	49,1	13	12,7
КГ (106 осіб)	Початковий етап	17	16	46	43,4	43	40,6
	Прикінцевий етап	26	24,6	56	52,8	24	22,8



Діаграма 2.7. Порівняльні результати, одержані молодими вчителями за оцінно-рефлексивним критерієм на прикінцевому етапі

Одержані результати за оцінно-рефлексивним критерієм свідчать про розвиток уміння початківцями оцінювати й аналізувати свою діяльність, діяльність учнів на уроці і в експериментальній і в контрольній групах. Натомість, в експериментальній групі, завдяки цілеспрямованій роботі з

молодими учителями щодо набуття зазначених умінь і навичок показники вищі.

Узагальнюючи результати проведеної експериментальної роботи було розраховано й порівняно середньоарифметичні дані рівнів професійного становлення молодих учителів загальноосвітніх навчальних закладів на початковому та прикінцевому етапах. Одержані результати подано в таблиці 2.34 та діаграмі 2.8.

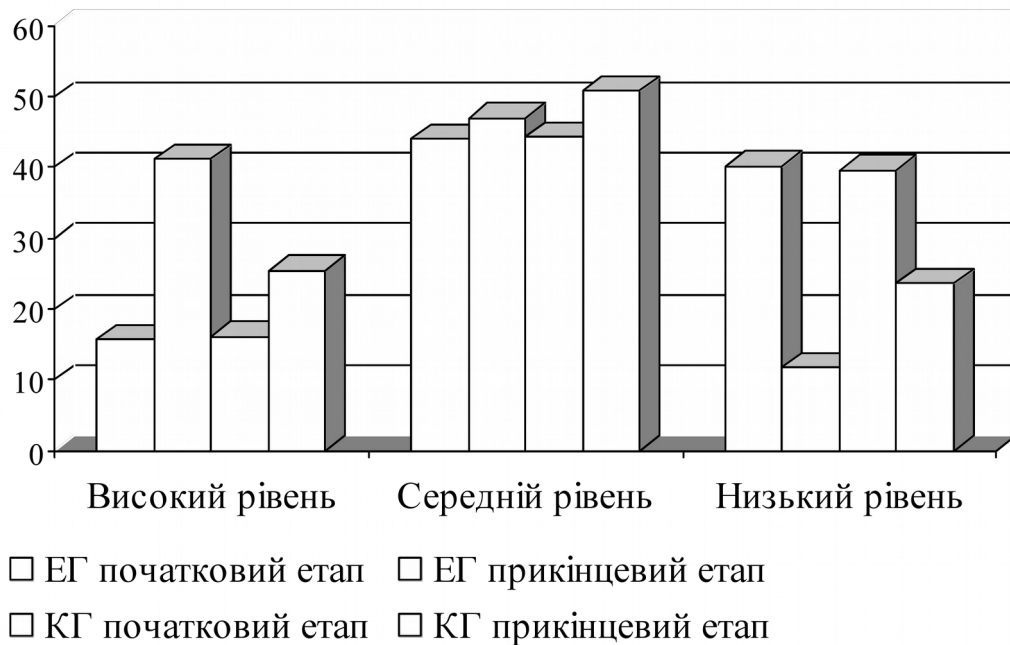
Таблиця 2.34

Порівняльні результати рівня професійного становлення молодих учителів на початковому та прикінцевому етапах

			Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
			абс.	%	абс.	%	абс.	%
Середньоарифметичні дані	Е	констатувальний етап	16	15,7	45	44,1	41	40,2
	Г	прикінцевий етап	42	41,2	48	47	12	11,8
	К	констатувальний етап	17	16,1	47	44,3	42	39,6
	Г	прикінцевий етап	27	25,5	54	50,9	25	23,6

Аналізуючи середньоарифметичні дані за результатами формувального експерименту, ми дійшли висновку, що після проведення експериментальної роботи з молодими вчителями з професійного становлення в загальноосвітньому навчальному закладі, відбулися значні зміни.

**Динаміка росту показників рівнів професійного становлення на
прикінцевому етапі (у %)**



Як видно з таблиці 2.34 та діаграми 2.8, показники рівнів професійного становлення молодих учителів на початковому та прикінцевому етапах експерименту змінилися. Середньоарифметичні дані свідчать про те, що експериментальна робота сприяла значно кращому протіканню процесу професійного становлення в експериментальній групі. У контрольній групі показники підвищилися, проте не так значно. Так, на високому рівні в ЕГ виявлено 41,2 % молодих учителів (на початковому етапі – 15,7 %), у КГ – 25,5 % (на початковому етапі – 16,1 %); на середньому рівні зафіксовано в ЕГ – 47 % респондентів (на початковому етапі – 44,1 %), у КГ – 50,9 % (на початковому етапі – 44,3 %); і на низькому рівні в ЕГ залишилося 11,8 % початківців (на початковому етапі 40,2 %), у КГ – 23,6 % (на початковому етапі – 39,6 %).

Математична обробка одержаних результатів експерименту

Для перевірки одержаних результатів було використано розрахунок λ – критері між двома емпіричними даними (за λ – критерієм Колмагорова-Смирнова [210, С.142-152]).

Так, за результатами констатувального етапу експерименту нами було висунуто статистичну гіпотезу H_0 : різниця між двома розподілами недостовірною (зважаючи на точку максимально накопиченої розбіжності між ними), тобто емпіричний розподіл рівнів досліджуваної готовності не відрізняється від рівномірного розподілу.

Одержані дані заносилися до таблиці 2.35.

Таблиця 2.35.

Розрахунок критерію при зіставленні емпіричних розподілів в контрольній та експериментальній групах за результатами констатувального етапу експерименту

Рівні	Емпіричні частоти		Емпіричні частоти		Накопичені емпіричні частоти		Різниця $\Sigma f_{KG}^* - \Sigma f_{EG}^*$ d
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	Σf_{KG}^*	Σf_{EG}^*	
1 (високий)	17	16	0,160	0,157	0,160	0,157	0,003
2 (середній)	47	45	0,444	0,441	0,604	0,598	0,006
3 (низький)	42	41	0,396	0,402	1	1	
Суми	106	102	1	1			

Розрахунки критерію λ здійснювалися за формулою:

$$\lambda = d_{\max} \cdot \sqrt{\frac{n \cdot n_2}{n_1 + n_2}}, \quad (2.1)$$

де n_1 - кількість спостережень у виборці контрольної групи,

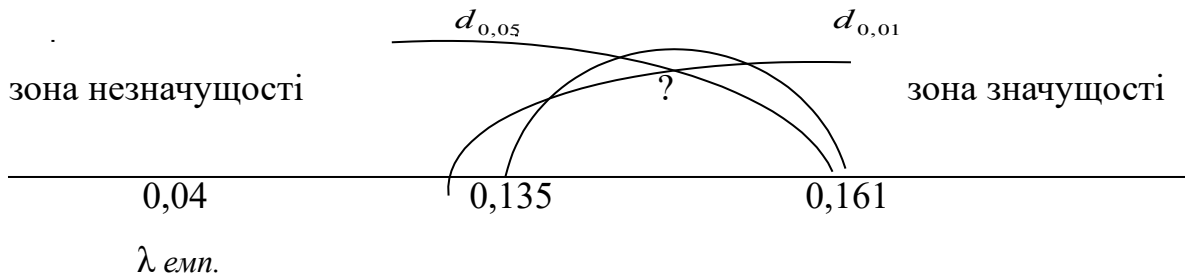
n_2 – кількість спостережень в експериментальній групі,

d_{\max} - найбільша абсолютна різниця.

За результатами проведених розрахунків ми одержали:

$$\lambda_{\text{емп}} = 0,006 \cdot \sqrt{\frac{106 \cdot 102}{106 + 102}} = 0,006 \cdot 7,21 = 0,04$$

За таблицею критичних значень $d_{кр} = 0,135$ (при $p \leq 0,05$) і $d_{кр} = 0,161$ (при $p \leq 0,01$). Побудуємо «вісь значущості» за результатами констатувального етапу експерименту:



Ми одержали $\lambda_{емп} = 0,04$. Отже, $\lambda_{кр} > \lambda_{емп}$, що підтверджує гіпотезу H_0 .

Після формуального експерименту було висунуто статистичну гіпотезу H_1 : різниця між розподілами контрольної та експериментальної груп достовірна (зважаючи на точку максимально накопиченої розбіжності між ними), тобто емпіричний розподіл рівнів досліджуваної готовності суттєво відрізняється..

Алгоритм розрахунку λ – критерію між показниками контрольної та експериментальної груп за результатами формуального експерименту здійснювався за тими самими формулами і в такому ж порядку, як і на констатувальному етапі. Одержані дані заносилися до таблиці 2.36.

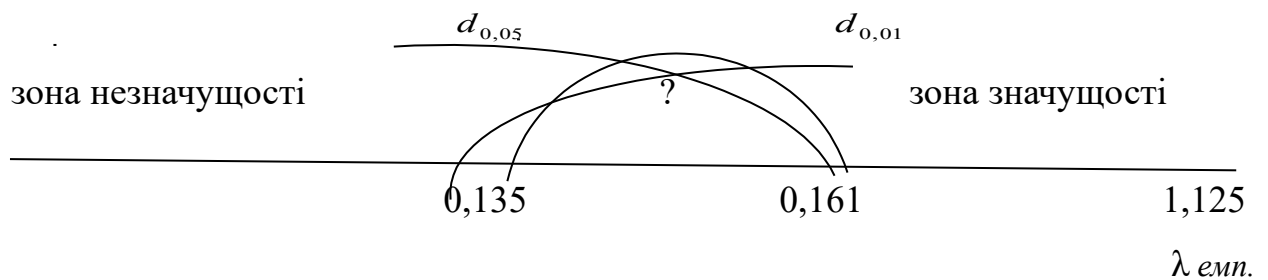
За результатами проведених розрахунків ми одержали:

$$\lambda = 0,156 \cdot \sqrt{\frac{106 \cdot 102}{106 + 102}} = 0,156 \cdot 7,21 = 1,125$$

Таблиця 2.36

Розрахунок критерію при зіставленні емпіричних розподілів в контрольній та експериментальній групах за результатами формувального експерименту

Рівні	Емпіричні частоти		Емпіричні частоти		Накопичені емпіричні частоти		Різниця $\Sigma f_{КГ}^* - \Sigma f_{ЕГ}^*$ d
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	$\Sigma f_{КГ}^*$	$\Sigma f_{ЕГ}^*$	
1 (високий)	27	42	0,255	0,411	0,255	0,411	0,156
2 (середній)	54	48	0,509	0,471	0,764	0,882	0,118
3 (низький)	25	12	0,236	0,118	1	1	
Суми	106	102	1	1			



Як видно з вісі значущості, ми одержали $\lambda_{\text{емп}} = 1,125$. Отже, $\lambda_{\text{емп}} > \lambda_{\text{кр}}$, що підтверджує гіпотезу H_1 . Емпіричний розподіл більший за $\lambda_{\text{кр}}$, отже, одержані результати після формувального етапу експерименту є статистично значущими.

Підсумовуючи, ми дійшли висновку, що процес професійного становлення молодих учителів у загальноосвітньому навчальному закладі буде більш ефективним, якщо реалізувати такі педагогічні умови: створення сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі загальноосвітнього навчального закладу, спрямованого на співтворчість учителів з різним стажем роботи; організація школи педагогічного наставництва в загальноосвітньому навчальному закладі; залучення молодих фахівців до науково-методичної діяльності загальноосвітнього навчального

закладу в межах роботи цільової комплексної школи молодого вчителя.

Висновки з 2 розділу

У другому розділі розроблено, науково обґрунтовано й експериментально апробовано методику діагностування рівнів професійного становлення молодих учителів у загальноосвітньому навчальному закладі; визначено критерії, показники та рівні зазначеного процесу; розроблено модель процесу професійного становлення молодих учителів у загальноосвітньому навчальному закладі, подано результати констатувального і формувального етапів дослідження.

Критеріями професійного становлення молодих учителів у загальноосвітньому навчальному закладі було визначено:

мотиваційно-пізнавальний з показниками: спрямованість на педагогічну діяльність; настанова на саморозвиток; позитивне ставлення до оволодіння способами і засобами педагогічної діяльності, необхідними знаннями, вміннями і навичками;

операціонально-діяльнісний критерій, що характеризується такими показниками, як-от: наявність комунікативних та організаторських умінь, реалізація їх у професійній діяльності; уміння запобігати конфліктним ситуаціям, знаходити педагогічно доцільне їх вирішення; уміння планувати і здійснювати науково-методичну діяльність;

оцінно-рефлексивний критерій визначається за такими показниками: спроможність оцінювати навчально-виховний процес і діяльність учнів; здатність до аналізу і рефлексії власної професійної діяльності; задоволеність педагогічною діяльністю.

Рівні професійного становлення визначалися усередненими даними за такою бальною шкалою: 5 балів – ознака виражена дуже сильно; 4 бали – ознака виражена сильно; 3 бали – ознака виражена достатньо; 2 бали – ознака виражена слабо; 1 бал – ознака виражена дуже слабо.

Нами було визначено такі рівні: низький, середній, високий. Для визначення рівнів професійного становлення молодих учителів було обрано єдину діагностику, де на основі вивчення ступеня прояву ознак запропонованих критеріїв їх було віднесено до того чи іншого рівня.

На констатувальному етапі було проведено низку методик, за якими визначався рівень професійного становлення молодих учителів. Результати за рівнями професійного становлення розподілилися в такий спосіб: на високому рівні в ЕГ виявлено 15,7 % молодих учителів, у КГ – 16,1 %; на середньому рівні зафіксовано в ЕГ – 44,1 % респондентів, у КГ – 44,3 %; і на низькому рівні в ЕГ знаходилося 40,2 % початківців, у КГ – 39,6 %.

Відтак, за результатами констатувального етапу експерименту з'ясувалося, що більшість учителів-початківців знаходиться на низькому й середньому рівнях професійного становлення, високого рівня досягла незначна їх кількість.

З огляду на зазначене, ми дійшли висновку щодо необхідності цілеспрямованої, спеціально організованої роботи з організації ефективного процесу професійного становлення молодих учителів у загальноосвітньому навчальному закладі.

Унаслідок теоретичного дослідження проблеми та за результатами констатувального етапу експерименту було побудовано модель процесу професійного становлення молодих учителів у загальноосвітньому навчальному закладі. Структура моделі містить: складові процесу професійного становлення молодих учителів, педагогічні умови, засоби їх реалізації, критерії оцінки та рівні професійного становлення вчителів-початківців, результатом реалізації зазначеної моделі є відповідність молодих учителів певному рівню професійного становлення (низький, середній, високий).

Засобами реалізації визначених педагогічних умов ефективного протікання процесу професійного становлення молодих учителів у загальноосвітньому навчальному закладі виступили індивідуальні бесіди

членів адміністрації загальноосвітнього навчального закладу з учителями-початківцями, семінари-практикуми в «Школі молодого вчителя», рольові та ділові ігри, дискусії, диспути, вирішення педагогічних і конфліктних ситуацій, робота школи передового досвіду, залучення молодих учителів до організації й проведення свят, традицій закладу, участь у роботі проблемних груп, наставницька діяльність досвідчених педагогів, взаємовідвідування уроків тощо.

На прикінцевому етапі експериментально-дослідної роботи було проведено контрольні зрізи в експериментальній та контрольній групах. Аналізуючи одержані результати внаслідок проведення експериментальної роботи, ми дійшли висновку що показники за всіма визначеними нами критеріями, за якими оцінювався рівень професійного становлення молодих учителів значно збільшилися в експериментальній групі, де проводилася цілеспрямована робота з учителями-початківцями, на відміну від контрольної групи, де така робота не проводилася. Хоча результати у контрольній групі також змінилися на краще, проте ці зміни, на відміну від показників експериментальної групи, не дуже значні.

Середньоарифметичні дані, які було одержано внаслідок проведеного контрольного зрізу по закінченні експериментальної роботи, свідчать про те, що експериментальна робота сприяла більшій результативності процесу професійного становлення в експериментальній групі.

У контрольній групі показники підвищилися, проте не так значно. Так, на високому рівні в ЕГ виявлено 41,2 % молодих учителів (на початковому етапі – 15,7 %), у КГ – 25,5 % (на початковому етапі – 16,1 %); на середньому рівні зафіксовано в ЕГ – 47 % респондентів (на початковому етапі – 44,1 %), у КГ – 50,9 % (на початковому етапі – 44,3 %); і на низькому рівні в ЕГ залишилося 11,8 % початківців (на початковому етапі 40,2 %), у КГ – 23,6 % (на початковому етапі – 39,6 %).

Отже, аналізуючи одержані дані дійшли висновку, що реалізація моделі процесу професійного становлення молодих учителів із упровадженням

визначених педагогічних умов сприяла швидшому переходу початківців на більш високий рівень.

ВИСНОВКИ

У дослідженні вивчено проблему професійного становлення молодих учителів у загальноосвітньому навчальному закладі, розроблено й апробовано модель та педагогічні умови її реалізації.

Аналіз наукової психологічно-педагогічної літератури виявив наявні суперечності між комплексом вимог, що ставляться до професійної діяльності вчителя школи та їх реалізацією у власній професійній діяльності в умовах конкретного трудового колективу, між педагогічним ідеалом і реальністю, між метою формування кваліфікованого вчителя і засобами досягнення цієї мети, між масовим характером підготовки вчительських кадрів та індивідуальним характером педагогічної діяльності вчителя, між вимогами до якості професійної праці вчителя, що неухильно зростають, і незмінністю рівня його кваліфікації, між ростом соціальної значущості професії вчителя та її реальним статусом в системі суспільних відносин.

Процес професійного становлення особистості вчителя-початківця ми розуміємо як процес його входження у професійну діяльність, у ході якого відбувається привласнення ролі вчителя, формується його професійна позиція й визначаються шляхи самореалізації в подальшій педагогічній діяльності.

Процес професійного становлення молодого вчителя містить такі складові, як адаптація, самовизначення й самореалізація, результатом розвитку яких є входження у професійну діяльність, вироблення індивідуального стилю і власної педагогічної позиції, оволодіння знаннями, уміннями й навичками, нормами і функціями педагогічної діяльності та її творчий характер.

Адаптація є важливою складовою у професійному становленні молодих учителів, ознаками якої є: пристосування до освітнього середовища загальноосвітнього навчального закладу; оволодіння його цінностями, традиціями, культурою, вимогами до професійної діяльності вчителя; оволодіння знаннями, уміннями й навичками, нормами і функціями

педагогічної діяльності.

У процесі активної взаємодії з іншими людьми відбувається пізнання себе молодим учителем, своїх психічних та фізичних особливостей, формується ставлення до людей, до праці, до учнів, до самого себе. Самопізнання відбувається внаслідок рефлексії, самостереження, самоаналізу своєї професійної діяльності.

Процес самовизначення характеризується активною цілеспрямованою взаємодією зі шкільним оточенням (адміністрацією, колегами, учнями, батьками), прагненням виявити свою індивідуальність, добитися визнання, ствердити себе у своїх очах, набуті певної соціальної та особистісної значущості. Загалом у цей період учитель-початківець цілком самостійно приступає до педагогічної діяльності, застосовуючи здобуті знання та вміння, набуваючи власного досвіду організації навчально-виховного процесу. Тому в ході процесу самовизначення важливим завданням керівництва загальноосвітнього навчального закладу, на нашу думку, є допомога молодому вчителю презентувати себе, надати йому можливість максимально ефективно використати свої можливості, здібності в безпосередній роботі як з учнівським, так і педагогічним колективом.

Підсумовуючи вищезазначене, під самовизначенням ми розуміли процес, який формує в молодого вчителя позитивне ставлення до професії, допомагає оцінити свою діяльність порівняно з діяльністю інших учителів і визначити свою роль у цій сфері діяльності. Ознаками самовизначення є: вибір особистістю своєї позиції, цілей і засобів самореалізації в конкретних життєвих обставинах; вибір системи цінностей, з якими вона себе ідентифікує і які намагається втілити в повсякденне життя; пізнання себе, своїх психічних та фізичних особливостей.

Процес професійної самореалізації вчителя неможливий без постійного самовдосконалення, максимальної реалізації всіх його можливостей, творчого ставлення й підвищення продуктивності педагогічної діяльності, визначення

шляхів досягнення професіоналізму. Процес самореалізації вчителя-початківця характеризується задоволенням педагогічною діяльністю, установленням певних стосунків з педагогічним оточенням (учителями, учнями та їхніми батьками), виробленням стійкої потреби в постійному самовдосконаленні задля досягнення певних результатів у професійній діяльності, здобуття особистісної значущості.

Процесу професійного становлення молодих учителів сприяло впровадження в загальноосвітньому навчальному закладі відповідних педагогічних умов, пі якими ми розуміли зовнішні обставини, що, впливаючи на особистісний і професійний розвиток молодого вчителя загальноосвітнього навчального закладу, забезпечували ефективність процесу його професійного становлення в педагогічній діяльності.

Педагогічними умовами, що сприяють професійному становленню молодих учителів у загальноосвітньому навчальному закладі, було визначено такі: створення сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі загальноосвітнього навчального закладу, спрямованого на співтворчість учителів з різним стажем роботи; організація школи педагогічного наставництва в загальноосвітньому навчальному закладі; залучення молодих фахівців до науково-методичної роботи загальноосвітнього навчального закладу в межах роботи цільової комплексної школи молодого вчителя.

Соціально-психологічний клімат значно впливає на розвиток професійних здібностей молодих фахівців, їхню задоволеність своєю педагогічною діяльністю, що ґрунтується на засадах ділового спілкування, довіри, взаємовідносин, що складаються в учителів-початківців зі своїми старшими, більш досвідченими колегами. Зазначене дає можливість без боязкості висловлювати свою думку, розкрити свій творчий потенціал і виробити індивідуальний стиль діяльності тощо. Організація ефективної професійної діяльності педагогічного колективу загальноосвітнього закладу багато в чому залежить від того, наскільки кожний з учителів буде комфортно

почувати себе в колективі, від єдності зусиль, спрямованих на виконання загальної мети діяльності на підставі почуття активної участі у спільній діяльності, задоволеності від міжособистісних відносин у колективі, бажанні постійно розвиватися й удосконалюватися. З огляду на це, створення доброзичливого, творчого соціального-психологічного клімату в загальноосвітньому навчальному закладі, на нашу думку, є необхідною педагогічною умовою, що сприятиме успішному протіканню процесу професійного становлення молодих учителів.

Аналізуючи психолого-педагогічну літературу стосовно періоду адаптації вчителя-початківця в реальних умовах навчально-виховного процесу сучасного загальноосвітнього закладу, дійшли висновку, що значну роль у протіканні цього процесу відіграє педагог-наставник. Педагог-наставник – це досвідчений, високоморальний педагог-майстер, що має необхідні професійні вміння й навички і потребу в передачі свого досвіду вчителям-початківцям у процесі їхнього професійного й особистісного становлення безпосередньо в умовах певного навчального закладу.

Науково-методична діяльність – це відкрита, цілісна, динамічна соціально-педагогічна система, мета функціонування якої полягає в сприянні безперервному розвитку творчої особистості педагога і підвищенню творчого потенціалу всього педагогічного колективу, оволодінню сучасними технологіями навчання і виховання; у свідомій участі викладачів в інтенсивній інноваційній діяльності; розробці власних методичних ідей педагогів та авторського науково-методичного забезпечення навчально-виховного процесу. У період перших років педагогічної діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі залучення вчителів-початківців до науково-методичної роботи покликане допомогти їм, сприяти вдосконаленню їхніх знань, умінь і навичок, активізувати творчий потенціал.

Для визначення, на якому рівні професійного становлення знаходяться вчителі-початківці нами обрано такі критерії: мотиваційно-пізнавальний (з показниками: спрямованість на педагогічну діяльність; настанова на

саморозвиток; позитивне ставлення до оволодіння способами і засобами педагогічної діяльності, необхідними знаннями, вміннями і навичками), операціонально-діяльнісний (з показниками: наявність комунікативних та організаторських умінь, реалізація їх у професійній діяльності; уміння запобігати конфліктним ситуаціям, знаходити педагогічно доцільне їх вирішення; уміння планувати і здійснювати науково-методичну діяльність), оцінно-рефлексивний (з показниками: спроможність оцінювати навчально-виховний процес і діяльність учнів; здатність до аналізу і рефлексії власної професійної діяльності; задоволеність педагогічною діяльністю), а також рівні професійного становлення вчителів-початківців: низький, середній, високий.

Результати констатувального етапу експерименту виявили, що молоді вчителі знаходяться переважно на середньому (44,1 % респондентів в ЕГ і 44,3% у КГ) та низькому (40,2 % ЕГ та 39,6 % КГ) рівнях професійного становлення, високого рівня професійного становлення досягли 15,7 % початківців ЕГ і 16,1 % КГ.

За результатами констатувального етапу експерименту було побудовано експериментальну модель професійного становлення молодих учителів у загальноосвітньому навчальному закладі, що передбачала реалізацію в комплексі визначених нами педагогічних умов такими засобами, як-от: індивідуальні бесіди членів адміністрації загальноосвітнього навчального закладу з учителями-початківцями, засідання «Школи наставника», лекції, семінари-практикуми в «Школі молодого вчителя», рольові та ділові ігри, дискусії, диспути, вирішення педагогічних і конфліктних ситуацій, вивчення передового педагогічного досвіду, залучення молодих учителів до організації й проведення свят, традицій закладу, участь у роботі проблемних груп, наставницька діяльність досвідчених педагогів, взаємовідвідування уроків тощо.

Реалізація моделі професійного становлення молодих учителів визначила

значні позитивні зміни у студентів експериментальної групи. Так на високому рівні в ЕГ виявлено 41,2 % молодих учителів (на початковому етапі – 15,7 %), у КГ – 25,5 % (на початковому етапі – 16,1 %); на середньому рівні зафіксовано в ЕГ – 47 % респондентів (на початковому етапі – 44,1 %), у КГ – 50,9 % (на початковому етапі – 44,3 %); і на низькому рівні в ЕГ залишилося 11,8 % початківців (на початковому етапі 40,2 %), у КГ – 23,6 % (на початковому етапі – 39,6 %).

Аналізуючи одержані дані, дійшли висновку, що реалізація моделі процесу професійного становлення молодих учителів із упровадженням визначених педагогічних умов сприяла більш швидкому переходу початківців на вищий рівень, що підтвердило й математичне обчислення, проведене за λ -критерієм Колмагорова-Смирнова: $\lambda_{\text{емп.}} > \lambda_{\text{кр.}}$.

Проведене дослідження дає можливість вирішувати питання організації ефективного процесу професійного становлення молодих учителів у загальноосвітньому навчальному закладі. Водночас його результати не вичерпують усієї повноти їх висвітлення і не претендують на всебічне розкриття зазначеної проблеми. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у вивченні особливостей формування професіоналізму й визначенні умов, що сприяють формуванню педагогічної майстерності учителів загальноосвітніх навчальних закладів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акимова М.К., Гуревич К.М. Психологическая диагностика: Учебник для вузов / А.Акимова. – [3-е изд., перераб. и доп.]. – СПб.: Питер, 2005. – 652 с.
2. Актуальні проблеми науково-методичного забезпечення безперервного підвищення кваліфікації педагогічних кадрів: [метод. Рекомендації] / Редкол.: С.В.Крисюк (відпов. редактор) та ін. – К.: ЦПУВ, 1990. – 63 с.
3. Антонова О.Є. Розвиток педагогічної обдарованості майбутнього вчителя як педагогічна проблема /О.Є.Антонова // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі. – Рівне: «Волинські береги», 2002. – Вип. 3. – С. 181-185.
4. Асеев В.Г. Теоретические аспекты проблемы адаптации: сб. ст. [«Адаптация учащихся и молодежи к трудовой и учебной деятельности»] / Отв. ред. В.Г.Асеев. – Иркутск: ИГПИ, 1986. – С. 3-16.
5. Асмолов А.Г. Психология индивидуальности / А.Г.Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 95 с.
6. Астапов В. Профессиональные страхи учителя / В.Астапов // Народное образование. – 2000. – № 1. – С. 128-137.
7. Баженова Л. Професійне самовдосконалення педагога / Л.Баженова // Психолог. – 2002. - № 16.
8. Балан Е.Л. Дидактическое взаимодействие в ВУЗе: сущность, структура, типология: зб. наук. пр. / Е.Л.Балан // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського / гол.ред. А.М.Богущ. – Одеса, 1998. – Вип. 4-5. – С. 53-56.
9. Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности / Г.А.Балл // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 99-100.
10. Баранцова І.О. Проектування соціокультурної компетентності як засіб підвищення рівня якості іншомовної освіти / І.О.Баранцова // Наука і

- освіта. – 2005. – № 7-8. – С. 4-6.
11. Барбіна Є.С. Формування педагогічної майстерності в системі безперервної педагогічної освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Є.С.Барбіна – К., 1998. – 36 с.
 12. Бартенєва І.О. Професійна діяльність учителя у вихованні емоційно-позитивного ставлення підлітків до навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І.О.Бартенєва. – Одеса, 2000. – 20 с.
 13. Беседин А.Н. Книга практического психолога: Часть II / А.Н.Беседин, И.И.Липатов, А.В.Тимченко, В.Б.Шапарь. – Х.: РИП «Оригінал», фирма «Фортуна-пресс», 1996. – 424 с.
 14. Бех І.Д. Становлення професіонала в сучасних соціальних умовах / І.Д.Бех // Педагогіка толерантності. – 2001. – № 3-4. – С. 157-163.
 15. Бехкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать. / А.С.Бехкин. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
 16. Богданова І.М. Концепція оновлення процесу професійно–педагогічної підготовки майбутніх учителів в умовах впровадження інноваційних технологій / І.М.Богданова [В. кн.: Освіта у сучасному суспільстві: проблеми, теорія, практика]. – Одеса, – 1996. – С.17–20.
 17. Богданова І.М. Педагогічна інноватика: [навчальний посібник] / І.М.Богданова. – Одеса: «ТЕС», 2000. – 148с.
 18. Бойко І.І. Соціально-психологічна адаптація підлітка до нових умов навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / І.І.Бойко. – К., 2001. – 19 с.
 19. Болюбаш Я.Я. Державна програма «Вчитель» — поступ назустріч учителю // [http: www.mon.gov.ua](http://www.mon.gov.ua)
 20. Бордовская Н.В. Педагогіка / Н.В.Бордовська, А.А.Реан. – Питер: СПб, 2003. – 304 с.

21. Босенко М.І. Соціально-педагогічні особливості організації навчально-виховного процесу в гімназії гуманітарного спрямування: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / М.І.Босенко. – К., 1998. – 24 с.
22. Бринза І.В. Індивідуальні особливості переживання професійної кризи: зб. наук. пр. / І.В.Бринза // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського / гол.ред. А.М.Богуш. – Одеса, 2002. – Вип. 11-12. – С. 274-278.
23. Брудный В. Профессиональная и социально-психологическая адаптация студентов и молодых специалистов / В.Брудный. – М., 1976. – С. 23-36.
24. Вебер М. Основные понятия стратификации / М.Вебер // Социологический журнал. – 1994. – № 5. – С. 147-153.
25. Велитченко Л.К. Психология взаимодействия и педагогический процесс / Л.К.Велитченко // Наука і освіта. – 2001. – № 6. – С. 102-105.
26. Вершловський С.Г. Профессиональное становление учителя / С.Г.Вершловський // Вечерняя средняя школа. – 1992. – № 2-3. – С. 6-10.
27. Виговська О.І. Творча педагогічна діяльність в цілісному навчально-виховному процесі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. н.: спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / Л.К.Виговська. – К., 1995. – 25 с.
28. Виговська С.В. Професійне становлення студенток у вищих аграрних навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти» / С.В.Виговська. – Тернопіль, 2006. – 20 с.
29. Вітвицька С.С. Педагогічний професіоналізм викладача вищого навчального закладу / С.С.Вітвицька // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі. – Рівне: «Волинські обереги», 2002. – Вип. 3. – С. 214-217.

30. Водолазская О.О. Саморегуляция в профессиональном становлении педагогов / О.О.Водолазська // Наука і освіта. – 2004. – № 6-07. – С. 50-52.
31. Волкова Н.П. Педагогіка: [посібник для студентів вищих навчальних закладів] / Н.П.Волкова. – К.: Академія, 2001. – 576 с.
32. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація: [навчальний посібник] / Н.П.Волкова. – К.: ВЦ «Академія», 2006. – 256 с. (Альма-матер).
33. Воляннюк Н.Ю. Психологічні засади професійного становлення тренера-викладача: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Н.Ю.Воляннюк – К., 2006. – 34 с.
34. Всегда первая. 1864-2005. Гимназия № 1 г. Одессы им. А.П.Быстриной на фоне истории народного образования Южного региона / Сост.: А.И.Ефимова, Т.Н.Иванова, Е.А.Каменева. – Одеса: Астропринт, 2005. – 280 с. : 4 л. цв. ил.
35. Всемирная энциклопедия: Философия / Гл. научн. ред. и сост. А.А.Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с.
36. Выготский Л.С. Вопросы теории и истории психологи / Л.С.Выготский // Собрание сочинений: В 6 т. – М., 1982. – Т. 1. – 487 с.
37. Высоцкий С.Е. Формирование социально-психологического климата студенческой группы как средство становления профессионально-педагогических качеств будущего учителя: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / С.Е.Высоцкий. – Волгоград, 1993. – 15 с.
38. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У.Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.
39. Гребенюк Г.С. Самореалізація особистості як соціально-психологічна проблема / Г.С.Гребенюк // Наука і освіта. – 2004. – № 6-7. – С. 67-70.

40. Гринюк О.С. Психологічні особливості педагогічної діяльності // <http://psych.kiev.ua/nma-referats/fla-refers/lang-1/referat-129/referatpart-1/index.html>
41. Грищенко Н.А. Розвиток комунікативних умінь учителів у системі методичної роботи загальноосвітньої школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Н.А.Грищенко. – Кіровоград, 2006. – 20 с.
42. Грищенко Т.С. Розвиток культури педагогічного спілкування в системі методичної роботи загальноосвітньої школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Т.С.Грищенко. – К., 1997. – 24 с.
43. Гросс Н. Социология сегодня. – М.: Прогресс, 1966. – 173 с.
44. Гузій Н.В. Професіоналізм учителя-вихователя як психолого-педагогічний феномен: зб. наук. пр. [«Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики»] / Ред. кол. Гузій Н.В. (відп.ред.) та ін. – Вип. 8. – К.: НПУ, 2003. – С. 3-14.
45. Давидович В.О. Професійна адаптація випускників профтехучилищ на виробництві: автореф. дис. на здобуття канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В.О.Давидович. – Тернопіль, 2003. – 20 с.
46. Даниленко Л.І. Модернізація змісту, форм і методів управлінської діяльності керівника школи / Л.І.Даниленко // Директор школи. – 1998. – № 31. – С. 4-5.
47. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття). – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
48. Державна програма «Вчитель» // Постанова Кабінету Міністрів України від 28 березня 2002 р. – № 379.
49. Дубасенюк О.А. Теоретичні і методичні основи виховної діяльності педагога: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» /

- О.А.Дубасенюк. – К., 1996. – 48 с.
50. Дудніченко Н.В. Розвиток творчого стилю діяльності педагога засобами методичної роботи школи: автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н.В.Дудніченко. – Кривий Ріг, 2003. – 19 с.
 51. Дункер К. Структура и динамика процессов решения задач (о процессах решения практических проблем) // Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления / Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, В.В.Петухова. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1981. – С. 258-268.
 52. Євтух М.Б. Сучасні тенденції професійної підготовки вчителя / М.Б.Євтух // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі. – Рівне: «Волинські береги», 2002. – Вип. 3. – С. 170-175.
 53. Жерносек І.П. Організація науково-методичної роботи в школі. І.П.Жерносек. – [2-е вид., доповнене]. – Х.: Вид. група «Основа: «Триада +», 2007. – 128 с. – Серія «Адміністратору школи».
 54. Журавлев В.И. Основы педагогической конфликтологии В.И.Журавлев. – М., 1995. – 184 с.
 55. Заборшикова М.М. Самообразование молодого учителя как условие совершенствования профессиональной деятельности / М.М.Заборшикова. – М.: Педагогика, 1990. – 118 с.
 56. Загвязинский Р.И. Педагогическое творчество учителя Р.И.Загвязинский. – М.: Педагогіка, 1987. – 160 с.
 57. Зеер Э.Ф. Психология профессий: [учебное пособие для студентов] Э.Ф.Зеер. – [4-е изд., перераб., доп.]. – М.: Академический проект; Фонд «Мир», 2006. – 336 с.
 58. Зеленков С.А. Проблемы моделирования педагогических процессов / С.А.Зеленков, Е.М.Аксенова // Вісник Одеського інституту внутрішніх справ. – Одеса. – 1997. – № 2. – С. 55-58.
 59. Зотова О.И., Кряжева И.К. Некоторые аспекты социально-

- психологической адаптации личности / О.И.Зотова, И.К.Кряжева [в кн...: Психологические механизмы регуляции социального поведения]. – М.: Наука, 1979. – С. 219-233.
60. Зубченко В.Г. Адаптаційні особливості педагогів як фактор ефективності педагогічної діяльності / В.Г.Зубченко. – К.: Товариство «Знання», 1996. – 18 с.
61. Зязюн І.А. Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти / І.А.Зязюн. – К., 1994. – 384 с.
62. Иванов Н.Д. Моделирование методической деятельности учителя в процессе повышения его квалификации: автореф. дис. на соискание научной степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Н.Д.Иванов. – Санкт-Петербург, 1995. – 19 с.
63. Изард К. Психология эмоций / К.Изард. – СПб: Питер, 1999. – 464 с.
64. Ісаченко В.В. Формування професійно-педагогічного іміджу майбутніх викладачів вищої школи: дис... канд. пед. наук / Ісаченко Вікторія Володимирівна. – Одеса, 2004. – 207 с.
65. Каганов А.Б. Рождение специалиста: профессиональное становление студента / А.Б.Каганов. – Минск: Изд-во БГУ, 1983. – 111 с.
66. Калініченко А.І. Педагогічні умови організації самовиховання студентської молоді: автореф. дис.. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А.І.Калініченко. – Тернопіль, 2002. – 16 с.
67. Калошин В.Ф. Не маніпулювати, а самовдосконалюватись. Як реорганізувати свій педагогічний потенціал / В.Ф.Калошин // Педагогіка толерантності. – 1999. – № 3-4. – С. 129-134.
68. Кан-Калік В.А. Вчителю про педагогічне спілкування / Педагогічна творчість і майстерність: [хрестоматія] / В.А.Кан-Калік. – К.: ІЗМН, 2000. – С. 128-142.
69. Карпова Л.Г. Управлінська діяльність керівника школи: зб. наук. пр. /

- Л.Г.Карпова // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського / гол.ред. А.М.Богуш. – Одеса, 2002. – Вип. 10. – Ч. 2. – С. 207-210.
70. Карпова Э.Э. Гуманизация профессиональной деятельности педагога в контексте изменения культурных стереотипов / Э.Э.Карпова // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі. – Рівне: „Волинські береги”, 2002. – Вип. 3. – С. 56-58.
71. Карпова Э.Э. Качество профессиональной деятельности учителя: Теория и практика / Э.Э.Карпова. – Одесса: ОГПИ, 1993. – 123с.
72. Карпова Э.Э. Профессиональная деятельность учителя как источник развития системы образования: зб. наук. пр. / Э.Э.Карпова // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського / гол.ред. А.М.Богуш. – Одеса, 1999. – Вип. 4-5. – С. 85-88.
73. Карта професійно-значущих якостей педагога // Відкритий урок. – 2005. – № 21-22. – С. 50-52.
74. Касянова О.М. Педагогічна експертиза науково-методичної роботи як основа її розвитку: зб. наук. пр. / О.М.Касянова [«Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики»] / Ред. кол. Гузій Н.В. (відп.ред.) та ін.. – Вип. 8. – К.: НПУ, 2003. – С. 155-163.
75. Квадріціус Л.В. Професійна самоосвіта вчителя / Л.В.Квадріціус // Управління школою. – 2006. – № 13. – С. 35-38.
76. Кичук Н.В. Некоторые социально-педагогические аспекты проблемы личности учителя и его деятельности: зб. наук. пр. / Н.В.Кичук // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського / гол.ред. А.М.Богуш. – Одеса, 1999. – Вип. 4-5. – С. 35-40.
77. Кічук Н.В. Формування творчої особистості вчителя в процесі вузівської професійної підготовки: автореф. дис.. на здобуття наук.

- ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / Н.В.Кічук. – К., 1993. – 30 с.
78. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности / Е.А.Климов. – Казань, 1969.
79. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А.Климов. – Ростов н/Д., 1996. – 512 с.
80. Князян М.О. Підготовка студентів до педагогічної дослідницької діяльності: зб. наук. пр. / М.О.Князян // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського / гол.ред. А.М.Богуш. – Одеса, 2001. – Вип. 10. – С. 57-59.
81. Князян М.О. Структурно-компонентний аналіз дослідницької діяльності вчителя у світлі сучасних педагогічних теорій: зб. наук. пр. / М.О.Князян // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського / гол.ред. А.М.Богуш. – Одеса, 2004. – № 10-11. – С. 27-33.
82. Ковалів Ж.В. Проблеми професійного становлення фахівців соціономічних професій: формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх педагогів: тези Міжн. науково-практ. конф. молодих науковців [«Психологія сучасності: наука і практика»]. – Одеса, 2004. – С.27-29.
83. Ковалів Ж.В. Формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін: дис... канд.. пед. наук / Ковалів Жанна Володимирівна. – Одеса, 2005. – 207 с.
84. Команда. УЧР 4/28-29. Учебно-методическое пособие. – Харьков: «Апекс+», 2006. – 120 с.
85. Комаренко Н.Г. Форми організації методичної роботи в гімназії: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / Н.Г.Комаренко. – Одеса, 1997. – 24 с.

86. Комаренко Н.Г. Формы организации методической работы в гимназии: дис... к. пед. н. / Комаренко Надія Григорівна. – Одеса, 1996. – 165 с.
87. Кордонова А.В. Психологический аспект развития творческой и рефлексивной активности: зб. наук. пр. / А.В.Кордонова // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського / гол.ред. А.М.Богущ. – Одеса, 2007. – № 1-2. – С. 157-167.
88. Корепанова Н.В. Профессионально-личностное становление и развитие педагога / Н.В.Корепанова // Педагогика. – 2003. - № 3. – С. 66-71.
89. Корнієнко А.А. Задоволеність працею як психосоціальна детермінанта успішності наукової діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / А.А.Корнієнко. – К., 2001. – 18 с.
90. Корогод Н.П. Організаційно-педагогічні умови управління системою науково-методичної роботи в технікумі: дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Корогод Наталія Петрівна. – Кривий Ріг, 2005. – 226 с.
91. Котляр Л.І. Роль внутрішньогрупових відносин у формуванні компонентів вольового акту в особистості / Л.І.Котляр // Науковий вісник Ізмаїльського державного педагогічного інституту. – Ізмаїл, 2000. – Вип. 10. – С. 59-63.
92. Кравцов В.О. Особливості соціально-професійного розвитку особистості майбутнього вчителя / В.О.Кравцов // Науково-методичний бюлетень кафедри педагогіки: проблеми особистості / За ред. докт. пед. н, проф. В.В.Радула. – Кіровоград: ТОВ «ІМЕКС-ЛТД», 2006. – С. 42-53.
93. Кривонос І.Ф. Передовий педагогічний досвід – у школу / І.Ф.Кривонос. – К.: Т-во «Знання» УРСР, 1982. – 48 с. (Серія VII «Педагогічна», № 8 / Т-во «Знання» УРСР).
94. Кузнецова О.В. Индивидуально-типологические факторы адаптивности

- личности: дис... канд. психол. наук: 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Кузнєцова Оксана Владимировна. – Одеса, 2005. – 218 с.
95. Кузнєцова О.А. Самооцінка в системі підготовки майбутніх учителів до самовизначення: зб. наук. пр. / О.А.Кузнєцова // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського / гол.ред. А.М.Богуш. – Одеса, 2004. – № 10-11. – С. 9-14.
96. Кузьменко О.А. Соціальне становлення особистості в умовах відкритої соціально-педагогічної системи: автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.А.Кузьменко. – К., 1998. – 18 с.
97. Кузьмин И.Д. Психотехнологии и эффективный менеджмент / И.Д.Кузьмин. – М.: Технологическая школа бизнеса, 1994. – 192 с.
98. Кузьміна Н.В. Професіоналізм особистості викладача і майстра виробничого навчання: [хрестоматія] / Н.В.Кузьміна [«Педагогічна творчість і майстерність»] / Укл. Н.В.Гузій. – К.: ІЗМН, 2000. – С. 41-47.
99. Курило В.С. Моделювання системи критеріїв оцінки розвитку освіти в регіоні / В.С.Курило // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 2. – С. 35-39.
100. Курлянд З.Н. Наукова організація праці майбутнього вчителя як чинник його професійного самовдосконалення: Матеріали міжн. науково-практичної конф. [«К.Д.Ушинський і сучасність: пріоритетні напрямки розвитку професійної освіти»] (21-22 жовтня 2004 р.) // Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д.Ушинського: зб. наук. пр. – 2004. – Т. 2. – С.105-110.
101. Курлянд З.Н. Педагогические способности и профессиональная устойчивость / З.Н.Курлянд. – Одесса, 1992. – 122 с.
102. Курлянд З.Н. Професійна мобільність – передумова професійного становлення майбутнього вчителя / З.Н.Курлянд // Наука і освіта. –

2008. – № 7-8. – С. 40-42.
103. Курлянд З.Н. Професійна усталеність вчителя – основа його педагогічної майстерності / З.Н.Курлянд. – Одеса, 1995. – 160 с.
104. Курлянд З.Н. Учитель – ключевая фигура педагогики мира: зб. наук. пр. / З.Н.Курлянд // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського / гол.ред. А.М.Богуш. – Одеса, 1999. – Вип. 4-5. – С. 47-49.
105. Курок В.П. Аналіз структури діяльності вчителя в умовах реформування вищої освіти зб. наук. пр. / В.П.Курок [«Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики»] / Ред. кол. Гузій Н.В. (відп.ред.) та ін.– Вип. 8. – К.: НПУ, 2003. – С. 19-26.
106. Кухарев М.В. На шляху до професійної досконалості: [хрестоматія] / М.В.Кухарев [«Педагогічна творчість і майстерність»] / Укл. Н.В.Гузій. – К.: ІЗМН, 2000. – С. 47-50.
107. Лактионов А.Н. Координаты индивидуального опыта / А.Н.Лактионов. – Харьков, 1998. – 492 с.
108. Лактіонов О.М. Можливості адаптації особистості в умовах перехідного періоду / О.М.Лактіонов // Наука і освіта, спецвипуск. – 2000. – С. 36-38.
109. Латина О.А. Наставничество: Вариант управления карьерой руководителя образовательного учреждения / О.А.Латина, Л.А.Магальник // Школьные технологии. – 2001. – № 6. – С. 39-60.
110. Лебедева О. Самообразование молодого учителя / О.Лебедева // Народное образование. – 1988. – № 8. – С. 84-89.
111. Лебедик І.В. Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до професійної самореалізації у процесі вивчення фахових дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / І.В.Лебедик. – Кіровоград, 2007. – 18 с.
112. Левітан К.М. Особистість педагога: становлення і розвиток:

- [хрестоматія] / К.М.Левітан [«Педагогічна творчість і майстерність»] / Укл. Н.В.Гузій. – К.: ІЗМН, 2000. – С. 50-57.
113. Линенко А.Ф. Професійна самоідентичність майбутнього вчителя / А.Ф.Линенко// Наука і освіта. – 2005. – № 7-8. – С. 43-45.
114. Литвинюк Л.В. Педагогічне стимулювання професійного зростання вчителів загальноосвітніх навчальних закладів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія педагогіки та історія педагогіки» / Л.В.Литвинюк. – Кіровоград, 2007. – 21 с.
115. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф.Ломов. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
116. Макагон О.Е. Організаційно-педагогічні умови створення сприятливого навчально-виховного середовища в загальноосвітньому навчальному закладі: дис... канд. пед. наук / Макагон Олександр Емануїлович. – Харків, 2006. – 228 с.
117. Максименко С.Д., Пелех О.М. Фахівця потрібно моделювати // Рідна школа. – 1994. – № 3-4. – С. 68-72.
118. Максимець С.М. Вплив емпатійності на соціально-психологічну адаптацію майбутніх учителів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / С.М.Максимець. – Одеса, 2001. – 20 с.
119. Малихін О.В. Формування у майбутніх учителів потреби в професійній самоосвіті: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.В.Малихін. – Харків, 2000. – 17 с.
120. Маркова А.К. Психологія праці вчителя: [хрестоматія] / А.К.Маркова [«Педагогічна творчість і майстерність»] / Укл. Н.В.Гузій. – К.: ІЗМН, 2000. – С.61-75.
121. Маркова А.Ю. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя / А.Ю.Маркова, А.Л.Никонова // Вопросы

- психологи. –1987. – № 5. – С. 40-48.
122. Матвійчик Н.С. Підготовка вчительських кадрів в Україні (20-30-ті роки ХХ століття): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія педагогіки та історія педагогіки» / Н.С.Матвійчик. – К., 1997. – 19 с.
123. Межличностное восприятие в группе / Под ред. Г.М.Андреевой и А.И.Донцова. – М.: Изд-во Моск.ун-та, 1981. - 295 с.
124. Мерлин В.С. Почерк интегрального исследования индивидуальности / В.С.Мерлин. – М., 1986.
125. Минаева В.М. Психолого-педагогический практикум: [учебное пособие для вузов] / В.М.Минаева. – М.: Академический Проект; Трикста, 2004. – 128 с.
126. Михайличенко І.В. Способи вдосконалення службової підготовки як умови формування професійно важливих якостей та характеристик працівників органів внутрішніх справ / І.В.Михайличенко // Науково-методичний бюлетень кафедри педагогіки [«Проблеми особистості»] / За ред. докт. пед. н, проф. В.В.Радула. – Кіровоград: ТОВ «ІМЕКС-ЛТД», 2006. – С. 69-78.
127. Мільто Л.О. Формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя в процесі професійної педагогічної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л.О.Мільто. – К., 2001. – 20 с.
128. Мова Л.В. Психологічні особливості забезпечення особистісної самореалізації майбутніх психологів у процесі фахової підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Л.В.Мова. – К., 2003. – 20 с.
129. Модели развития. УЧР 6а/46. Учебно-методическое пособие. – Харьков: «Апекс+», 2006. – 60 с.
130. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: [навчальний посібник]. / Н.Є.Мойсеюк. – [З-

- є видання, доповнене]. – К., 2001. – 608 с.
131. Молочко М.В. Формування соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі дошкільного закладу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / М.В.Молочко. – К., 2004. – 20с.
 132. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці / В.О.Моляко. – К: Знання, 1989. – 145 с.
 133. Моніторинг особистісно-професійного зростання педагога // Початкова освіта. – 2004. – № 44. – С. 12-15.
 134. Мусиенко-Репская В.И. Активизация рефлексивной позиции педагога в сфере профессиональной деятельности; зб. наук. пр. / В.И.Мусиенко-Репская // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського / гол.ред. А.М.Богущ. – Одеса, 1999. – Вип. 1-2. – С. 87-92.
 135. Налчаджян А.А. Социально-психическая адаптация личности: (Формы, механизмы и стратегии) / А.А.Налчаджян. – Ереван: Изд-во АН АрмССР, 1988. – 262 с.
 136. Національна доктрина розвитку освіти // Професійно-технічна освіта. – 1002. – № 3. – С. 2-8.
 137. Немова Н.В. Цель – повышение квалификации: Подходы к обучению учителей непосредственно в школе / Н.В.Немова // Школьные технологии. – 1998. - № 6. – С. 23-29.
 138. Недялкова К.В. Педагогічні умови інтелектуального розвитку майбутніх учителів математики у процесі фахової підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / К.В.Недялкова – Одеса, 2003. – 21 с.
 139. Никитенко В.Н. Становление учителя: синтез практического опыта и теоретических знаний / В.Н.Никитенко // Советская педагогика. – 1987. – № 10. – С. 81-85.
 140. Никитина Н. Методика диагностики профессионально-личностной

- перспективы учителя / Н. Никитина // Педагогическая диагностика. – 2007. - № 1. – С. 22-37.
141. Новий тлумачний словник української мови: В 4-х т. – Т.2. – К.: «Аконіт», 2001.
142. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога / Р.В.Овчарова. – М., 2001. – 480 с.
143. Ожегов С.И. Словарь русского языка: Ок. 57000 слов / Под ред. докт. филол. наук, проф. Н.Ю.Шведовой. – 13-е изд., испр. – М.: Русский язык, 1981. – 816 с.
144. Олійник В.В. Цілеспрямоване фахове зростання педагогічних працівників: організаційно-педагогічний аспект: зб.наук.пр. до 10-річчя АПН України [«Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002»] / В.В.Олійник, Л.І.Даниленко. – Ч.2. – Харків: «ОВС», 2002. – С. 76-85.
145. Организация процессов. УЧР 4/30. Учебно-методическое пособие. – Харьков: «Апекс+», 2006. – 60 с.
146. Орлов В.Ф. Професійне становлення вчителя як предмет педагогічних досліджень / В.Ф.Орлов // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 1. – С. 21-27.
147. Осипова Т.Ю. Наставництво у вищій школі : Матеріали Всеукр. науково-практ. конф. [Управління якістю підготовки фахівців у вищій школі: історія, досвід, перспективи] – Одеса, 2007. - С. 80-81.
148. Осипова Т.Ю. Роль куратора студентської групи в адаптації першокурсників до умов навчання у вищому педагогічному закладі освіти: // Матеріали Всеукраїнського науково-практичного семінару [«Проблеми психолого-педагогічного супроводу підготовки фахівців у вищій школі»] (22 грудня 2006 року, м.Одеса). – Одеса: СМІЛ, 2006 – С. 39-41.
149. Осипова Т.Ю. Сутність понять «наставник» і «наставництво» в сучасній педагогічній літературі: зб. наук. пр. / Т.Ю.Осипова //

- Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського / гол.ред. А.М.Богуш. - Одеса, 2006. - Вип. 11-12. - С.64-72.
150. Осипова Т.Ю. Формування професійно-орієнтованої особистості майбутнього вчителя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Осипова Тетяна Юріївна. – Одеса, 2001. – 248с.
151. Основы коммуникации. УЧР 3/17-18. Учебно-методическое пособие. – Харьков: «Апекс+», 2005. – 120 с.
152. Основы педагогического мастерства: [уч. пособие] / [И.А.Зязюн, И.Ф. Кривонос, Н.Н.Тарасевич, Г.В.Брагина] / Под ред. И.А. Зязюна.. – М.: Просвещение, 1989. – 302с.
153. Особенности социально-профессиональной позиции молодых учителей: сборник научных трудов / Под ред. С.Г.Вершловского, Л.Н.Лесохиной. – Л., 1981. – 92 с.
154. Остапчук О.Є. Організація науково-методичної роботи в ліцеї: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О.Є.Остапчук. – К., 1998. – 21 с.
155. Падалка О.С. Педагогічні технології: [навчальний посібник для вузів] / О.С.Падалка, А.М.Нісімчук, І.О.Смолюк, О.Т.Шпак – К.: Українська енциклопедія, 1995.– 253с.
156. Пан И.В. Проблема формирования мотивации педагогической деятельности: зб. наук. пр. / И.В.Пан // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського / гол.ред. А.М.Богуш. – Одеса, 2004. – № 10-11 – С. 38-44.
157. Панаскевич Г. Заняття-тренінг „Як ефективно управляти навчально-виховним процесом” / Г.Панаскевич // Завуч. – 2008. – № 17-18 (347-348). – С. 58-64.
158. Педагогика / Под ред. П.И.Пидкасистого. – М., 1995. – 408 с.
159. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб.

- пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / С.А.Смирнов, И.Б.Котова, Е.Н.Шиянов, Т.И.Бабаева и др.; Под ред. С.А.Смирнова. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 512 с.
160. Педагогическая подготовка учителя-филолога (Идеология. Содержание. Технология): [учебное издание] / Под ред. Е.П.Белозерцева. – М.: Валент, 1996. – 102 с.
161. Педагогическая психология: Методики и тесты / Авторы-сост.: М.В.Демиденко, А.И.Клюева. – Самара: Бахрах, 2004. – 144 с.
162. Педагогическая энциклопедия: В 4-х т. – М., 1965. – Т. 3. – С. 232.
163. Педагогіка вищої школи: [навчальний посібник] /З.Н.Курлянд, Р.І.Хмельюк, А.В.Семенова та ін.; За заг. ред. З.Н.Курлянд. – [2-ге вид., перероб. і доп.]. – К.: Знання, 2005. – 399 с.
164. Педагогічна майстерність: [підручник] / За заг.ред. І.А.Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.
165. Педагогічна творчість і майстерність: [хрестоматія] / Укл. Н.В.Гузій. – К.: ІЗМН, 2000. – 168 с.
166. Пенчук Е.С. Организационно-педагогические условия функционирования механизма управления профессиональной подготовкой // <http://ostu.ru/educ/educ2003/doc50.html>
167. Петрусенко С.Ю. Петрусенко С.Ю. Критеріальний підхід до визначення рівнів професійного становлення молодих учителів у загальноосвітньому навчальному закладі: зб. наук. пр. / С.Ю.Петрусенко // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського / гол.ред. А.М.Богуш. – Одеса, 2008. – № 6-7. – С. 206 – 210.
168. Петрусенко С.Ю. Роль наставництва в адаптації молодих учителів до педагогічної діяльності в умовах гімназії: Межд. Межвузовский сборник научных работ [«Социальные технологи: актуальные проблемы теории и практики»] / – Киев – Москва – Одеса – Запорожье, 2007. – Вып. 36. – С.288-292.

169. Петрусенко С.Ю. Методична робота сучасного навчального закладу: матеріали Всеукр. науково-практ. конф. [«Управління якістю підготовки фахівців у вищій школі: історія, досвід, перспективи»]. – Одеса, 2007. – С.86-88.
170. Петрусенко С.Ю. Науково-педагогічна діяльність учителя в сучасних умовах як педагогічна проблема: зб. наук. пр. / С.Ю.Петрусенко // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського / гол.ред. А.М.Богущ. – Одеса, 2006. – Вип. 11-12. – С.59-63.
171. Петрусенко С.Ю. Організація наставництва в гімназії / С.Ю.Петрусенко// Виховання і культура: міжнар. науково-практ.журнал. – Одеса: ПДПУ ім. К.Д.Ушинського, 2007. – № 1-2 (11-12). – С.166-168.
172. Петрусенко С.Ю. Роль сприятливого соціально-психологічного клімату в організації ефективної науково-методичної діяльності вчителів гімназії: Науковий збірник Уманського державного педагогічного університету ім. П.Тичини [«Психолого-педагогічні проблеми сільської школи»]. – Умань, 2007. – Вип. 23. – С. 119-122.
173. Петрусенко С.Ю. Сутність поняття «система» в організації науково-методичної роботи гімназії / С.Ю.Петрусенко // Наука і освіта. – 2008. – № 1-2. – С.85-87.
174. Петрусенко С.Ю. Управління системою науково-методичної роботи гімназії: Матеріали Всеукр. науково-практ. конф. молодих науковців [«Соціалізація молоді в умовах розбудови демократичної правової держави»] (16 лютого 2007 р.). – Одеса, 2007. – С. 151-153.
175. Пехота О.М. Професійна індивідуальність майбутнього вчителя / / О.М.Пехота/ [хрестоматія «Педагогічна творчість і майстерність»] / Укл. Н.В.Гузій. – К.: ІЗМН, 2000. – С. 76-78.
176. Пикельная В.С. Организация методической работы заместителя директора по учебно-производственной работе в среднем профтехучилище: метод. рекомендации / Всесоюзный научно-

методический центр профессионально-технического обучения молодежи. – М.: Высшая школа, 1979. – 29 с.

177. Пилипенко Н.М. Вплив кризи професійного становлення на саморозвиток особистості / Н.М.Пилипенко // Педагогіка і психологія. – 2008. – № 2. – с. 5-9.
178. Подтергера Є.М. Визначення організаційно-педагогічних умов професійної підготовки офіцерів запасу / Є.М.Подтергера // Наука і освіта. – 2005. – № 7-8. – С. 168-173.
179. Полякова Т.С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей / Т.С.Полякова / Предисловие действительного члена АПН СРСР Ю.К.Бабанского. – М.: Педагогіка, 1983. – 128 с., ил.
180. Поташник М.М. Управление современной школой /М.М.Поташник, А.М.Моисеев. – М.: Новая школа, 1997. – 352 с.
181. Проблеми психологічної герменевтики / За ред. Н.В.Чепелевої. – К., 2004. – 276 с.
182. Проблеми психолого-педагогічного супроводу підготовки фахівців у вищій школі: Матер. Всеукр. науково-практ.семінару (22 грудня 2006 р.) – Одеса: СМІЛ 2006 – 167 с.
183. Профессия – учитель: Беседы с молодыми учителями / Под ред. В.Г.Онушкина, Ю.Н.Кулюткина, С.Г.Вершловского. – М.: Педагогіка, 1987. – 192 с. (Б-ка учителя и воспитателя).
184. Психологические тесты / Под ред. А.А.Карелина. – М.: ВЛАДОС, 1999. – В 2-х т. – Т. 2. – 248 с.
185. Психология. Словарь / Под ред. А.В.Петровского и М.Г.Ярошевского. – М., 1990. – 529 с.
186. Пустовіт В.А. Смысловая організація особистісного досвіду / В.А.Пустовіт // Наука і освіта. – 2004. – № 6-7. – С. 236-237.
187. Радул В.В. Основи професійного становлення особистості сучасного вчителя: [навчальний посібник] / В.В.Радул, В.О.Кравцов, М.В.Михайліченко. – Кіровоград: Поліграфічно-видавничий центр

- ТОВ «Імекс-ЛТД», 2007. 252 с.
188. Радул В.В. Соціалізація і розвиток особистості в просторі її існування: науково-методичний бюлетень кафедри педагогіки: проблеми особистості / За ред. докт. пед. н, проф. В.В.Радула. – Кіровоград: ТОВ «ІМЕКС-ЛТД», 2006. – С. 3-21.
189. Радул В.В. Становлення соціальної зрілості молодого вчителя (теорія та практика): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / В.В.Радул. – К., 1998. – 36 с.
190. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: [учебное пособие]. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2002. – 672 с.
191. Раченко І.П. Принципи наукової організації педагогічної праці / І.П.Раченко [хрестоматія «Педагогічна творчість і майстерність»] / Укл. Н.В.Гузій. – К.: ІЗМН, 2000. – С. 78-81.
192. Реан А.А. Факторы стрессоустойчивости учителей / А.А.Реан, А.Л.Баранов// Вопросы психологи. – 1997. – № 1. – С. 45-55.
193. Ребер А. Большой толковый психологический словарь. – М., 2000. – Т.1. – 591с., Т.2. – 559 с.
194. Римар Л.В. Формування професійної самосвідомості майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін: автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л.В.Римар. – К., 1999. – 20 с.
195. Робалде А.Л. О личностной адаптации в профессиональной деятельности / А.Л.Робалде // Вестник Московского университета. – Серия 6. – М., 1986. – Вып. 3. – С. 71-84.
196. Рогова Т.В. Атестація навчально-виховної діяльності педагогічного колективу загальноосвітньої школи: автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія педагогіки та історія педагогіки» / Т.В.Рогова. – Харків, 1997. – 24 с.

197. Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002: збірник наукових праць до 10-річчя АПН України. – Ч.2. – Харків: «ОВС», 2002. – 416 с.
198. Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002: збірник наукових праць до 10-річчя АПН України. – Ч.1. – Харків: «ОВС», 2002. – 640 с.
199. Российская педагогическая энциклопедия: В 2-х т. – М.: Большая российская энциклопедия, 1993. – 607 с.
200. Салій С.І. Самоосвіта молодого вчителя /С.І.Салій // Радянська школа. – 1991. – № 1. – С. 77-81.
201. Санникова О.П. Критерии успешности профессиональной деятельности общения / О.П.Санникова // Наука і освіта. – 2001. – № 6. – С. 50-52.
202. Санникова О.П. Становление личности профессионала и успешность деятельности: Матеріали Всеукраїнського науково-практичного семінару [«Проблеми психолого-педагогічного супроводу підготовки фахівців у вищій школі»] (22 грудня 2006 р., м.Одеса). – Одеса: СМІЛ, 2006. – С. 141-144.
203. Санникова О.П. Структура личности: методологический аспект: зб. наук. пр. / Е.Л.Балан // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського / гол.ред. А.М.Богущ. – Одеса, 1999. – Вип. 4-5. – С. 49-57.
204. Санникова О.П. Опыт исследования мотивации общения / О.П.Санникова, А.В.Болдирева // Наука і освіта. – 2004. – № 6-7. – С. 248-251.
205. Сафіулін В.І. Організація навчально-виховного процесу в сучасній гімназії: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія педагогіки та історія педагогіки» / В.І.Сафіулін. – К., 2001. – 18 с.
206. Селіверстов С.І. Соціально-педагогічні умови адаптації студентів до

- навчання у вищому навчальному закладі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С.І.Селіверстов – К., 2000. – 20 с.
207. Семез А.А. Становлення особистості молодого вчителя в процесі соціально-професійної адаптації: Науково-методичний бюлетень кафедри педагогіки [«Проблеми особистості»] / За ред. докт. пед. н, проф. В.В.Радула. – Кіровоград: ТОВ «ІМЕКС-ЛТД», 2006. – С. 54-66.
208. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: [навчальний посібник] / В.А.Семиченко. – К.: Вища школа, 2004. – 335 с.
209. Семиченко В.А. Психологічні проблеми навчання педагогічних працівників у системі післядипломної освіти / В.А.Семиченко, О.І.Бондарчук [хрестоматія «Педагогічна творчість і майстерність»] / Укл. Н.В.Гузій. – К.: ІЗМН, 2000. – С. 86-93.
210. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В.Сидоренко. – СПб.: ООО «Речь», 2000. – 350 с.
211. Сидоренко О.Л. Організація науково-методичної роботи з учителями загальноосвітніх шкіл: [навчальний посібник]. – Х.: ХДПУ ім. Г.С.Сковороди – Майдан, 1997. – 136 с.
212. Сидоренко О.Л. Педагогічні умови ефективності науково-методичної роботи з учителями загальноосвітніх навчально-виховних закладів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / О.Л.Сидоренко. – Харків, 1996. – 23 с.
213. Симонов В.П. Педагогический менеджмент. 50 НОУ-ХАУ в управлении педагогическими системами: [учебное пособие]. – [3-е изд., испр. и доп.]. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 430 с.
214. Сирин Л.Ф. Формування професійно-педагогічних умінь учителя-вихователя / Л.Ф.Сирин [хрестоматія «Педагогічна творчість і майстерність»] / Укл. Н.В.Гузій. – К.: ІЗМН, 2000. – С. 107-111.
215. Сисоєва С.О. Педагогічна творчість /С.О.Сисоєва [хрестоматія «Педагогічна творчість і майстерність»]/ Укл. Н.В.Гузій. – К.: ІЗМН,

2000. – С.82-86.
216. Ситнік С.В. Уточнення професійно-важливих якостей управлінського персоналу на морському транспорті / С.В.Ситнік // Наука і освіта. Спецвипуск. – 2004. – № 6-7. – С. 270-272.
217. Скотна Н.В. Самовизначення особистості / Н.В.Скотна // Наука і освіта. – 2004. – № 6-7. – С. 277-280.
218. Скульський Р.П. Навчатися бути вчителем / Р.П.Скульський [хрестоматія «Педагогічна творчість і майстерність»] / Укл. Н.В.Гузій. – К.: ІЗМН, 2000. – С. 86-98.
219. Скульський Р.П. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної творчості / Р.П.Скульський [хрестоматія «Педагогічна творчість і майстерність»] / Укл. Н.В.Гузій. – К.: ІЗМН, 2000. – С. 98-102.
220. Сластьонін В.О. Формування особистості вчителя <...> в процесі професійної підготовки / В.О.Сластьонін [хрестоматія «Педагогічна творчість і майстерність»] / Укл. Н.В.Гузій. – К.: ІЗМН, 2000. – С. 103-107.
221. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю.Головин. – Минск: Харвест, 1997. – 800 с.
222. Словник іншомовних слів: 23 тис. слів та нормативних словосполучень /Уклад. Л.О.Пустовіт та ін. – К.: Довіра, 2000. – 1118 с. – (Б-ка держ. службовця. Держ. мова і діловодство).
223. Словник-довідник з професійної педагогіки / За ред. А.В.Семенової. – Одеса: Пальміра, 2006. – 292 с.
224. Сметанський М. Соціально-педагогічні умови професійного становлення вчителя / М.Сметанський // Рідна школа. – 1995. – № 5. – С. 26-28.
225. Советский энциклопедический словарь / Под ред. Прохорова А.И. – М., 1987. – 1600 с.
226. Современный словарь по педагогике / Сост. Рапацевич Е.С. – Мн.: «Современное слово», 2001. – 928 с.

227. Соколовська А.П. Діяльність закладів післядипломної освіти з удосконалення педагогічного процесу в загальноосвітній школі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / А.П.Соколовська. – Харків, 2000. – 16 с.
228. Солодухова О.Г. Психологія становлення особистості молодого вчителя в процесі професійної адаптації: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О.Г.Солодухова. – К., 1998. – 39 с.
229. Сотникова А. Роль педагогического самосознания в формировании готовности студентов консерватории к профессиональной деятельности: зб. наук. пр. / А.Сотникова // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського / гол.ред. А.М.Богущ. – Одеса, 2000. – Вип. 3-4. – С. 119-122.
230. Социально-педагогические и психологические проблемы общей и профессиональной культуры учителя: материалы конференции. – С.Пб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 1992. – 308 с.
231. Спирін Л.Ф. Формування професійно-педагогічних умінь учителя-вихователя / Л.Ф.Спирин [хрестоматія «Педагогічна творчість і майстерність»] / Укл. Н.В.Гузій. – К.: ІЗМН, 2000. – С. 107-111.
232. Стасюк В. Д. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх економістів у комплексі «школа – вищий заклад освіти»: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В.Д.Стасюк. – Одеса, 2003. – 20 с.
233. Стратегия отбора. УЧР 6а/41-42. Учебно-методическое пособие. – Харьков: «Апекс+», 2006. – 120 с.
234. Сухомлинський В.О. Сто порад учителям / В.О.Сухомлинський. – Т.2. – К.: «Радянська школа», 1976. – 670 с.
235. Сушенцева Л.Л. Управління системою методичної роботи в сучасному професійно-технічному училищі: автореф. дис. на здобуття наук.

- ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л.Л.Сушенцева. – К., 1999. – 20 с.
236. Таланова Л. Г. Подготовка будущих учителей к методической деятельности: дис... канд. пед. наук / Таланова Людмила Григорьевна. — Одеса, 1997. — 158 с.
237. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. пр. / Ред. кол. Гузій Н.В. (відп.ред.) та ін. – Вип. 8. – К.: НПУ, 2003. – 192 с.
238. Теория и методика планирования. Развитие организации. УЧР 5/33-34. Учебно-методическое пособие. – Харьков: «Апекс+», 2006. – 105 с.
239. Теплякова К.Г. Конфликт и общение: Тренинг для учителей / К.Г.Теплякова. – Одесса, 2001. – 76 с.
240. Толочек В.А. Современная психология труда: [учебное пособие]. – СПб: Питер, 2005. – 479 с.
241. Торхова А.В. Индивидуальный стиль деятельности учителя / А.В.Торхова // Педагогика. – 2003. – № 6. – С. 59-67.
242. Трубицина О.М. Педагогическая деятельность учителя как процесс управления зб. наук. пр. / О.М.Трубицина // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського / гол.ред. А.М.Богущ. – Одеса, 2000. – Вип. 3-4. – С. 36-42.
243. Туриніна О.Л. Психологічні особливості професійного самовизначення учнів профільних підкласів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец.: 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О.Л.Туриніна. – К., 1998. – 19 с.
244. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – С. 252.
245. Український радянський енциклопедичний словник: В 3-х т. / Редкол.: А.В. Кудрицький (відп. ред.) та ін. – 2-ге вид. – К.: Голов. ред. УРЕ, 1987. – Т. 2. – 736 с.
246. Управление организацией: [ученик] / Под ред. А.Поршнева,

- З.Румянцевой, Н.Соломатина – М.: ИНФРА, 1999. – 669 с.
247. Учитель-методист – наставник стажера: [кн. для учителя] / Под ред. С.Г.Вершловского. – М.: Просвещение, 1988. – 144 с.
248. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П.Фетискин, В.В.Козлов, Г.М.Мануйлов. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2005. – 490 с.
249. Философский словарь / Под ред. И.Т.Фролова. – 6-е изд., перераб. И доп.. – М.: Политиздат, 1991. – 560 с.
250. Фонарев А.В. Формы становления личности в процессе ее профессионализации / А.В.Фонарев // Вопросы психологи. – 1997. - № 2. – С. 88-94.
251. Фридман Л.М. Психологический справочник учителя / Л.М.Фридман, И.Ю.Кулагина. – М., 1991. – 288 с.: ил. (Психол. наука – школе).
252. Хайруліна В.М. турбота про вчителя – запорука майбутнього (із досвіду роботи українського колежу ім. В.О.Сухомлинського): збірник наукових праць до 10-річчя АПН України [«Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002»]. – Ч.1. – Харків: «ОВС», 2002. – С. 183-200.
253. Хатунцева С.М. Педагогічні умови адаптації викладача-початківця до професійно-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С.М.Хатунцева. – Харків, 2005. – 22 с.
254. Хлебнікова Т.М. Ділова гра як метод активного навчання педагога: [навчально-методичний посібник для викладачів, слухачів ІПО, директорів шкіл, керівників РУО]. – Х.: Вид. Група „Основа”, 2003. – 80 с. – (Серія „Бібліотека журналу „Управління школою”; Вип. 7).
255. Цимбалюк І.М. Підвищення професійної кваліфікації: психологія педагогічної праці: [навчально-методичний посібник]. – [2-ге видання]. – К.: ВД «Професіонал», 2004. – 150 с.

256. Цокур О.С. К вопросу о структурно-функциональной модели педагогического мышления учителя: зб. наук. пр. / Е.Л.Балан // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського / гол.ред. А.М.Богущ. – Одеса, 1998. – Вип. 8-9. – С. 74-77.
257. Цокур О.С. Методологічні засади дослідження проблеми педагогічної свідомості вчителя: зб. наук. пр. / Е.Л.Балан // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського / гол.ред. А.М.Богущ. – Одеса, 1998. – Вип. 4-5. – С. 21-24.
258. Цокур О.С. Основи наукового педагогічного дослідження / Педагогіка вищої школи: [навчальний посібник]. – Одеса: ПДПУ ім. К.Д.Ушинського, 2002. – Р. 1.3. – С. 17-53.
259. Цокур О.С. Порівняльний аналіз особливостей Я-образу професіонала у вчителів-початківців та досвідчених учителів: матеріали міжн. науково-практ. конф. [«К.Д.Ушинський і сучасність: пріоритетні напрями розвитку професійної освіти»] (21-22 жовтня 2004 р.). – Одеса, 2004. – Т.1. – С. 42-45.
260. Чайка В.М. Теорія і технологія підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В.М.Чайка. – Тернопіль, 2006. – 43 с.
261. Чернобровкін В.М. Методологічні аспекти проблеми прийняття рішень у педагогічній діяльності: зб.наук.пр. [«Духовність особистості: методологія, теорія і практика»]. – Луганськ, 2004. – Вип. 1. – С. 27-36.
262. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: [учебное пособие]. – М.: Логос, 1998. – 320 с.
263. Шакуров Р.Х. Психологічний клімат в учительському колективі / Р.Х.Шакуров. – К.: Т.во «Знання» УРСР, 1974. – 47 с.
264. Шакуров Р.Х. Социально-психологические проблемы руководства

- колективом / Р.Х.Шакуров. – М., 1982. – С. 28-37.
265. Шафран О.І. Сучасні педагогічні інновації / О.І.Шафран // Науковий вісник Ізмаїльського державного педагогічного інституту. – Ізмаїл, 2000. – Вип. 10. – С. 107-108.
266. Шевандрин Н.И. Психодіагностика, корекція и розвиток личности: [учеб. для студ. высш. учеб. заведений]. – [2-е изд.]. – М.: Гуманит изд. Центр ВЛАДОС, 2001. – 512 с.: ил.
267. Шевченко Л.М. Функции образования и цели профессиональной деятельности учителя в новой социокультурной ситуации: зб. наук. пр. / Е.Л.Балан // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського / гол.ред. А.М.Богущ. – Одеса, 2000. – Вип. 3-4. – С. 49-57.
268. Шевченко П.І. Підготовка студентів до професійно-педагогічної творчості / П.І.Шевченко, Б.Д.Красовський, І.С.Дмитрик [хрестоматія «Педагогічна творчість і майстерність»] / Укл. Н.В.Гузій. – К.: ІЗМН, 2000. – С.111-115.
269. Шинкаренко Л. Ділові ігри для педагогів / Л.Шинкаренко // Палітра педагога. – 2006. - № 2. – С. 19-21.
270. Шкоденко Н.М. Особистісне зростання кожного вчителя як мета і результат педагогічного процесу / Н.М.Шкоденко // Обдарована дитина. – 2005. - № 3. – С. 18-19.
271. Школа молодого вчителя / Упоряд. М.Голубенко. – К.: Вид. дім «Шкіл. Світ»: Вид. Л.Галіцина, 2005. – 128 с. – (Б-ка «Шкіл. Світу»).
272. Штифурак В.С. Адаптація студентів-першокурсників в умовах вищого навчального закладу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В.С.Штифурак. – Луганський, 1998. – 15 с.
273. Щекин Г.В. Основы кадрового менеджмента: [ученик]. – К.: МАУП, 2002. – 280 с.
274. Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних

- зкладах: [навчальний посібник]. – К.: Вища школа, 2004. – 207 с.: іл.
275. Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии / Н.Е.Щуркова. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 250 с.
276. Энциклопедия. Общая и социальная психология. – М.: Изд-во ПРИОР, 2002. – 560 с.
277. Эльмаа Ю.В. Камни преткновения молодого учителя, или Почему стареет наша школа. Управленческие техники. // <http://soms.ru/comment/reply/125>.
278. Якунин В.А. Педагогическая психология: [учебное пособие] / Европ.ин-т экспертов. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А.: Изд-во «Полиус», 1998. – 639 с.
279. Ямницький В.М. Соціально-психологічна адаптація особистості: сучасні підходи / В.М.Ямницький // Наука і освіта. – 2001. – № 6. – С. 82-86.
280. Яновська Л.Г. Формування професійної усталеності майбутніх учителів історії у процесі навчання у вищих педагогічних закладах: дис... канд. пед. наук / Яновська Лариса Григорівна. – Одеса, 2004. – 191 с.
281. Bloom B.S. Human Characteristics and School Learning. New York, 1976.
282. Canant N. Education of American Teachers. N.Y., 1963.
283. Combs A. The professional Education of Teachers. Bosan, 1965.
284. Holmes Grouk. Tomorrow's school. East Lansing, MI: Author, 1990.
285. Kong S.L. Humanistic Psychology and Personalized Teaching Holf Canada, 1991.
286. Phillips B. School stress and anxiety. N.Y., 1978 – 165 p.
287. Shulman L. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard Educational Review, 1987, pp. 1-22.
288. Smith I. Teaching with Discussion: A Review – Educatinal Technolo, Englewood Cliffs. 1978. Vol. 18, No II. – P. 40-43.
289. Smith C.C. Partner learning: peer tutoring can Help individualization // Educat. Leadership. 1977. – V. 34. – P. 361-363.

ЗМІСТ ДОДАТКІВ

Додаток А.1	Анкета «Вивчення стану молодих учителів у загальноосвітньому навчальному закладі».....	205
Додаток А.2	Анкета «Визначення ставлення педагогів до наставницької діяльності».....	206
Додаток Б.1	Методика оцінки психологічної атмосфери в колективі..	207
Додаток Б.2	Діагностика соціально-психологічної адаптації.....	209
Додаток Б.3	Методика визначення рівня конфліктостійкості.....	217
Додаток Б.4	Діагностика мотивації професійної діяльності.....	219
Додаток Б.5	Оцінка мотивації досягнення успіхів.....	220
Додаток Б.6	Діагностика рівня прагнення до саморозвитку та рівня реалізації потреби в саморозвитку (за Л.М.Брежнєвою)..	222
Додаток Б.7	Діагностика ефективності педагогічних комунікацій.....	228
Додаток Б.8	Діагностика організаторських здібностей.....	231
Додаток Б.9	Орієнтаційна анкета (за Б.Бассом) для визначення спрямованості особистості у професійній діяльності.....	233
Додаток Б.10	Методика визначення інтегральних показників задоволеністю працею.....	240
Додаток Б.11	Оцінна шкала відповідності професійного становлення молодих учителів вимогам професійно-кваліфікаційної характеристики.....	245
Додаток В	Програма Школи наставництва.....	247
Додаток Д	Цільова комплексна програма Школи молодого вчителя..	254
Додаток Е	Банк «швидкої допомоги».....	273
Додаток Ж	Алгоритм розрахунку λ -критерію Колмагорова-Смирнова.....	291

Додаток А.1.

АНКЕТА
ВИВЧЕННЯ СТАНУ МОЛОДИХ УЧИТЕЛІВ В
ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

1. Стаж роботи в цьому навчальному закладі _____.
2. Наскільки комфортно Ви почуваетесь в педагогічному колективі? _____

3. На Вашу думку, який соціально-психологічний клімат панує у Вашому колективі? _____

4. Які стосунки склалися у Вас з учителем-наставником (якщо такий є)?

5. В чому надає Вам допомогу вчитель-наставник?

6. Які труднощі Ви маєте у відносинах з:
 - а) учнями _____
_____;
 - б) колегами _____
_____;
 - в) адміністрацією _____
_____;
 - г) батьками учнів _____
_____.

Додаток А.2

АНКЕТА

ВИЗНАЧЕННЯ СТАВЛЕННЯ ПЕДАГОГІВ ДО НАСТАВНИЦЬКОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ

7. Ваш педагогічний стаж _____.
8. Ваша категорія _____

9. Чи маєте Ви досвід наставницької діяльності? Скільки років?

10. Чи мали Ви бажання стати педагогом-наставником молодого вчителя?

11. Що приваблює Вас в наставницькій діяльності?

12. Які, на Вашу думку, недоліки наявні в навчальному закладі щодо організації наставницької діяльності?

Обробка та аналіз результатів

Відповідь по кожному з 10 пунктів оцінюється зліва направо від 1 до 8 балів. Чим більш уліво розташований знак *, тим нижчий бал, тим більш сприятлива психологічна атмосфера в колективі, на думку того, хто відповідає. Підсумковий результат коливається від 10 (найбільш позитивна оцінка) до 80 (найбільш негативна).

Питальник

1. Відчуває незручність, коли вступає з кимсь у розмову.
2. Не має бажання розкриватися перед іншими.
3. У всьому подобається змагання, боротьба.
4. Ставить до себе високі вимоги.
5. Часто картає себе за те, що зробив.
6. Часто відчуває себе пригніченим.
7. Має сумнів, що може подобатися комусь з осіб протилежної статі.
8. Свої обіцянки виконує завжди.
9. Теплі, добрі відносини з людьми, які оточують.
10. Людина стримана, замкнена, тримається осторонь від усіх.
11. У своїх невдачах звинувачує себе.
12. Людина відповідальна; на неї можна покластися.
13. Відчуває, що не в силах хоч щось змінити, всі зусилля даремні.
14. На багато в чому дивиться очами ровесників.
15. Приймає в цілому ті правила і вимоги, яких слід дотримуватися.
16. Власних переконань і правил не вистачає.
17. Любить помріяти – інколи навіть серед білого дня. З трудом повертається від мрії до дійсності.
18. Завжди готова до захисту і навіть до нападу: „застрягає” на переживанні образ, уявно перебираючи способи помсти.
19. Уміє управляти собою і власними вчинками, примушувати себе, дозволяти собі; самоконтроль для неї не проблема.
20. Часто псується настрій: накачує сум, нудьга.
21. Все, що стосується інших, не хвилює: зосереджена на собі, зайнята лише собою.
22. Люди, зазвичай, їй подобаються.
23. Не соромиться своїх почуттів, відкрито їх виражає.
24. Серед великого скупчення народу буває трохи самотньо.

25. Зараз дуже не по собі. Хочеться все кинути, кудись заховатися.
26. З тими, хто оточує, зазвичай у злагоді.
27. Все більш складно боротися з самим собою.
28. Насторожує незаслужене доброзичливе ставлення тих, хто оточує.
29. У душі оптиміст, вірить у краще.
30. Людина негіддатлива, вперта, таких називають важкими.
31. До людей критична і засуджує їх, якщо вважає, що вони на це заслуговують.
32. Зазвичай відчуває себе не ведучим, а відомим: їй не завжди вдається мислити і діяти самостійно.
33. Більшість з тих, хто її знає, добре до нього ставляться, люблять її.
34. Інколи бувають такі думки, якими не хотілося б ні з ким ділитися.
35. Людина з привабливою зовнішністю.
36. Відчуває себе безпорадною, має потребу в тому, щоб хтось був поруч.
37. Якщо прийняла рішення, слідує йому.
38. Приймаючи, здавалося б, самостійні рішення, не може звільнитися від впливу інших людей.
39. Відчуває почуття провини, навіть якщо звинувачувати себе немає в чому.
40. Відчуває неприязнь до того, що її оточує.
41. Усім задоволена.
42. Вибита з колії: не може зібратися, взяти себе в руки, організувати себе.
43. Відчуває кваліть: все, що раніше хвилювало, стало раптом байдужим.
44. Врівноважена, спокійна.
45. Розізлившись, нерідко виходить з себе.
46. Часто відчуває себе ображеною.
47. Людина поривчаста, нетерпляча, гаряча, не достає витримки.
48. Бува, що пліткує.
49. Не дуже довіряє своїм почуттям: вони інколи підводять її.
50. Доволі важко бути самою собою.
51. На першому місці здоровий глузд, а не почуття: перед тим як щось

зробити, подумає.

52. Те, що відбувається з нею, тлумачить на свій розсуд. Здатна придумати зайве.
53. Людина, терпелива до людей, приймає кожного таким, який він є.
54. Намагається не думати про свої проблеми.
55. Вважає себе цікавою людиною – привабливою як особистість, помітною.
56. Людина сором'язлива. Легко тушується.
57. Обов'язково потрібно нагадувати, підштовхувати, щоб довела справу до кінця.
58. У душі відчуває пере важність над іншими.
59. Немає нічого, в чому б вона не виразила себе, виявила свою індивідуальність, своє «Я».
60. Боїться того, що подумають про неї інші.
61. Честолюбна, небайдужа до успіху, схвалення: в тому, що для неї суттєво, намагається бути серед кращих.
62. Людина, в якій на цей момент багато того, що заслуговує на презирство.
63. Людина діяльна, енергійна, повна ініціативи.
64. Пасує перед труднощами і ситуаціями, які загрожують неприємностями.
65. Себе просто недостатньо цінує.
66. По натурі вожак і вміє впливати на інших.
67. Ставиться до себе в цілому добре.
68. Людина настирлива, напориста, їй завжди важливо настояти на своєму.
69. Не любить, коли з кимсь псуються відносини, особливо якщо розбіжності загрожують стати явними.
70. Довго не може прийняти рішення, а потім сумнівається в його правильності.
71. Перебуває в розсіяності, все сплуталося, все змішалось в неї.
72. Задоволена собою.
73. Невдаха.
74. Людина приємна, розташовує до себе.

75. Обличчям можливо, і не дуже приваблива, але може подобатись як людина, як особистість.
76. Ставиться з презирством до осіб протилежної статі і не зв'язується з ними.
77. Коли потрібно щось зробити, охоплює страх: а раптом не впораюся, а раптом не вийде?
78. Легко, спокійно на душі, немає нічого, що сильно тривожило би.
79. Уміє завзято працювати.
80. Відчуває, що росте, дорослішає: змінюється сама і її ставлення до навколишнього світу.
81. Трапляється, що говорить про те, в чому зовсім не розбирається.
82. Завжди говорить лише правду.
83. Стривожена, занепокоєна, напружена.
84. Щоб примусити хоч щось зробити, потрібно як слід настояти, і тоді вона поступиться.
85. Відчуває невпевненість у собі.
86. Обставини часто примушують захищати себе, виправдовуватися й обґрунтовувати свої вчинки.
87. Людина поступлива, піддатлива, м'яка у відносинах з іншими.
88. Людина тямуща, любить розмірковувати.
89. Інколи любить похвалитися.
90. Приймає рішення і одразу їх змінює: зневажає себе за безволля, а зробити з собою нічого не може.
91. Намагається покладатися на свої сили, не розраховує на чийсь допомогу.
92. Ніколи не запізнюється.
93. Відчуває скутість, внутрішню несвободу.
94. Виділяється з-поміж інших.
95. Не дуже надійний товариш, але не в усьому можна покластися.
96. У собі все ясно, себе добре розуміє.
97. Товариська, відкрита людина, легко сходиться з людьми.

98. Сили і здібності вповні відповідають тим задачам, які приходиться вирішувати; з усім може впоратися.
99. Себе не цінує, ніхто всерйоз її не сприймає; в кращому разі до нього поблажливі, просто терплять.
100. Переживає, що особи протилежної статі дуже займають її думки.
101. Усі свої звички вважає гарними.

Обробка даних

Інтегральні показники	
<p>Адаптація</p> $A = \frac{a}{a+b} \cdot 100\%$	<p>Самоприйняття</p> $S = \frac{a}{a+b} \cdot 100\%$
<p>Прийняття інших</p> $L = \frac{1,2a}{1,2f+b} \cdot 100\%$	<p>Емоційний комфорт</p> $E = \frac{a}{a+b} \cdot 100\%$
<p>Інтернальність</p> $I = \frac{a}{a+1,4b} \cdot 100\%$	<p>Прагнення до домінування</p> $D = \frac{2a}{2a+b} \cdot 100\%$

Показники соціально-психологічної адаптації

№	Показники	Номери висловлювань	Норми
1	А Адаптивність	4, 5, 9, 12, 15, 19, 22, 23, 26, 27, 29, 33, 35, 37, 41, 44, 47, 51, 53, 55, 61, 63, 67, 72, 74, 75, 78, 80, 88, 91, 94, 96, 97, 98	68-136
	Б Деадаптивність	2, 6, 7, 13, 16, 18, 25, 28, 32, 36, 38, 40, 42, 43, 49, 50, 54, 56, 59, 60, 62, 64, 69, 71, 73, 76, 77, 83, 84, 86, 90, 95, 99, 100	68-136
2	ab Брехливість – +	34, 45, 48, 81, 89 8, 82, 92, 101	18-36
3	А Прийняття себе	33, 35, 55, 67, 72, 74, 75, 80, 88, 94, 96	22-42
	Б Неприйняття себе	7, 59, 62, 65, 90, 95, 99	14-28
4	А Прийняття інших	9, 14, 22, 26, 53, 97	12-24
	Б Неприйняття інших	2, 10, 21, 28, 40, 60, 76	14-28
5	А Емоційний комфорт	23, 29, 30, 41, 44, 47, 78	14-28
	Б Емоційний дискомфорт	6, 42, 43, 49, 50, 83, 85	14-28
6	А Внутрішній контроль	4, 5, 11, 12, 19, 27, 37, 51, 63, 68, 79, 91, 98, 13	26-52
	Б Зовнішній контроль	25, 36, 52, 57, 70, 71, 73, 77	18-36
7	А Домінування	58, 61, 66	6-12
	Б Відомість	16, 32, 38, 69, 84, 87	12-24
8	Ескапізм	17, 18, 54, 64, 86	10-20

Зона невизначеності подано у графі „Норми”. Результати до зони невизначеності інтерпретуються як надзвичайно низькі, а після найвищого показника в зоні невизначеності – як високі.

Додаток Б.3.

ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ КОНФЛІКТОСТІЙКОСТІ

Інструкція. Уважно прочитайте й оцініть кожне з десяти полярних суджень, зазначених у бланку, які найбільше властиві Вашій поведінці. Для цього спочатку визначте, яке з двох крайніх суджень підходить Вам, а потім оцініть його за 5-бальною шкалою. Пам'ятайте, що проміжна графа 3 означає рівнозначну присутність обох якостей. Крайні значення 4-5 і 1-2 характеризують або ухилення від сприв, або невимушену участь у розв'язанні спірних моментів.

Бланк відповідей

1.	Ухиляюся від спорів	5 4 3 2 1	Рвусь у спір
2.	Ставлюся до конкурента без упередження	5 4 3 2 1	Підозрілий
3.	Маю адекватну самооцінку	5 4 3 2 1	Маю завищену самооцінку
4.	Прислуховуюсь до думки інших	5 4 3 2 1	Не приймаю інших думок
5.	Не піддаюся провокації, не заводжусь	5 4 3 2 1	Легко заводжусь
6.	Поступаюся у спорі, йду на компроміс	5 4 3 2 1	Не поступаюся у спорі: перемога чи поразка
7.	Якщо вибухаю, то потім відчуваю почуття провини	5 4 3 2 1	Якщо вибухаю, то вважаю, що без цього не можна
8.	Витримую коректний тон у спорі, тактовність	5 4 3 2 1	Допускаю тон, що не терпить заперечень, безтактовність
9.	Вважаю, що у спорі не потрібно демонструвати свої емоції	5 4 3 2 1	Допускаю, що у спорі потрібно виявити сильний характер
10.	Вважаю, що спір – крайня форма розв'язання конфлікту	5 4 3 2 1	Вважаю, що спір необхідний для розв'язання конфлікту

Обробка та інтерпретація даних

Оцініть за п'ятибальною системою, наскільки у вас виявляється кожна з наведених нижче властивостей. Підрахуйте загальну суму балів.

Накресліть свій профіль поведінки у спірних ситуаціях.

Проаналізуйте причини полярних стратегій поведінки з метою внесення необхідних коректив.

40-50 балів – високий рівень конфліктостійкості.

30-40 балів середній рівень конфліктостійкості, що свідчить про орієнтацію особистості на компроміс, прагнення уникати конфлікту.

20-30 балів – низький рівень конфліктостійкості, який свідчить про виражену конфліктність.

1-19 балів – дуже низький рівень конфліктостійкості. Цей рівень властивий конфліктним людям.

Додаток Б.4.

МОТИВАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
(методика К. Замфір у модифікації А. Реана)

Інструкція: Прочитайте перераховані мотиви професійної діяльності і дайте оцінку їх значущості для Вас за чотирьохбальною шкалою.

Шкала мотивів професійної діяльності

Мотиви професійної діяльності	досить незнач- ною мірою	не вели- кою, але і не малою мірою	досить знач- ною мірою
1. Грошовий заробіток			
2. Прагнення до просування по роботі			
3. Прагнення уникнути критики з боку керівника або колег			
4. Прагнення уникнути можливих покарань або неприємностей			
5. Потреба в досягненні соціального престижу і поваги з боку інших			
6. Задоволення від самого процесу і результату роботи			
7. Можливість якнайповнішої самореалізації саме в цій діяльності			

Обробка результатів

На низькому рівні знаходилися особи, що оцінили свою мотивацію професійної діяльності від 1 до 1,9 балів, на середньому рівні – від 2,0 до 2,9 балів, на високому рівні – від 3,0 до 4,0 балів.

Додаток Б.5.**ОЦІНКА МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ УСПІХУ**

(модифікованою шкалою оцінки потреби досягнення готовності (за Кареліним А.А.)

Шкала складається з 18 суджень, на які можливі два варіанти відповідей – „Так” чи „Ні”. Відповіді, що співпадають з ключовими (за кодами), підсумовуються (1 бал за кожну таку відповідь).

Судження:

1. Якщо я позбавлюсь можливості працювати вчителем, то моє життя втратить сенс.
2. Вважаю, що вчитель більш потерпає від низької успішності учнів, ніж від поганих взаємовідносин з ними.
3. На мою думку, більшість учителів у своїй роботі вбачають тільки перспективну (кінцеву) мету навчання, ніж близьку.
4. У моїй професійній педагогічній діяльності було більше успіхів, ніж невдач.
5. Емоційні люди мені подобаються більше, ніж діяльнісні.
6. На будь-якому звичайному уроці я намагаюсь удосконалювати окремі його елементи.
7. Мої колеги вважають, що я дотримуюсь традиційних поглядів у професійно-педагогічних питаннях.
8. Вважаю, що в моїх професійних невдачах винні скоріше обставини, ніж я сам.
9. У мене більше здібностей, ніж терпіння.
10. Шкільна адміністрація надто суворо контролює вчителів.
11. Стомленість та відсутність часу більше, ніж сумнів щодо успіху, змушують мене нерідко відмовлятися від своїх намірів використовувати нетрадиційні методи навчання.
12. Я досить упевнений у собі як учителі.

13. Я старанна людина.
14. Якщо я тривалий час не пізнаю щось нове у сфері своєї професійної діяльності, я відчуваю незадоволення.
15. Якщо я був би журналістом, то писав би про надзвичайні події, ніж про оригінальні винаходи людей.
16. Мої колеги часто не поділяють моїх поглядів з питань розвитку творчих здібностей старшокласників.
17. Рівень моїх вимог до теоретичних знань учнів нижчий, ніж у моїх колег.
18. Мені здається, що наполегливості в мене більше, ніж педагогічних здібностей.

Код обробки результатів опитування:

Відповіді “так” на запитання:

Відповіді “ні” на запитання:

Рівні мотивації досягнення успіху вчителів у професійній діяльності:

Рівні мотивації	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Сума балів	0-5	6-11	12-18

Додаток Б.6.

ДІАГНОСТИКА РІВНЯ САМОРОЗВИТКУ І ПРОФЕСІЙНО-
ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

(за Л.М.Брежневою) [248, с. 411]

Призначення. Відомо, що саморозвиток характеризується прагненням розвиватися, наявністю якостей особистості, що сприяють саморозвитку, і можливостей реалізації себе у професійній діяльності.

Тест «Рефлексія на саморозвиток» містить 18 запитань і по три можливих відповіді на кожне. Однозначно обрані відповіді дозволяють визначити рівень прагнення до саморозвитку, самооцінку своїх якостей, що сприяють саморозвитку, оцінку можливостей реалізації себе у професійній діяльності (в цьому разі оцінка проекту педагогічної підтримки як можливості професійної самореалізації).

Інструкція. Дайте відповідь на всі 18 запитань, обираючи лише один із запропонованих варіантів відповіді. Для цього після кожного запитання потрібно поставити букву „а”, „б” чи „в”.

Запитання

1. На підставі порівняльної самооцінки оберіть, яка характеристика Вам найбільше підходить.
 - а) *цілеспрямований*
 - б) *працелюбний*
 - в) *дисциплінований*

2. За що Вас цінують колеги?
 - а) *за те, що я відповідальний;*
 - б) *за те, що я відстоюю свою позицію і не змінюю рішення;*
 - в) *за те, що я ерудований, цікавий співрозмовник.*

3. Як Ви ставитеся до ідеї педагогічної підтримки?
 - а) *вважаю, що це марна трата часу;*
 - б) *не поглиблювався в цю проблему;*
 - в) *позитивно, активно включаюся в проект.*

4. Що Вам найбільше заважає професійно самовдосконалюватися?
 - a) *недостатньо часу;*
 - b) *немає відповідної літератури й умов;*
 - v) *не вистачає сили волі й впертості.*

5. Які особисто Ваші типові ускладнення у здійсненні педагогічної підтримки?
 - a) *не ставив перед собою завдання аналізувати ускладнення;*
 - b) *маючи значний досвід, ускладнень не маю;*
 - v) *точно не знаю.*

6. На підставі порівняльної самооцінки оберіть, яка характеристика Вам найбільше підходить.
 - a) *вимогливий;*
 - b) *настирливий;*
 - v) *поблажливий.*

7. На підставі порівняльної самооцінки оберіть, яка характеристика Вам найбільше підходить.
 - a) *рішучий;*
 - b) *кмітливий;*
 - v) *допитливий.*

8. Яка Ваша позиція у проекті педагогічної підтримки?
 - a) *генератор ідей;*
 - b) *критик;*
 - v) *організатор.*

9. На підставі порівняльної самооцінки оберіть, які якості у Вас розвинені найбільше.
 - a) *сила волі;*
 - b) *упертість;*
 - v) *обов'язковість.*

10. Що Ви найчастіше робите, коли у Вас з'являється вільний час?
 - a) *займаюсь улюбленою справою;*
 - b) *читаю;*
 - v) *проводжу час із друзями.*

11. Яка з наведених нижче сфер для Вас останнім часом викликає

- пізнавальний інтерес?
- а) *методичні знання;*
 - б) *теоретичні знання;*
 - в) *інноваційна педагогічна діяльність.*
12. У чому Ви могли б себе максимально реалізувати?
- а) *якщо працював би так, як і раніше;*
 - б) *вважаю, що в новому проекті педагогічної підтримки;*
 - в) *не знаю.*
13. Яким Вас найчастіше вважають Ваші друзі?
- а) *справедливим;*
 - б) *доброзичливим;*
 - в) *чуйним.*
14. Який з трьох принципів Вам найближчий і якого Ви дотримуєтесь найчастіше?
- а) *жити потрібно так, щоб не було боляче за безцільно прожити роки;*
 - б) *у житті завжди є місце самовдосконаленню;*
 - в) *насолада життям у творчості.*
15. Хто найближче до Вашого ідеалу?
- а) *Людина сильна духом і міцної волі;*
 - б) *Людина творча, яка багато знає і вміє;*
 - в) *Людина незалежна і впевнена в собі.*
16. Чи вдасться Вам у професійному плані досягти того, про що Ви мрієте?
- а) *вважаю, що так;*
 - б) *скоріше за все так;*
 - в) *як пощастить.*
17. Що Вас приваблює у проекті педагогічної підтримки?
- а) *те, що більшість учителів схвалюють ідею педагогічної підтримки;*
 - б) *не знаю ще;*

в) *нові можливості викладацької діяльності і перспектива самореалізації.*

18. Уявіть, що Ви стали мільярдером. Чому Ви надали б перевагу?

- а) *мандрував би по всьому світу;*
 б) *побудував би приватну школу і займався улюбленою справою;*
 в) *покращив би свої побутові умови і жив би у своє задоволення.*

Обробка результатів

1. За результатами тестування визначається рівень прагнення до саморозвитку. Відповіді на запитання тесту оцінюються в такий спосіб:

№ запит	Оцінні бали відповідей			№ запит	Оцінні бали відповідей		
	а	б	в		а	б	в
1	а-3;	б-2;	в-1;	10	а-2;	б-3;	в-1;
2	а-2;	б-1;	в-3;	11	а-1;	б-2;	в-3;
3	а-1;	б-2;	в-3;	12	а-1;	б-3;	в-2;
4	а-3;	б-2;	в-1;	13	а-3;	б-2;	в-1;
5	а-2;	б-3;	в-1;	14	а-1;	б-3;	в-2;
6	а-3;	б-2;	в-1;	15	а-1;	б-3;	в-2;
7	а-2;	б-3;	в-1;	16	а-3;	б-2;	в-1;
8	а-3;	б-2;	в-1;	17	а-2;	б-1;	в-3;
9	а-2;	б-3;	в-1;	18	а-2;	б-3;	в-1;

Сумарне число балів розподіляється в такому порядку:

Сумарне число балів

18-24

25-29

30-34

35-39

40-44

45-49

Рівень прагнення до саморозвитку

Дуже низький

Низький

Нижче за середній

Середній

Вище за середній

Високий

50-54

Дуже високий

2. Самооцінка особистістю своїх якостей, що сприяють саморозвитку, визначається за відповідями на запитання 1, 2, 6, 7, 9, 13. Сумарне число балів у зазначених запитаннях розподіляється в такий спосіб:

Сумарне число балів	Самооцінка особистістю своїх якостей
18-17	Дуже висока
16-15	Завищена
14-12	Нормальна
11-9	Занижена
8-7	Низька
6	Дуже низька

3. Оцінка проекту педагогічної підтримки як можливості професійної самореалізації визначається за відповідями на запитання 3, 5, 8, 12, 17. Сумарне число балів у зазначених запитаннях розподіляється в такий спосіб:

Сумарне число балів	Оцінка проекту педагогічної підтримки
15-14	Як можливості професійної самореалізації.
13-11	Як необхідного і достатнього для самореалізації.
10-8	Скоріше як перспективного для самореалізації.
7-6	Невизначена оцінка, скоріше як неперспективного для реалізації. Як не вартий уваги у плані самореалізації

Додаток Б.7.

ДІАГНОСТИКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ КОМУНІКАЦІЙ

(модифікований варіант анкети О.О.Леонтьєва) [248, с. 161]

Призначення. Діагностична мета методики полягає у виявленні «аудиторної атмосфери», активності, вираженості пізнавального інтересу в тих, хто навчається, а також деяких проявів стилю педагогічної діяльності.

Інструкція. Експертам, що мають досвід спілкування з аудиторією, пропонується картка комунікативної діяльності. Кожний експерт працює незалежно, після чого знаходиться усереднена оцінка. Оцінку слід проводити за запропонованою шкалою, а під час обговорення спробувати обґрунтувати, які дії педагога викликали ті чи інші оцінки.

Картка комунікативної діяльності

1.	Доброзичливість	7 6 5 4 3 2 1	Недоброзичливість
2.	Зацікавленість	7 6 5 4 3 2 1	Байдужість
3.	Заохочення ініціативи учнів	7 6 5 4 3 2 1	Пригнічення ініціативи
4.	Відкритість (вільне вираження почуттів, відсутність «маски»)	7 6 5 4 3 2 1	Закритість (прагнення триматися за соціальну роль, боязкість своїх недоліків, тривога за престиж)
5.	Активність (весь час у спілкуванні, тримає учнів у «тонусі»)	7 6 5 4 3 2 1	Пасивність (не управляє процесом спілкування, пускає його на напризволяще)
6.	Гнучкість (легко схвачує і розв'язує проблеми і конфлікти, що виникають)	7 6 5 4 3 2 1	Жорсткість (не помічає змін в настрої аудиторії, спрямований немов би на себе)
7.	Диференційованість (індивідуальний підхід)	7 6 5 4 3 2 1	Відсутність диференційованості у спілкуванні (немає індивідуального підходу до

			тих, хто навчається)
--	--	--	----------------------

Обробка даних

Підраховується усереднена експертна оцінка. Діапазон оцінок може коливатися від 49 до 7 балів. На підставі середньої оцінки експертів робиться висновок про ступінь комунікативної ефективності.

Інтерпретація даних

Якщо усереднена оцінка експертів коливається в межах 45-49 балів, то комунікативна діяльність дуже напружена і близька до моделі активної взаємодії. Педагог досяг вершин своєї майстерності, вільно володіє аудиторією. Як диригент прекрасно розподіляє свою увагу, всі засоби спілкування органічно вплетені у взаємодію з учнями. Не ознайомленому може здатися, що зібралась компанія людей, що тривалий час знають один одного, для обговорення останніх подій. Натомість при цьому сі зайняті загальною справою, заняття досягає своєї мети.

35-44 бали – висока оцінка. Дружня, невимушена атмосфера панує в аудиторії. Всі учасники заняття зацікавлено спостерігають за педагогом чи обговорюють поставлене запитання. Активно висловлюються думки, пропонуються варіанти розв'язання проблеми. Стихійність відсутня. Педагог коректно спрямовує хід заняття, не забуваючи віддавати належне гумору і дотепності тих, хто зібрався. Будь-яку вдалу пропозицію тут же підхоплюється й заохочується помірною похвалою. Заняття проходить продуктивно, за активної взаємодії сторін.

20-34 бали характеризують педагога як такого, що уповні задовільно оволодів прийомами спілкування. Його комунікативна діяльність доволі вільна за формою. Він легко входить у контакт з учнями але не всі опиняються в полі його зору. В імпровізованих дискусіях він спирається на найбільш активну частину учнів, інші знаходяться переважно в ролі спостерігачів. Заняття проходить жваво, але не завжди досягає поставленої

мети. Зміст заняття може мимовільно приноситься в жертву формі спілкування. Тут можливі прояви елементів моделей диференційованої уваги і негнучкого реагування.

11-19 балів – низька оцінка комунікативної діяльності. Має місце однобічна спрямованість навчально-виховного впливу з боку викладача. Незримі бар'єри спілкування перешкоджають живим контактам сторін. Аудиторія пасивна, ініціатива виявляється домінуючим станом педагога. Його стиль уподібнюється авторитарній чи неконтактній моделям спілкування.

При дуже низьких оцінках (7-10 балів) будь-яка взаємодія з учнями відсутня. Спілкування розвивається за моделями дикторського чи гіпореклексивного стилю. Воно безособове, за психологічним змістом анонімне і практично нічим не відрізняється від масової публічної лекції або виступу по радіо.

Ефективній взаємодії з учнями можуть перешкоджати найрізніші фактори, відомі як бар'єри спілкування. Це такі об'єктивні фактори, як відстань, відсутність видимості і чутності

Додаток Б.8.

ЕКСПРЕС-ДІАГНОСТИКА ОРГАНІЗАТОРСЬКИХ ЗДІБНОСТЕЙ

Інструкція. Перед Вами 20 запитань, що потребують однозначної відповіді «так» чи «ні». У бланку відповідей необхідно поруч з номером запитання відповідну для Вас відповідь.

Питальник

	Запитання	Відповідь
1.	Вам часто вдається схилити своїх друзів чи колег до своєї точки зору?	
2.	Ви часто потрапляєте в такі ситуації, коли утруднюєтеся в тому, як вчинити?	
3.	Чи доставляє Вам задоволення громадська робота?	
4.	Ви зазвичай легко відступає від своїх планів і намірів?	
5.	Чи любите Ви придумувати чи організовувати з тими, хто Вас оточує, ігри, змагання, розваги?	
6.	Ви часто відкладаєте на завтра те, що можна зробити сьогодні?	
7.	Ви часто прагнете до того, щоб ті, хто оточують, чинили відповідно до Вашої думки чи поради?	
8.	Це правда, що у Вас рідко бувають конфлікти з друзями, якщо вони порушують свої зобов'язання?	
9.	Ви часто у своєму оточенні берете на себе ініціативу під час прийняття рішення?	
10.	Це правда, що нова обстановка чи нові обставини можуть вибити Вас спочатку зі звичної колії?	
11.	У Вас, зазвичай, виникає почуття досади, коли щось із задуманого не виходить?	
12.	Вас дратує, коли доводиться виступати в ролі посередника чи радника?	
13.	Ви зазвичай активні на зборах?	
14.	Це правда, що Ви намагаєтеся уникати ситуацій, коли потрібно доводити свою правоту?	
15.	Чи дратують Вас доручення і прохання?	

16.	Це правда, що Ви намагаєтеся, як правило, поступатися друзям?	
17.	Ви зазвичай охоче берете на себе участь в організації свята?	
18.	Чи виводить Вас з себе, коли запізнюються?	
19.	о Вас часто звертаються за порадою чи допомогою?	
20.	Вам в основному вдається жити за принципом „дав слово – тримай”?	

Обробка й інтерпретація результатів

Аналіз результатів розпочинається із зіставлення отриманих відповідей з наведеним нижче ключем

Ключ

„Так”: 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 17, 18, 19, 20.

„Ні”: 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 15, 16.

Потім необхідно підрахувати суму співпадань з ключем. Коефіцієнт організаторських здібностей дорівнює дробу, де чисельник – сума співпадань з ключем, помножена на 100%, а знаменник – 20.

Критерій для висновків:

до 40% - рівень організаторських здібностей низький;

40-70% - середній;

понад 70% - високий.

Додаток Б.9.**ВИЗНАЧЕННЯ СПРЯМОВАНOSTІ ОСОБИСТОСТІ
(Орієнтаційна анкета)**

Інструкція. Опитувальний лист складається з 27 пунктів. На кожний із них можливі три варіанти відповідей: А, Б, В.

1. З відповідей на кожний із пунктів виберіть ту, що найкраще виражає Вашу точку зору з цього питання. Можливо, що якісь із варіантів відповідей здаються Вам рівноцінними. Проте, ми просимо Вас відібрати з них тільки один, як-от той, що найбільшою мірою відповідає Вашій думці і найбільше цінний для Вас.

Літеру, якою позначена відповідь (А, Б, В), напишіть на листі для запису відповідей поруч із номером відповідного пункту (1-27) під рубрикою "НАЙБІЛЬШЕ".

2. Потім із відповідей на кожний із пунктів виберіть ту, що найдалше відстоїть від Вашої точки зору, найменш для Вас цінна. Літеру, якою позначена відповідь, знову напишіть на листі для запису відповідей із номером відповідного пункту, у стовпці під рубрикою "НАЙМЕНШЕ".

3. Таким чином, для відповіді на кожний із питань Ви використовуєте дві літери, що і запишіть у відповідному стовпці. Інші відповіді ніде не записуються.

Серед варіантів відповіді немає "гарних" або "поганих", тому не намагайтеся вгадати, яка із відповідей є "правильною" або "кращою" для Вас.

Час від часу контролюйте себе, чи правильно Ви записуєте відповіді, чи поруч із тими пунктами. У разі, якщо Ви виявили помилку, виправте її, але так, щоб напрямок було чітко видно.

Тестовий матеріал:

1. Найбільше задоволення я одержую від:

а. схвалення моєї роботи;

б. свідомості того, що робота зроблена добре;

- в. свідомості того, що мене оточують друзі.*
2. Якби я грав у футбол (волейбол, баскетбол), то я хотів би бути:
- а. тренером, що розробляє тактику гри;*
 - б. відомим гравцем;*
 - в. обраним капітаном команди.*
3. По-моєму, найкращим педагогом є той, хто:
- а. виявляє цікавість до учнів і до кожного має індивідуальний підхід;*
 - б. викликає інтерес до предмета, так що учні із задоволенням поглиблюють свої знання з цього предмета;*
 - в. створює в колективі таку атмосферу, при якій ніхто не боїться висловлювати свою думку.*
4. Мені подобається, коли люди:
- а. радіють виконаній роботі;*
 - б. із задоволенням працюють у колективі;*
 - в. прагнуть виконати свою роботу краще за інших.*
5. Я хотів би, щоб мої друзі:
- а. були чуйні і допомагали людям, коли для цього представляються можливості;*
 - б. були вірні і віддані мені;*
 - в. були розумними і цікавими людьми.*
6. Кращими друзями я вважаю тих:
- а. із ким складаються добрі взаємовідносини;*
 - б. на кого завжди можна покластися;*
 - в. хто може багато досягти в житті.*

7. Більше усього я не люблю:

- а. коли в мене щось не вдається;*
- б. коли псуються відносини з товаришами;*
- в. коли мене критикують.*

8. По-моєму, найгірше, коли педагог:

- а. не приховує, що деякі учні йому несимпатичні, насміхається і жартує над ними;*
- б. викликає дух суперництва в колективі;*
- в. недостатньо добре знає предмет, який викладає.*

9. У дитинстві мені найбільше подобалося:

- а. проводити час із друзями;*
- б. відчуття виконаних справ;*
- в. коли мене за що-небудь хвалили.*

10. Я хотів би бути схожим на тих, хто:

- а. домогся успіху в житті;*
- б. по-справжньому захоплений своєю справою;*
- в. відрізняється дружелюбністю і доброзичливістю.*

11. У першу чергу школа повинна:

- а. навчити вирішувати завдання, що ставить життя;*
- б. розвивати насамперед індивідуальні здібності учня;*
- в. виховувати якості, що допомагають взаємодіяти з людьми.*

12. Якби в мене було більше вільного часу, найохочіше я використовував би його:

- а. для спілкування з друзями;*
- б. для відпочинку і розваг;*

в. для своїх улюблених справ і самоосвіти.

13. Найбільших успіхів я досягаю, коли:

а. працюю з людьми, що мені симпатичні;

б. у мене цікава робота;

в. мої зусилля добре винагороджуються.

14. Я люблю, коли:

а. інші люди мене цінують;

б. отримую задоволення від добре виконаної роботи;

в. приємно проводжу час із друзями.

15. Якби про мене вирішили написати в газеті, мені б хотілося, щоб:

а. розповіли про якусь цікаву справу, пов'язану з навчанням, роботою, спортом і т.п., у якому мені довелося брати участь;

б. написали про мою діяльність;

в. обов'язково розповіли про колектив, у якому я працюю.

16. Найкраще я вчуся, якщо викладач:

а. має до мене індивідуальний підхід;

б. уміє викликати в мене інтерес до предмета;

в. улаштовує колективні обговорення досліджуваних проблем.

17. Для мене немає нічого гірше, ніж:

а. зневажання власної гідності;

б. невдача під час виконання важливої справи;

в. втрата друзів.

18. Найбільше я ціную:

а. успіх;

- б. можливості гарної спільної роботи;*
- в. здоровий, практичний розум і кмітливість.*

19. Я не люблю людей, які:

- а. вважають себе гірше за інших;*
- б. часто сваряться і конфліктують;*
- в. заперечують проти всього нового.*

20. Приємно, коли:

- а. працюєш над важливою для усіх справою;*
- б. маєш багато друзів;*
- в. викликаєш захоплення й усім подобаєшся.*

21. По-моєму, передусім, керівник повинен бути:

- а. доступним;*
- б. авторитетним;*
- в. вимогливим.*

22. У вільний час я охоче прочитав би книги:

- а. про те, як заводити друзів і підтримувати добрі стосунки з людьми;*
- б. про життя знаменитих і цікавих людей;*
- в. про останні досягнення науки і техніки.*

23. Якби в мене були здібності до музики, я би віддав перевагу бути:

- а. диригентом;*
- б. композитором;*
- в. солістом.*

24. Мені хотілося б:

- а. придумати цікавий конкурс;*
- б. перемогти в конкурсі;*
- в. організувати конкурс і керувати ним.*

25. Для мене найважливіше знати:

- а. що я хочу зробити;*
- б. як досягти мети;*
- в. організувати людей для досягнення мети.*

26. Людина повинна прагнути до того, щоб:

- а. інші були нею задоволені;*
- б. насамперед виконати своє завдання;*
- в. їй не потрібно було дорікати за виконану роботу.*

27. Найкраще я відпочиваю у вільний час:

- а. у спілкуванні з друзями;*
- б. продивляючись розважальні фільми;*
- в. займаючись своєю улюбленою справою.*

Низький рівень – *спрямованість на себе* – орієнтація на пряму винагороду і задоволення безвідносно роботи і співробітників, агресивність у досягненні статусу, владність, тривожність, інтровертованість.

Середній рівень – *спрямованість на спілкування* – прагнення за будь-яких умов підтримувати відносини з людьми, орієнтація на спільну діяльність, але часто зашкоджуючи виконанню конкретних завдань або наданню щирої допомоги людям, орієнтація на соціальне схвалення, залежність від групи, потреба в уподобанні й емоційних відносинах із людьми.

Високий рівень – *спрямованість на справу* – зацікавленість у розв'язанні ділових проблем, виконання роботи якнайкраще, орієнтація на

ділове співробітництво, здатність відстоювати в інтересах справи власну думку, що корисно для досягнення загальної мети.

Ключ:

№ п/п	Низький рівень	Середній рівень	Високи й рівень	№ п/п	Низький рівень	Середній рівень	Високи й рівень
1	а	в	б	15	б	в	а
2	б	в	а	16	а	в	б
3	а	в	б	17	а	в	б
4	в	б	а	18	а	б	в
5	б	а	в	19	а	б	в
6	в	а	б	20	в	б	а
7	в	б	а	21	б	а	в
8	а	б	в	22	б	а	в
9	в	а	б	23	в	а	б
10	а	в	б	24	б	в	а
11	б	в	а	25	а	в	б
12	б	а	в	26	в	а	б
13	в	а	б	27	б	а	в
14	а	в	б				

Додаток Б.10.

ІНТЕГРАЛЬНА ЗАДОВОЛЕНІСТЬ ПРАЦЕЮ

Інструкція. Прочитайте кожне із запропонованих тверджень й оцініть, наскільки воно вірне для Вас. На окремому аркуші паперу запишіть номер твердження й буквене позначення обраної Вами відповіді.

Питальник

1. Те, чим я займаюсь на роботі, мене цікавить:
 - а) так;
 - б) частково;
 - в) ні.
2. За останні роки я досяг успіху у своїй професії:
 - а) так;
 - б) частково;
 - в) ні.
3. У мене склалися гарні стосунки з членами нашого колективу:
 - а) так;
 - б) не з усіма;
 - в) ні.
4. Задоволення, що отримую від роботи, важливіше, ніж високий заробіток:
 - а) так;
 - б) не завжди;
 - в) ні.
5. Службове положення, яке я займаю, не відповідає моїм здібностям:
 - а) так;
 - б) частково;
 - в) ні.
6. У роботі мене насамперед приваблює можливість пізнавати щось нове:
 - а) так;
 - б) час від часу;
 - в) ні.
7. З кожним роком я відчуваю, як зростають мої професійні знання:
 - а) так;
 - б) не впевнений;
 - в) ні.
8. Люди, з якими я працюю, поважають мене:
 - а) так;
 - б) Щось середнє;
 - в) ні.
9. У житті часто бувають ситуації, коли не вдається виконати сю

- покладену на Вас роботу:
- а) так;
 - б) середнє;
 - в) ні.
10. Останнім часом керівництво неодноразово висловлювало задоволення з приводу моєї роботи:
- а) так;
 - б) рідко;
 - в) ні.
11. Роботу, яку я виконую, не може виконати людина з більш низькою кваліфікацією:
- а) так;
 - б) середнє;
 - в) ні.
12. Процес роботи доставляє мені задоволення:
- а) так;
 - б) час від часу;
 - в) ні.
13. Мене не влаштовує організація праці в нашому колективі
- а) так;
 - б) Не зовсім;
 - в) ні.
14. У мене часто бувають розбіжності з товаришами по роботі:
- а) так;
 - б) інколи;
 - в) ні.
15. Мене рідко заохочують за роботу:
- а) так;
 - б) час від часу;
 - в) ні.
16. Навіть якщо мені запропонували би більш високий заробіток, я не змінив би місце роботи:
- а) так;
 - б) можливо;
 - в) ні.
17. Мій безпосередній керівник часто не розуміє чи не хоче зрозуміти мене:
- а) так;
 - б) інколи;
 - в) ні.
18. В нашому колективі створені сприятливі умови для праці:
- а) так;
 - б) Не зовсім;
 - в) ні.

Обробка й інтерпретація результатів

Ключ

Складові задоволеності працею	Твердження	Максимальний бал
Інтерес до роботи	1, 6, 12	6
Задоволеність досягненнями в роботі	2, 7	4
Задоволеність взаємовідносинами із співробітниками	3, 8, 14	6
Задоволеність взаємовідносинами з керівництвом	10, 15, 17	6
Рівень домагань у професійній діяльності	5, 11	4
Надання переваги виконуваний роботі високому заробітку	4, 16	4
Задоволеність умовами праці	3, 18	4
Професійна відповідальність	9	2
Загальна задоволеність працею	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14	28

Судження про загальну та парціальну задоволеність працею (ЗП) здійснюється на підставі зіставлення отриманих балів з максимальними показниками, наведеними в ключі обробки.

Середній рівень ЗП визначається в 45-55%-ному діапазоні від загальної суми балів. Низький рівень ЗП характеризується діапазоном 1-44%, а високий – вище 56%.

Дешифратор до ключа

Для отримання загальної оцінки задоволеності своєю працею та її складових необхідно відповіді перевести в бали за допомогою таблиці:

Твердження	Варіанти відповідей			Твердження	Варіанти відповідей		
	а	б	в		а	б	в
1	2	1	0	10	2	1	0
2	2	1	0	11	2	1	0
3	2	1	0	12	0	1	2
4	2	1	0	13	0	1	2
5	2	1	0	14	0	1	2
6	2	1	0	15	0	1	2
7	2	1	0	16	2	1	0
8	2	1	0	17	0	1	2
9	0	1	2	18	2	1	0

Додаток Б.11.

Оцінна шкала відповідності професійного становлення молодих учителів вимогам професійно-кваліфікаційної характеристики

Експертам пропонується оцінити професійну діяльність молодих учителів за розробленою шкалою. Діяльність початківців оцінюється від 1 (дуже погано) до 5 (відмінно) балів.

Показники професійної діяльності	Оцінка
1. Знання психолого-педагогічної теорії	
2. Знання методики викладання свого предмета	
3. Уміння формулювати цілі своєї діяльності	
4. Уміння планувати свою діяльність	
5. Уміння налагоджувати взаємини з учнями	
6. Уміння організовувати роботу учнів	
7. Уміння диференціювати навчальний процес	
8. Уміння використовувати різні форми навчання	
9. Уміння застосовувати різноманітні методи навчання	
10. Творче ставлення до викладання предмета	
11. Робота з підвищення свого професійного рівня	
12. Прагнення до саморозвитку	

Одержані результати розподіляються в такий спосіб: низький рівень – від 1,0 до 2,5 балів; середній рівень – від 2,6 до 3,9 балів; високий рівень – від 4,0 до 5,0 балів.

Додаток В

ШКОЛА НАСТАВНИКА

Мета: допомога досвідченим учителям у роботі з молодими спеціалістами, керуванні процесом професійного становлення молодих учителів.

Функції педагога-наставника:

- 6) **професійно-освітня:** наставник надає допомогу молодому вчителю в удосконаленні його професійних умінь, підвищенні рівня загальнонаукової та методичної підготовки, у формуванні педагогічної спостережливості й уяви, педагогічного такту;
- 7) **виховна:** наставник активно впливає на формування ціннісних орієнтацій, залучення до системи самоосвітньої роботи;
- 8) **впливу авторитету наставника:** ґрунтовно вивчивши здібності молодого вчителя, його нахили, інтереси, ставлення до колективу тощо, наставник повинен намагатися стати авторитетом для нього, стимулом для його самовиховання, більш швидкого включення в колектив;
- 9) **самоосвітня:** наставник сам учиться для того, щоб допомогти молодому вчителю бути в курсі новітніх досягнень у галузі психологічної і педагогічної наук, викладання, методики спеціальних дисциплін.

ПЛАН РОБОТИ ШКОЛИ НАСТАВНИКА

№	тема	термін	виконавці
	Педагогічна діагностика. Співбесіди з початківцями, анкетування, обробка результатів.	серпень	Заступник директора з науково-методичної роботи, психолог, педагоги-наставники
	Особистість молодого вчителя й середовище адаптації. Результати анкетування педагогів-наставників. Аспекти проблеми професійного росту	Жовтень	Заступник директора з науково-методичної роботи, психолог, педагоги-наставники

	початківців.		
	Відвідування й аналіз уроків. Характеристика процесу навчання. Визначення професійних утруднень молодих учителів.	Січень	Директор, заступник директора з науково-методичної роботи
	Діагностика професійних й особистісних якостей початківців. Програма професійного розвитку молодого фахівця.	Березень	Наставники, психолог, заступник директора з науково-методичної роботи
	Підсумки результатів роботи з молодими вчителями протягом навчального року. Розробка плану роботи на наступний рік. Пропозиції щодо допомоги молодим учителям у професійній діяльності.	травень	Наставники, психолог, заступник директора з науково-методичної роботи

ПЛАН РОБОТИ НАСТАВНИКА З МОЛОДИМ УЧИТЕЛЕМ

1. Складання індивідуального плану роботи молодого вчителя з урахуванням його потреб і можливостей.
2. Взаємовідвідування уроків і позакласних заходів з їх подальшим обговоренням.
3. Спільні відвідування досвідчених колег і ретельний їх аналіз.
4. Випереджувальне відвідування молодим учителем уроків, що проводяться наставником.
5. Спільне з молодим учителем складання календарно-тематичних планів, конспектів уроків.
6. Допомога молодому вчителю в розробці уроків, позакласних заходів.
7. Надання молодому вчителю рекомендацій щодо самоосвіти.
8. Ознайомлення молодого вчителя з науково-методичною літературою.
9. Обговорення новинок педагогічної літератури, творчих здобутків інших учителів.

Педагогічна діагностика рівня професійної готовності молодого вчителя до роботи

1. Наявність потреби у спілкуванні з дітьми, любові до них, загальнокультурний кругозір, наполегливість у роботі; відчуття нового; справедливість, педагогічний такт, вимогливість до себе та інших, спостережливість, товариськість; педагогічна уява, працездатність, цілеспрямованість.
2. Наявність знань, умінь і навичок у галузі навчальної роботи, зокрема вміння аналізувати психічні стани учнів й особливості сприймання та засвоєння ними знань, розвивати мислення дітей, виробляти в них навички навчальної праці, вміння забезпечувати індивідуальний підхід до школярів, формувати інтерес до предмета, вміння планувати і проектувати знання, оперувати знаннями, підтримувати працездатність учнів протягом усього року за допомогою різних методів навчання, вміння контролювати й оцінювати знання школярів; знання програм, уміння ефективно виконувати заплановане, здатність до самоаналізу педагогічної діяльності.
3. Наявність знань, умінь і навичок у галузі виховної роботи, зокрема вміння планувати виховну роботу на рівні сучасних вимог, організовувати позакласну та позашкільну роботу, забезпечувати співпрацю з батьками, проводити роботу з ними, вміння організовувати самовиховання школярів, застосовувати різноманітні форми й методи виховної роботи, вміння визначати рівень вихованості учнів, реалізовувати індивідуальний підхід та ін.
4. Наявність знань, умінь та навичок у галузі підвищення кваліфікації, зокрема вміння узагальнювати досвід своєї роботи, оцінювати її ефективність, планувати процес самовдосконалення тощо.
5. Наявність комунікативних здібностей.

Основні напрями всебічного дослідження особистості для отримання соціопсихофізіологічного портрета молодого вчителя

1. Підібрати методику для вивчення особливостей особистості молодого вчителя.
2. Вивчити індивідуально-типологічні властивості (сила, рухливість, урівноваженість нервової системи).
3. Визначити тип темпераменту.
4. Визначити тип реагування (стенічний, гуперстенічний, гіпостенічний, астенічний).
5. Дослідити позицію особистості (активність, ініціативність, цілеспрямованість).
6. Дослідити емоційний фон (емоційність, емоційна стійкість).
7. Визначити швидкісні властивості аналізаторних систем (зорової, слухової, моторної).
8. Вивчити особливості вищих психічних функцій (сприйняття, уваги, пам'яті, мислення, прийняття рішень, інтелекту).
9. Дослідити стиль міжособистісних взаємин (інтроверсія, екстраверсія).
10. Визначити поведінку в стані стресу та способи біологічного захисту.
11. Вивчити професійні прагнення та спрямованість дезаптації.

ПАМ'ЯТКА НАСТАВНИКУ

- 1) Разом з педагогом-початківцем проаналізуйте програму його роботи з дитячим колективом.
- 2) Допоможіть скласти календарний план, звернувши увагу на добір дидактичного та ілюстративного матеріалів.
- 3) Надавайте допомогу в підготовці до занять у перші дні.
- 4) Відвідуйте уроки молодого вчителя з подальшим аналізом, запрошуйте його на свої уроки, спільно обговорюйте їх.
- 5) Допомагайте в доборі методичної літератури для самоосвіти та в її організації.
- 6) Діліться досвідом.
- 7) Допомагайте своєчасно, терпляче, наполегливо. Відмічайте позитивне в роботі початківця.

АНАЛІЗ НАСТАВНИКОМ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДОГО ВЧИТЕЛЯ

1. Скільки років працює в закладі підопічний? Який він?

2. Що знає він знає (*підкреслити*): теорію предмета, основи психолого-педагогічної науки, методика викладання предмета?

3. Чи вміє він (*необхідне підкреслити*):

Правильно будувати урок?	Так	Ні
Визначати триєдину мету уроку?	Так	Ні
Створювати проблемні ситуації?	Так	Ні
Активізувати пізнавальну діяльність учнів?	Так	Ні
Керувати класом на уроці?	Так	Ні
Проводити диференційовану роботу на уроці?	Так	Ні
Які етапи може планувати краще?	Так	Ні

4. Чи вміє підопічний планувати й організувати позакласну роботу з предмета?

5. Чи вміє він аналізувати урок і позакласний захід?

6. У чому підопічний відчуває труднощі (*перерахуйте*)?

7. Які причини цього?

8. У чому було надано допомогу підопічному?

9. Пропозиції щодо вдосконалення системи наставництва в закладі?

Додаток Д

ЦІЛЬОВА КОМПЛЕКСНА ПРОГРАМА ШКОЛИ МОЛОДОГО ВЧИТЕЛЯ

ПОЛОЖЕННЯ ПРО ШКОЛУ МОЛОДОГО ВЧИТЕЛЯ

Мета: допомога молодим учителям у роботі з документацією, розв'язанні конкретних проблем щодо методики викладання, ознайомлення з сучасними методиками і технологіями навчання, передовим педагогічним досвідом і т. ін.; допомогти у професійному становленні, розвитку творчого потенціалу тощо.

Основні завдання: адаптація молодого вчителя до умов роботи в загальноосвітньому навчальному закладі; забезпечення професійного й особистісного становлення молодих учителів; надання методичної допомоги в самореалізації в педагогічній діяльності молодих учителів.

Напрями роботи школи молодого вчителя:

1. Навчальна робота:

- допомога у вивченні поточного та перспективного планування навчально-виховного процесу в школі;
- консультування з питань планування навчально-виховної роботи зі свого предмету;
- поурочне планування навчального матеріалу;
- використання на уроці різноманітних методів, прийомів, форм і засобів навчання, що активізують пізнавальну діяльність учнів;
- надання індивідуальної допомоги учневі зі свого предмета;
- планування, організація та проведення позакласної роботи зі свого предмета у формі фронтальної, групової та індивідуальної роботи з учнями;
- організація і проведення факультативних занять зі свого предмета.

2) Методична робота:

- участь у роботі шкільного методичного об'єднання;
- робота на обраною за допомогою наставників методичною темою;
- вивчення передового педагогічного досвіду вчителів;
- систематичне ознайомлення з новою психолого-педагогічною та методичною літературою.

3) Робота класного керівника:

- вивчення складу учнів класу, їхніх індивідуальних особливостей;
- досягнення єдності педагогічних вимог з боку вчителів та батьків;
- проведення виховних заходів з учнями класу (згідно з планом виховної роботи);
- організація різних форм суспільно-корисної праці учнів;
- проведення профорієнтаційної роботи з учнями;
- робота з батьками учнів: проведення класних батьківських зборів, організація педагогічного всеобучу батьків, підтримування постійного зв'язку з батьками.

Заняття в Школі молодого вчителя проводяться раз на місяць. У роботі Школи молодого вчителя беруть участь молоді вчителі, як тільки приступили до роботи в начальному закладі (1-й рік роботи Школи), як мають стаж роботи від 2 до 3 років (2-й рік), які працюють у навчальному закладі більше 3-х років (3-й рік). План роботи Школи молодого вчителя складається з урахуванням потреб початківців, рівня їхнього професійного та індивідуального розвитку, особистісних якостей.

Форми проведення занять Школи молодого вчителя: доповіді, виступи науковців, досвідчених учителів, представників інституту підвищення кваліфікації, районного методичного кабінету; практикуми, круглі столи, дискусії, диспути, ділові ігри, рольові ігри, тренінги і т. ін.

ПРОГРАМА ШКОЛИ МОЛОДОГО ВЧИТЕЛЯ

1-й рік

Термін	Теоретична частина	Практичні заняття	Самостійна робота
Серпень	Ознайомлення з навчальними програмами, пояснювальними записками до них, навчальними планами	Набуття навичок ведення шкільної документації, вивчення структури програм. Анкетування молодих учителів «Якої допомоги Ви потребуєте?»	Ознайомлення з матеріалами методичного кабінету навчального закладу
Вересень	Планування роботи молодого вчителя	Складання календарних та поурочних планів, складання плану-конспекту уроку, плану виховних заходів	Огляд статей у педагогічній пресі, присвячених плануванню роботи, відповідних матеріалів, наявних у навчальному закладі
Жовтень	Дидактичні, психологічні, санітарно-гігієнічні вимоги до уроку	Опанування методиками діагностики визначення рівня розвитку школярів	Робота з психолого-педагогічною літературою, добір відповідних методик
Листопад	Доповідь: «Сучасні технології видів навчальної діяльності школярів»	Програвання фрагментів уроків різних форм	Відвідування уроків досвідчених педагогів, огляд статей у педагогічній пресі,

			присвячених темі «Сучасний урок», вивчення передового педагогічного досвіду
Грудень	Доповідь: «Активізація навчально- пізнавальної діяльності учнів»	Ділові ігри, з використанням фрагментів нетрадиційних уроків («Брейн-ринг», «Вікторина», «Інценування» тощо)	Підготовка рефератів з теми «Способи активізації пізнавальної діяльності школярів»
Січень	Доповідь «Реалізація диференційованого та індивідуального підходів до навчання»	Дискусія «Переваги та проблеми застосування диференційованого підходу до навчання»	Підготовка до дискусії, огляд педагогічної літератури із зазначеної теми
Лютий	Контроль знань учнів	Практикум: різні види оцінки й контролю знань. Дискусія «Чи потрібна в школі оцінка?»	Огляд педагогічної преси з питань організації оцінки й контролю знань учнів
Березень	Педагогічні читання «Педагоги- новатори сьогодення»	Проведення «Прес- конференції з педагогами- новаторами»	Вивчення педагогічних ідей Ш.Амонашвілі, І.Волков, І.Іванов, Є.Ільїн, С.Лисенкова, В.Шаталов та ін.
Квітень	Конфлікти в	Програвання	Добір конфліктних

	навчальному процесі	конфліктних ситуацій на уроці. Шляхи і способи виходу з конфліктних ситуацій	ситуацій (з педагогічної преси чи з власного досвіду)
Травень	Підсумки роботи Школи молодого вчителя	Діагностика, анкетування, круглий стіл «Що дала мені школа?»	Розробка пропозицій до роботи школи молодого вчителя складання

2-й рік

Вересень	Ознайомлення з основними законодавчими актами про освіту (Закони, постанови, Концепції тощо)	Круглий стіл «Сучасний учитель: який він?»	Вивчення вимог суспільства до вчителя, правами й обов'язками вчителя, визначеними в законодавчих актах
Жовтень	Доповідь «Педагогіка співпраці»	Круглий стіл «Учнівське самоврядування і його роль у налагодженні демократичних стосунків між учителем та учнем»	Ознайомлення з документами МОН України, що стосуються роботи класного керівника, методичними матеріалами, наявними в методичному кабінеті
Листопад	«Акцентуації характеру підлітків на виявлення типу „важковиховуваності”»	Дискусія «Заходи екстреного педагогічного втручання»,	Огляд педагогічної преси, статей, присвячених роботі з «важковиховуваними»

		розв'язання педагогічних ситуацій	
Грудень	Вивчення передового педагогічного досвіду навчального закладу	Проведення методичного аукціону	Відвідування уроків, позакласних виховних заходів провідних учителів навчального закладу
Січень	Педагогічна техніка вчителя	Вправи і завдання вербального й невербального спілкування	Ознайомлення з педагогічною пресою, матеріалами методичного кабінету
Лютий	Емоційна саморегуляція у професійній діяльності	Вправи, тренінги, спрямовані на оволодіння навичками емоційним станом	Ознайомлення з психолого-педагогічною пресою, матеріалами методичного кабінету
Березень	Стили діяльності вчителя	Педагогічний турнір «Від авторитарної педагогіки до педагогіки співробітництва»	Добір ситуацій, що характеризують поведінку вчителів з різним стилем діяльності та спілкування
Квітень	Творчий потенціал учителя: особистісний і професійний розвиток	Педагогічний КВК	Підготовка до проведення педагогічного КВК, формування команд, підготовка завдань
Травень	Підсумки роботи	Діагностика,	Розробка пропозицій

	Школи молодого вчителя	анкетування, круглий стіл «Чого я навчився в Школі молодого вчителя?»	до роботи школи молодого вчителя
--	------------------------	---	----------------------------------

3-й рік

Вересень	Доповідь: «Психолого-педагогічні умови для організації особистісно орієнтованого навчання»	Диспут: «Переваги й недоліки особистісно орієнтованого навчання»	Опрацювання психолого-педагогічної літератури, періодичної преси
Жовтень	Впровадження у практику роботи нових педагогічних технологій	Дискусія-зустріч з педагогами-майстрами «Інноваційні технології: пошуки і проблеми»	Опрацювання педагогічної літератури, періодичної преси з проблеми впровадження нових інноваційних технологій, відвідування уроків педагогів-майстрів
Листопад	Самоосвіта – частина безперервної освіти педагога	Круглий стіл «Як організувати роботу з саморозвитку?»	Робота в методичному кабінеті, шляхи підвищення кваліфікації
Грудень	Професійна етика в	Програвання	Добір педагогічних

	діяльності вчителя	педагогічних ситуацій	ситуацій з педагогічної літератури чи власного досвіду
Січень	Діагностика праці вчителя. Критерії оцінювання діяльності вчителя на уроці	Практикум: «Аналіз і самоаналіз у професійній діяльності вчителя»	Підготовка до практикуму, добір методик з самоаналізу педагогічної діяльності.
Лютий	Педагогічний такт. Конфлікти з учнями	Круглий стіл: «Шляхи і способи виходу з конфліктних ситуацій»	Огляд педагогічної преси, статей, присвячених розв'язанню конфліктів
Березень		Відкриті уроки молодих учителів	Підготовка до проведення відкритого уроку
Квітень		Відкриті виховні заходи молодих учителів	Підготовка до проведення відкритого виховного заходу
Травень	Підсумки роботи Школи молодого вчителя	Обмін досвіду «Мої педагогічні знахідки»	Розробка пропозицій до роботи школи молодого вчителя, організації інших форм роботи

ВИВЧЕННЯ ЗАПИТІВ МОЛОДИХ УЧИТЕЛІВ

9. З якими труднощами Ви стикаєтесь у навчально-виховному процесі?

10. Чи задовольняє Вас розклад уроків, позакласних заходів?

11. Чи допомагає Вам «Школа молодого вчителя? Що можна зробити, на Вашу думку, для поліпшення роботи Школи?

12. Що найбільше Вам запам'яталося в роботі Школи молодого вчителя?

13. Чи задовольняє Вас наявна в навчальному закладі система самоосвіти, підвищення кваліфікації?

14. Чи допомагає Вам у роботі наставник? Що нового Ви дізналися під час відвідування уроків свого наставника?

15.Якої методичної допомоги від методичного кабінету, методичної служби закладу Ви потребуєте?

16.Які Ваші пропозиції щодо вдосконалення роботи методичної служби закладу?

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ДЛЯ ПРОВЕДЕННЯ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ У ШКОЛІ МОЛОДОГО ВЧИТЕЛЯ

ТЕМИ ДИСПУТІВ

Диспут (від лат. *disputale* – міркування, сперечання) завжди передбачає зіткнення різних, іноді протилежних точок зору, потребує від сторін переконань, зрозумілого і певного погляду на предмет спору, уміння відстоювати свої доводи, відкрито, за допомогою вагомих аргументів відкидати неправильні погляди.

Важливою умовою успішного проведення диспутів є правильно підібрані питання, які хвилюють учасників диспуту і викликають потребу в їх вирішення.

Перед проведенням диспуту добираються статті з газет і журналів відповідно до теми диспуту, надаються поради, випускаються бюлетені.

Правила диспуту

- Диспут – вільний обмін думками.
- На диспуті всі активні. У спорі – всі рівні.
- Кожний виступає і критикує будь-яке положення, з яким він не згодний.
- Говори, що думаєш, і думай, що говориш.
- Головне в диспуті – факти, логіка, вміння доводити. Міміка, жести, вигуки – аргументами не вважаються.
- Майте мужність вислухати правду, не ображайтесь!
- Гостре, влучне слово вітається.
- Перешіптування на місці, недоречні жарти не приймаються.
- Тут немає спостерігачів! Кожний – активний учасник розмови.

Наводимо теми і питання для проведення деяких диспутів у ході роботи

Школи молодого вчителя.

Знання, уміння, навички	<ol style="list-style-type: none"> 1. Чи потрібні школі стандарти? 2. Чи повинні стандарти бути різнорівневими? 3. Яке місце естетичного виховання в школі? 4. Чи є проблема профорієнтації важливою в сучасних умовах? 5. Про що свідчить шкільна відмітка?
Освітні технології	<ol style="list-style-type: none"> 1. В якій спосіб потрібно сьогодні навчати? 2. Чи потрібні класи вирівнювання (корекції)? 3. Якою повинна бути диференціація за рівнем розвитку? 4. Новаторські технології: за і проти. 5. Перевантаження – міф чи реальність?
Сучасний урок	<ol style="list-style-type: none"> 1. Який він, сучасний урок? 2. Чи реально здійснювати на уроці індивідуальний підхід? 3. Чи варто впроваджувати нетрадиційні форми навчання?
Проблеми виховання	<ol style="list-style-type: none"> 1. Які цілі виховання в умовах сьогодення? 2. Що важливіше: бути добрим чи розумним? 3. Що таке загальнолюдські цінності? 4. Колектив та індивідуальність у вихованні. 5. Примус – необхідність чи недолік педагогічної майстерності?
У чому особливість активних методів навчання	<ol style="list-style-type: none"> 1. Чи може процес навчання бути пасивним? 2. У чому полягає особливість активних методів навчання? 3. Проблемний метод, або проблемне

	<p>навчання: чим він відрізняється від традиційного?</p> <p>4. У чому суть проблемного навчання на сучасному етапі?</p>
Класне керівництво	<p>1. Як сьогодні виховується дитина?</p> <p>2. Як формувати колектив?</p> <p>3. Що робити із самоврядуванням?</p> <p>4. Загальношкільний колектив: є він чи ні?</p> <p>5. Класний керівник – учитель чи соціальний педагог?</p>
Розвиток школи	<p>1. Яку школу ми будемо?</p> <p>2. Відкрита школа – що це?</p> <p>3. Чи потрібні школі експерименти?</p> <p>4. Співвідношення традицій і новаторства.</p>
Особистість дитини	<p>1. Чи є дитина особистістю?</p> <p>2. Що потрібно дитині від школи?</p> <p>3. Чи можлива робота без двійок?</p> <p>4. «Важка» дитина чи важка доля?</p> <p>5. Як створити комфортну атмосферу?</p> <p>6. Чи легко бути учнем?</p>
Сучасний учитель	<p>1. Чи існує навчання без примусу?</p> <p>2. Творець чи «коняка»?</p> <p>3. Як розуміти особистісний підхід?</p> <p>4. Яким повинен бути сучасний учитель?</p> <p>5. Чи завжди правий учитель?</p>
Проблеми сімейного виховання	<p>1. Чи може школа виправити сімейне виховання?</p> <p>2. Яка роль сімейного виховання сьогодні?</p> <p>3. Батьки – «друзі чи вороги» виховання школи.</p>

ПЕДАГОГІЧНІ СИТУАЦІЇ

Ситуація 1

Перерва перед уроком фізкультури. До вчителя підходить учень 7-го класу, в руках якого футболка: «У нашій роздягальні хтось залишив футболку. Чи не могли б Ви залишити її в себе, раптом хтось прийде її забрати. У роздягальні її можуть вкрасти».

Учитель: «Ти що, не бачиш, що я зайнятий? Взагалі у мене тут не бюро знахідок, у мене немає часу, щб цим займатися». Учень пішов¹.

Ситуація 2

Урок алгебри. Приблизно за 10 хвилин до закінчення уроку вчитель викликає до дошки Васю. Він повинен розв'язати приклад, використовуючи формули, що були вивчені на уроці.

Лунає дзвоник. Учитель просить уміх вийти з класу, а Васю залишитись і розв'язати приклад. Проте учні не уходять, а стають біля Васі, який стоїть у дошки. Лунають репліки: «Ти що, зовсім тупий?», «Це ж елементарно» і т. ін. Вася ображений і роздратований, він звертається до вчителя з проханням вивести їх з класу. Учитель підходить до дітей і дивиться на дошку: «Ай-яй-яй, васю. Ти навіть приклад не можеш правильно з підручника переписати».

Учні починають сміятися, а Вася хапає портфель і вибігає з класу².

Ситуація 3

Іде урок, на ганку стоїть учень 11-го класу і палить. Раптом він помічає жінку-директора, що йде до школи. На жаль, помічає він її занадто пізно, і вона бачила, що він палить. Не доходячи до ганку, вона починає кричати: «Знову ти, Петров! Чому ти не на уроці?» Петров нахабним тоном: «А в мене зараз фізкультура. Я від неї звільнений».

¹ Хоменко И. Копилка педагогических ситуаций // Педагогическая техника. – 2004. – № 2. – С. 84.

² Там же. – С. 85.

Директор: «Так, значить, палити роздягненим у мороз ти можеш, а на фізкультуру не ходиш!». З цими словами вона заштовхує його в двері школи і вичитує його в коридорі. Вичитує вона також й охоронця, який випустив Петрова на вулицю. Закінчує директор словами: «Я викличу, Петров, твою маму до школи, а Вам (охоронцю) оголошую догану за порушення службового статуту»¹.

Ситуація 4²

Дитина, навчаючись у гімназії, виявила артистичні дані (співає, декламує вірші). Через часті виступи в дитини знизилася успіхи в навчанні, та ще в її характері з'явилися зверхність, байдужість до життя гімназії. Постало питання про те, що дівчинка не відповідає «Статуту гімназії».

Ситуація 5³

Оксана дуже добре вчилася, була старанною, активною, допитливою ученицею, всім цікавилася. Кожен учитель помічав у дівчинки здібності відповідно до свого профілю уроку і пропонував їй їх розвивати. Через свою старанність, відповідальність дівчинка «розривалася», намагалася встигати всюди. У старших класах Оксана вибрала певний профіль для свого розвитку, але часто чула від учителів: «Ми тебе готували...», «Ми на тебе сподівалися...».

Ситуація 6⁴

Учень 8 класу прогулює уроки. Він входить до складу групи дітей з адитивною та деліквентною поведінкою. Що можна зробити або допомогти йому повернутися до школи, щоб він у школі мав можливості для успішної самореалізації? Які умови треба створити? Як необхідно себе вести

¹ Хоменко І. Копилка педагогических ситуаций // Педагогическая техника. – 2004. – № 2. – С. 86

² Гаврасюк І. Семінар-практикум // Завуч. – 2006. - № 4 (262). – С. 18-19.

³ Там же.

⁴ Хлебнікова Т.М. Ділова гра як метод активного навчання педагога: Навчально-методичний посібник для викладачів, слухачів ІПО, директорів шкіл, керівників РУО. – Х.: Вид. група «Основа», 2003.

вчителям-предметникам?

Ситуація 7

Учениця п'ятого класу в бійці зламала палець однокласнику. Як навчити дітей поважати одне одного, які педагогічні прийоми можна застосовувати?

Ситуація 8

Повертаючись увечері додому, вчителька в людному місці помітила одну зі старшокласниць: вона вульгарно одягнена, яскраво нафарбована, веде себе викликаючи, явно звертаючи на себе увагу. Що робити?

Ситуація 9

На вулиці вчитель раптово бачить двох своїх учнів, які побираються серед людей. Як зреагувати?

Ситуація 10

У школі з'являється молоде подружжя (15-16 років). З боку однокласників – неоднозначна реакція. А як реагувати вчителю?

Ситуація 11

Одна із школярок готується стати матір'ю. Навколо неї – пересуди, плітки, глузування. А як себе вести вчителю?

Ситуація 12

У класі – хлопчик з багатодітної сім'ї, який при кожному зручному випадку нагадує про свої права і привілеї. Як на це реагувати?

Ситуація 13

У класі – дівчата-близнюки з багатодітної сім'ї. Вони скромно одягнені, ніколи не приносять до школи сніданків, фруктів, жуйок. Діти ставляться до них зі зневагою. Як вплинути на ситуацію?

Ситуація 14

Дівчинка з неблагополучної сім'ї постійно тримається біля вчительки, говорить з нею про свої проблеми, розповідає сімейні таємниці, в які більше нікого не посвячує. Як себе вести вчительці в даній ситуації?

Ситуація 15

У класі – дитина-біженець із ближнього зарубіжжя. Вчитель робить йому зауваження. Дитина огризається з рідною мовою. Що робити вчителю?

Ситуація 16

До класу приходять учень, який приїхав із села. Діти глузують з його провінційності. Чим може допомогти вчитель?

Ситуація 17

У класі є дитина – «слабак», як називають її однокласники, яку не упускають нагоди познущатися над фізично і психологічно слабким хлопчиком. Як учителю допомогти такій дитині?

Ситуація 18

Батьки просять класного керівника допомогти: дитина, при всьому зовнішньому благополуччі, росте замкненою, відстороненою, ніколи нічого не говорить своїм батькам про себе, своїх друзів, шкільні проблеми. Як вплинути на ситуацію?

Ситуація 19

Дитина принесла до класу газовий балончик і лякає ним своїх однокласників. Що робити?

Ситуація 20

Дитина приносить до школи ручного щура. У такий день усі уроки проходять «шкереберть». Що робити?

Ситуація 21

У класі розв'язна, зухвалої поведінки дівчина із неблагополучної сім'ї. Вона смалить цигарки, п'є, лихословить, вішається на шию хлопцям. Як себе вести з нею?

Ситуація 22

Учитель хорошому учневі три рази поспіль записує зауваження в щоденник за порушення поведінки на уроці.

Ситуація 23

До класного керівника приходять мати дівчинки – непомітної «сірої мишки» – і розповідає, що дівчинка до безпам'ятства закохалася в однокласника, який їй не помічає. Мама прийшла за порадою: що їй робити?

Додаток Е
МЕТОДИЧНА ПАПКА
БАНК «ШВИДКОЇ ДОПОМОГИ»

ПЕРША ЗУСТРІЧ ЗІ ШКОЛОЮ

1. Під час першої бесіди з директором і заступниками попросіть їх розповісти про шкільний колектив (педагогічний і учнівський). При цьому поцікавтесь, із досвідом яких учителів Вам слід ознайомитись у першу чергу.
2. Якщо в навчальному закладі є методичний кабінет, то ознайомлення із зібраними в ньому матеріалами, які готують учителі цього закладу, також допоможе Вам скласти думку про того чи іншого педагога.
3. Уважно огляньте навчальні кабінети, їх оформлення: зібраний і систематизований дидактичний матеріал значною мірою може розповісти Вам про стиль роботи того чи іншого вчителя.
4. У перші місяці перебування у школі поставте собі за мету відвідати уроки більшості вчителів. Адже кожний з них найповніше виявляє себе як особистість у безпосередній діяльності на уроці.
5. Постійно розвивайте свою педагогічну спостережливість і допитливість. Придивляйтесь, як Ваші колеги спілкуються з учнями під час перерв, суспільно корисної праці, прогулянок; які у них взаємини з керівництвом школи, одне з одним, із батьками учнів; про що і як розмовляють між собою вчителі у поза навчальний час тощо. Спостереження за зовнішнім виглядом також може деякою мірою поповнити знання про особистість того чи іншого педагога.
6. Якщо трапиться нагода ознайомитися з помешканням Вашого колеги, не відмовляйтесь. Стиль, культура оформлення житла, стан садиби значною мірою характеризують людину, насамперед учителя.

ЯК ПОДОЛАТИ СТРАХ ПЕРЕД УРОКОМ?

(аутотренінг)

1. Я ґрунтовно підготувався до заняття.
2. Я спокійний.
3. Настрій у мене хороший, бадьорий.
4. Я продумав усі компоненти уроку.
5. Я добре знаю всіх учнів, вони дисципліновані, уважні, з повагою ставляться до мене.
6. Я підібрав цікавий матеріал і зможу захопити школярів.
7. Мені легко з учнями.
8. Я цілком володію собою.

ЯК ЗАХОДИТИ ДО КЛАСУ

1. Завчасно з'ясуйте, у якому кабінеті відповідно до розкладу Ви маєте проводити заняття, особливо коли це пов'язано із замінами уроків.
2. У кожному класі доберіть собі помічників, які під Вашим керівництвом готували б до уроків необхідне навчальне приладдя (своєчасно заносили демонстраційні матеріали, прилади тощо).
3. Під час перерви відберіть усі матеріали, потрібні Вам для конкретного уроку, компактно складіть їх.
4. Оглянувши себе перед дзеркалом, після першого дзвоника на урок виходьте з учительської і прямуйте до класу.
5. Почекайте другого дзвоника, дайте змогу всім учням зайти до класної кімнати.
6. Журнал, зошит, підручник тримайте в лівій руці, в правую відчиняйте двері. Ви маєте з'явитися в отворі дверей на повний зріст. Не обертаючись, правою рукою за своєю спиною зачиняйте двері.
7. На вашому обличчі має бути вираз задоволення і ледь помітна посмішка: Ви раді зустрічі з вихованцями.
8. Упевненим кроком ідіть до робочого стола, дві-три секунди уважно оглядайте клас, щоб охопити поглядом усіх учнів і психологічно налаштувати їх на навчальну діяльність.
9. Зайшовши до класу, не забудьте привітатися.

**ДОТРИМАННЯ САНІТАРНО-ГІГІЄНІЧНИХ ВИМОГ І ПРАВИЛ ПІД
ЧАС ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ**

1. Перед уроком (під час перерви) потрібно добре провітрити класну кімнату (відчинити вікно, двері).
2. Протягом уроку має забезпечуватися постійне надходження свіжого повітря до приміщення через відчинену кватирку чи фрамугу (якщо немає достатньої вентиляції).
3. Необхідно стежити за правильністю пози учнів за партою, що сприяє правильному диханню й кровообігу, а отже, забезпечує доступ насиченої киснем крові до мозку.
4. Якщо помітно, що школярі, займаючись одним видом розумової праці, стомилися (показниками втомленості є розпорошена увага, зниження дисципліни, позіхання тощо), слід залучити їх до іншого виду діяльності, що зумовить включення в роботу іншої мікросистеми кори головного мозку.
5. Через 25-20 хвилин після початку навчального заняття необхідно організувати активний відпочинок усіх учнів. Найбільшою мірою цьому сприяють фізкультурні паузи.

ПОРАДИ ВЧИТЕЛЮ ЩОДО ПІДТРИМКИ ДИСЦИПЛІНИ В КЛАСІ¹

1. Поводьтеся так, щоб учні відчували, що Ви керуєте навчальним процесом, при цьому всіляко стимулюйте їхню активність.
2. Не відволікайтеся на незначні порушення, моралізування, урок має свої чіткі завдання, це не арена для з'ясування стосунків.
3. Дотримуйтеся доброзичливого, мажорного тону, будьте уважні до кожного учня, надавайте необхідну підтримку, відзначаєте успіхи, створюйте життєрадісний, оптимістичний настрій у класі.
4. Стежте за правильністю постави, проводьте фізкультхвилинки, не припускайте перевтоми учнів.
5. Надавайте учням можливість частіше працювати в групах – це може бути стимулом до зайнятості кожного, хорошого настрою і поведінки.
6. Створюйте умови, щоб важкі, слабкі діти мали можливість відчувати себе лідерами.
7. Не принижуйте учнів, не припускайте образ, сарказму – гнів, дратівливість, імпульсивність не сприяють зміцненню дисципліни й авторитету вчителя.
8. Будьте привітними, але враховуйте, що фамільярність може породити неповагу.
9. Не виявляйте антипатії до важких учнів, сподіваючись від них поганої поведінки – діти відчують скептичне ставлення до них і часто поводяться згідно з Вашими очікуваннями.
10. Не припускайте появи «любимчиків» - це створює зайві проблеми, ускладнює стосунки в колективі.
11. Умійте керувати емоціями, знайте ціну кожному слову, тонові. Пам'ятаючи народну мудрість: «У ножа одне лезо, а в слова їх сотні», - не можна вимагати від дитини того, що під силу дорослому, будьте терплячими.

¹ Школа молодого вчителя / Упоряд. М.Голубенко. – К.: Вид. дім „Шкіл. світ”: Вид. Л.Галіцина, 2005. – С. 98-99.

12. Не соромтеся виявляти почуття гумору. Можна посміятися і над собою, не вважайте себе досконалістю. Але не можна висміювати учнів. Дітям імпонує веселий, спритний, оптимістичний учитель.
13. Не забудьте привітати дитину з днем народження, надіслати похвальний лист батькам.
14. Підтримуйте контакт з учнями поза уроками, на заняттях гуртка, позакласних заходах, спільних походах. Спілкуйтеся з дітьми на природі, вдома, у суспільно корисній праці. Більш повну інформацію про учня одержуємо, коли навідуємося в його помешкання.

ЯК ОЦІНЮВАТИ УЧНЯ¹

1. Ретельно розучуйте матеріал на уроці, не витрачайте багато часу на опитування, не оцінюйте того, чого ще не встигли навчити.
2. Більш надійна та оцінка, що враховує відповіді на кількох уроках. Нехай учень знає, що Ви за ним спостерігаєте й радієте його успіхам.
3. Не ставте низького балу, якщо учень не засвоїв матеріал. Пригніченість, зневіра не сприяють активізації мислення. Стимулює навчання тільки успіх, допоможіть учневі його досягти.
4. Ширше використовуйте словесне оцінювальне судження. Не виставляйте в журнал і щоденник випадкові бали заради їх нагромадження. Більш доцільним є тематичний облік знань. Якщо значна частина учнів не впоралася з письмовою роботою, не варто виставляти бали в журнал.
5. Заохочуйте взаємодопомогу між учнями, шефство над молодшими, роботу в групах, взаємо навчання, взаємоконтроль.
6. Застосовуйте різнорівневу педагогічну підтримку, диференційовані, довгострокові домашні завдання. Шукайте можливість заохотити учня і за малі успіхи, вселити почуття впевненості, можливість досягнення успіху.
7. Враховуйте природні можливості, стан здоров'я й умови життя дитини, оцінюючи її навчання, виховання і розвиток, пам'ятайте народну мудрість: «Кому більше дається, з того й більше вимагається».

¹

Сухомлинський В.О. Сто порад учителям. – Т.2. – К.: «Радянська школа», 1976.

АЛГОРИТМ ПІДГОТОВКИ ДО УРОКУ¹

1. Думайте про такі три питання, коли плануватиме урок:

- *Чого я/вони хочемо досягти?*
- *Що я/ви можемо зробити, аби цього досягти?*
- *Як ми знатимемо, досягли ми цього чи ні?*

2. Думайте про учнів:

- *Якими можуть бути їхні сподівання?*
- *Якими можуть бути їхні почуття щодо себе, щодо предмету тощо?*
- *Які потреби/запити є в них?*
- *Як можуть учні використовувати те, чого Ви збираєтесь їх навчити?*

3. Думайте про себе:

- *Які аспекти уроку хвилюють Вас?*
- *Які Ваші сильні/слабкі сторони?*
- *Що Ви вважаєте найважливішим у темі уроку, навичках, які слід набути?*

4. Виходьте з таких засад:

- *Бути глибоко ознайомленим із завданнями уроку.*
- *Дотримуватись і застосовувати на практиці принципи навчання та вимоги навчальної програми.*
- *Мати глибокі знання з теоретичної і практичної частини матеріалу, який розглядатиметься.*

5. Сформулюйте мету-завдання:

- *«Про що» буде урок (чого Ви хочете навчити)?*
- *«Навіщо» цей урок (чому учні повинні це вивчати)?*
- *«Де застосовуватиметься» матеріал (чого Ви хочете, щоб учні навчилися на Вашому уроці)?*

6. Організуйте матеріал:

¹ Шевчук М. Методичні дороговкази з Ірпінської гімназії // Директор школи. – 2004. - № 10 (298). – С. 6-7.

- *Опрацюйте необхідну методичну та педагогічну літературу, так Ви зможете знайти нове для себе розв'язання педагогічного завдання.*
- *Організуйте матеріал у логічну послідовність залежно від типу і форми уроку, визначте етапи уроку.*
- *Можливі такі способи організації матеріалу:*
 - а) від простого до складного (від відомого до невідомого);*
 - б) від конкретного до абстрактного (ситуаційної моделі);*
 - в) від загального до специфічного (деталізованого);*
 - г) у хронологічній (історичній) послідовності;*
 - д) у поетапному процесі;*
 - е) підхід, який спирається на проблему.*

7. Доберіть методи і прийоми для використання їх на уроці:

- *Визначте, яка форма навчання буде головною.*
- *Спробуйте змінити ті прийоми, які Ви застосовуєте, розширюючи діапазон своїх умінь.*
- *Відберіть задачі і вправи, що сприятимуть засвоєнню необхідних знань і виробленню певних умінь.*

8. Сплануйте свій час:

- *Обміркуйте, що робитиме на уроці Ви й що робитимуть Ваші учні.*
- *Поміркуйте над тим, чи узгоджується Ваш часовий розпорядок із кількістю матеріалу.*

9. Підготуйте ресурси:

- *Вам, певно, необхідні допоміжні навчальні засоби, обладнання. Які саме?*
- *Переконайтеся, що вони готові до використання.*
- *Визначте їх місце в ході уроку.*

10. Вирішіть, як оцінювати учнів:

- *Як і коли Ви оціните досягнення учнів, результативність уроку, Ваших особистих дій.*

11. Сплануйте ситуацію «змішаного успіху»:

- *Що Ви робитиме з тими, хто швидше за інших засвоїть тему уроку або навички:*

а) продовжуватиме?

б) попросите допомогти іншим?

в) забезпечите для них додаткові завдання, вправи?

12. Сплануйте свої подальші дії:

- *Продумайте, як закріпити вивчене і побудувати на ньому новий урок.*
- *Обміркуйте, як упевнитися, що знання засвоєне й може бути використане для нових завдань.*

13. Складіть план занять, який:

- *Допомагає підготуватися і служить учителю пам'яткою.*
- *Гарантує відповідне охоплення матеріалу з тим, щоб жоден важливий момент чи дія не були пропущені.*

ПОРАДИ ДО ТОГО, ЩОБ УРОК ПРОЙШОВ УСПІШНО¹

1. Бути зібраним, чітко і зрозуміло ставити завдання перед учнями, послідовно вести їх до наміченої мети.
2. Бути доброзичливим, не ображати учнів, не обурюватися їх незнанням. Пам'ятати про те, що, якщо більшість класу чогось не знає чи не зрозуміла, помилку потрібно шукати у способах свого викладу.
3. Не перебивати учня, дати йому можливість договорити. Нечітка відповідь може бути наслідком незрозумілого запитання.
4. Завдання та інструктаж до нього повинні даватися зрозуміло, коротко, з обов'язковим з'ясуванням, чи зрозуміли учні вимоги вчителя.
5. Уважно стежити за відгуком учнів на розповідь, завдання, вимоги вчителя. Втрата уваги в дітей – сигнал про необхідність змінити тему уроку, повторити викладене чи включити до уроку додатковий матеріал.
6. Пам'ятайте, що показником уваги можуть бути активна поза того, хто слухає, зосереджений на вчителі погляд, стійка зосередженість на завданні.
7. Економити час, своєчасно розпочинаючи урок, закінчуючи його з дзвоником, не допускати тривалих виховних сентенцій, «проробок» окремих учнів.
8. Ставлення вимог до учнів повинно бути обов'язково реалізоване. Жодну вимогу на уроці не слід лише декларувати.
9. Темп уроку повинен бути інтенсивним, але посильним для засвоєння навчального матеріалу більшістю учнів.
10. Стимулювати запитання учнів, підтримувати їхню ініціативу, схвалювати їх обізнаність.

¹ Професія – учитель: Беседи з молодими учителями / Под ред. В.Г.Онушкина, Ю.Н.Кулюткина, С.Г.Вершловського. – М.: Педагогіка, 1987. – С.113-114

СХЕМА АНАЛІЗУ УРОКУ

1. Організація уроку. Початок уроку. Підготовленість класу до уроку. Уміння вчителя мобілізувати увагу учнів на навчальну роботу, складання робочої обстановки в класі.
2. Тема та основна мета уроку. Оголошення теми та мети уроку. Місце цього уроку в системі уроків з теми, зв'язок з попереднім матеріалом.
3. Організаційні сторони уроку. Структура уроку. Відповідність структури уроку його змісту та меті. Взаємозв'язок етапів уроку, види навчальної діяльності. Доцільність розподілення часу на уроці. Зайнятість учнів роботою. Поєднання колективних, групових та індивідуальних форм роботи.
4. Зміст діяльності вчителя та учнів на уроці:
 - ефективність використання раніше набутих знань, умінь та навичок;
 - виховання в процесі навчання;
 - ефективність використання життєвого досвіду учнів з метою розвитку в них пізнавальної активності та самостійності.
5. Відповідність застосування методів вивчення нових знань: меті, змісту уроку та віковим особливостям учнів, а також вирішенню завдань розвитку самостійності та активності учнів у процесі засвоєння знань.
6. Роль та місце самостійної роботи на уроці. Місце підручника, використання наочності, характер запитань і завдань.
7. Психологічні основи уроку. Розвиток уваги, пам'яті, мислення активності сприйняття учнями. Ритмічність уроку: чергування легкого матеріалу зі складним, письмових видів діяльності з усними. Навантаження протягом уроку.
8. Доцільність дидактичних задач, поставлених перед домашнім завданням учнів. Наявність, обсяг, характер домашнього завдання.
9. Індивідуальний підхід у процесі навчання:
 - Стиль роботи вчителя, педагогічний такт, мовлення, кругозір, уміння

поводитися та керувати класом;

- Оцінка знань та діяльності учнів на уроці.

10. Висновки та пропозиції:

- 1) Структура уроку, її доцільність;
- 2) Методи та засоби навчання, які використовувалися на уроці, їх ефективність;
- 3) Реалізація основних дидактичних принципів на уроці;
- 4) Досягнення навчально-виховної мети уроку;
- 5) Опитування та оцінка на уроці;
- 6) Зауваження, пропозиції.

СХЕМА АНАЛІЗУ ВИХОВНОГО ЗАХОДУ

1. Найменування виховного заходу, дата, місце проведення, вік дітей, що взяли в ньому участь.
2. Визначення форми (жанру) заходу: етична бесіда, диспут, свято, похід-екскурсія, психологічний тренінг, урок самоврядування тощо.
3. Конкретні педагогічні цілі й виховні завдання цього заходу (головною метою виховного заходу є зміна стосунків). Наприклад:
 - виховання інтересу до спорту, техніки, науки, мистецтва, політики тощо;
 - формування здатності до збагачення власного внутрішнього світу, самовиховання;
 - зміна характеру міжособистісних стосунків у класному колективі (виховання в учнів поваги один до одного);
 - зміна ставлення до якогось члена колективу (в результаті його цікавої розповіді про своє захоплення, про яке ніхто раніше в класі не знав, у нього можуть з'явитися товариші, однодумці);
 - виявлення, розвиток здібностей будь-якого із членів колективу, забезпечення зміни його ставлення до себе;
 - вивчення учнями правил поведінки (етикету): на вечорі, танцях, банкеті, званій вечері тощо.
4. Наявність плану підготовки та проведення заходу, його продуманість, доцільність, завершеність.
5. Участь колективу вихованців у розробці плану проведення заходу і їх мотивація до активної діяльності.
6. Хід підготовчої роботи, розподіл доручень, ставлення учасників до їх виконання.
7. Педагогічна позиція вчителя, стимулювання ініціативи, активності, самостійності учнів, залучення їх до роботи в ролі помічників.
8. Врахування вікових особливостей, індивідуальних і колективних запитів

та інтересів дітей.

9. Позиція школярів під час проведення заходу (активність та ініціатива; байдужість і пасивність).
10. Позитивні, найбільш вдалі моменти заходу, створення виховної ситуації, у якій учні відчувають радість, гордість за себе і товаришів. Хиби і труднощі в роботі, шляхи їх подолання.
11. Ступінь виконання поставлених завдань.
12. Спрямованість у майбутнє (наявність перспектив), визначення проблеми, на розв'язування якої спрямовані проведені заходи, системність виховної роботи у класі.

ПОРАДИ НАСТАВНИКА¹

1. Створіть на уроці умови для виконання завдання різними шляхами. Дайте можливість використати малюнок, оповідь, тести, розрахункові задачі, практичну роботу, ігрові моменти тощо.
2. Створіть психологічний клімат, за якого діти не бояться висловити помилкову думку, знаючи, що то – пошук істини. Переконаючи учня, доводячи істину, не ображайте його, не зачіпайте його гідність, самолюбство. Будьте щедрі на похвалу.
3. Система контролю знань також має враховувати індивідуальні властивості учня.
4. Добираючи методи навчання, не забувайте про їхню різноманітність. Запроваджуючи нові методи, пам'ятайте і про класичну дидактику.
5. Інтелігентність – це вміння зважати на інших. Успіх, хай і не одразу, прийде до Вас, якщо Ви поважатиме гідність учнів, якщо не вдаватиметеся до крику, гримання, якщо не «стоятиме над ними», а йтиме поруч на шляху до знань і моральної досконалості.
6. Помітивши в учневі щось властиве лише йому, учитель дістає точку опори для контакту. Завжди і в усьому ставтеся до учня як до особистості. Найнебезпечніше – це вчителева зарозумілість, ілюзія власного всевладдя.
7. Пояснюючи матеріал і контролюючи знання, використовуйте і поєднуйте різні форми роботи. Нехай учні самі обирають шлях розв'язування домашнього завдання.
8. Намагайтеся за будь-якої можливості використати завдання для формування особистості учня. Спрямуйте його інтерес до самого себе, на поліпшення результатів навчання.
9. Орієнтуйте школярів, особливо старшокласників, на високий рівень самостійної роботи. Недарма Чарльз Дарвін казав, що всім, хоч трохи цінним, чого він навчився, він завдячує самоосвіті.
10. Пам'ятаючи, що безталанних людей немає, а є зайняті не своєю справою,

¹ Школа молодого вчителя / Упоряд. М.Голубенко. – К.: Вид. дім „Шкіл. світ”: Вид. Л.Галіцина, 2005. – С. 117-118

дайте можливість не лише сильним, а й слабшим учням реалізувати свої здібності.

11. Хай учень побачить Ваше поважне ставлення до його найпершого в житті відкриття. Переконайте його, що помилки під час творчого пошуку неминучі, отже, не слід їх боятися.
12. Давайте учням невеличкі цікаві завдання на літо – такі, що згодом сприятимуть успішному навчанню.
13. Відвідуйте уроки колег для вивчення психологічного клімату, взаємодії вчителя і учнів – особливо у класі, де у Вас ще не все гаразд.
14. Спершу поставте дитині реальні вимоги, а вже потім поступово «підносьте планку». Розвиток можливий лише якщо вимоги відповідають рівневі розвитку учня.
15. Навчіть учнів звертатися до довідкових матеріалів і працювати з ними, пояснивши, що це допомагатиме їм у навчанні.
16. Уміння працювати Езоп називав справжнім скарбом. Привчіть учнів до системи у роботі – це допоможе не лише їм, а й Вам.
17. Під час тематичного контролю уникайте запитань, що надміру деталізують навчальний матеріал. Перевіряйте не лише теоретичні знання, а й уміння та загальнонавчальні навички.
18. Оцінюючи знання за всією темою, враховуйте не тільки перевірювальні роботи, а й усі види навчальної діяльності (творчі домашні завдання, повідомлення, лабораторні роботи, малюнки тощо), що не зневажати їхнє виховне та освітнє значення.
19. Плануючи навчальний матеріал, не забувайте про системний підхід. Будь-який курс ґрунтується на системі, в якій поступово розкриваються поняття і закономірності.

ПОРАДИ ЩОДО ЗАПОБІГАННЯ КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЙ¹

1. Нетактовність – одна з найважливіших ознак професійної непридатності.
2. Завжди пам'ятайте: урок – не найкраще місце для з'ясування стосунків.
3. Учитель повинен уміти організувати колективну навчальну діяльність учнів різного віку.
4. Учитель зобов'язаний добре знати учнів класу, їхні вікові та індивідуальні особливості й знаходити різноманітні форми взаємодії з ними. Намагайтеся називати учня по імені навіть тоді, коли Ви сердитесь на нього.
5. Педагог має добре знати «важких» учнів і тих, хто погано навчається з його предмета, виявляти до них увагу, вчасно надавати допомогу в засвоєнні навчального матеріалу.
6. Не можна карати учнів за поведінку незадовільними оцінками – це призведе до зниження інтересу до предмета й до особистісного конфлікту.
7. Будьте вимогливими, проте навіть за незначних успіхів учнів щедрими на похвалу. Дотримуйтеся правила: учня краще похвалити, ніж покарати. Хвалити слід у присутності колективу, а зауважувати наодинці.
8. У разі виникнення конфліктної ситуації слід вчасно зупинитись, не вживати різних слів, не підкреслювати негативних якостей учня, не дорікати за негаразди в сім'ї, не висміювати перед однолітками.
9. Не допускайте конфлікту з учнями, а якщо він все ж таки виник, не затягуйте його, а йдіть на розумний компроміс, не звертаючись по допомогу до колег та керівників шкіл.
10. Аналізуючи письмові та практичні роботи, не слід називати прізвищ учнів, виставляючи напоказ їхні помилки й прорахунки. Це нетактовно.

1. Нетактовність

¹ Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: Навч. посіб. – К.: Вища школа, 2004. С.99.

Додаток Ж

РОЗРАХУНОК λ – КРИТЕРІЮ ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ ЕКСПЕРИМЕНТУза λ – критерієм Колмагорова-Смирнова [210, С.142-152]

Алгоритм розрахунку λ – критерію між показниками контрольної та експериментальної груп за результатами констатувального етапу експерименту

1. До таблиці 1 заносяться за рівнями відповідні емпіричні частоти, одержані в контрольній (1 стовпчик) та експериментальній (2 стовпчик) групах.
2. Підраховуються емпіричні частоти за кожним рівнем для розподілу в контрольній групі за формулою:

$$f_e^* = \frac{f_e}{n_1},$$

де f_e – емпірична частота на певному рівні, n_1 – кількість осіб контрольної групи.

Заносяться одержані емпіричні частоти розподілу в контрольній групі до 3 стовпчика таблиці 1.

3. Підраховуються емпіричні частоти за кожним рівнем для розподілу в експериментальній групі за формулою:

$$f_e^* = \frac{f_e}{n_2},$$

де f_e – емпірична частота на певному рівні, n_2 – кількість осіб експериментальної групи.

Заносимо одержані емпіричні частоти розподілу в експериментальній групі до 4 стовпчика таблиці 1.

4. Підраховуються накопичені емпіричні частоти для розподілу в контрольній групі за формулою:

$$\sum f_j^* = \sum f_{j-1}^* + f_j^*,$$

де Σf_j^* – частіть, що накопичена на попередніх рівнях,

j – порядковий номер рівня;

f_j^* – частіть цього рівня.

Одержані результати записуються у п'ятий стовпчик таблиці 1.

5. Для експериментальної групи розрахунки здійснюються за тими самими формулами. Одержані результати записуються у шостий стовпчик таблиці 1.
6. Підраховується різниця між накопиченими частотами за кожним рівнем. Записуються у сьомий стовпчик абсолютні величини різностей. Позначаються як d .
7. Визначається у сьомому стовпчику найбільша абсолютна величина різності d_{max} .

Таблиця 1.

Розрахунок критерію при зіставленні емпіричних розподілів в контрольній та експериментальній групах за результатами констатувального етапу експерименту

Рівні	Емпіричні частоти		Емпіричні частоті		Накопичені емпіричні частоті		Різниця $\Sigma f_{KG}^* - \Sigma f_{EG}^*$ d
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	Σf_{KG}^*	Σf_{EG}^*	
1 (високий)							
2 (достатній)							
3 (середній)							
4 (низький)							
Суми							

Розрахунки критерію λ здійснюються за формулою:

$$\lambda = d_{max} \cdot \sqrt{\frac{n \cdot n_2}{n_1 + n_2}},$$

де n_1 - кількість спостережень у виборці контрольної групи,

n_2 – кількість спостережень в експериментальній групі,

d_{max} - найбільша абсолютна різниця.

Після формувального етапу експерименту розрахунки здійснюються у такій самій послідовності.